UNIVERSIDAD DEL AZUAY

PROYECTO UDA 1

MANUAL OPERATIVO PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS



CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DERIVADAS DE LA DISCAPACIDAD:

Física	Intelectual	Auditiva	Visual

MANUAL OPERATIVO PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE LA DISCAPACIDAD FÍSICA, INTELECTUAL, AUDITIVA Y VISUAL

Directora del Proyecto
Mgst. Margarita Proaño Arias

Investigadores
Mgst. María Lorena Córdova González
Mgst. Karina Huiracocha Tutivén
Mgst. Adriana León Pesántez
Mgst. Juanita Toral Tenorio
Mgst. María Eugenia Barros Pontón
Mgst. Dr. Piercosimo Tripaldi Cappelletti

UDA 1

Cuenca - Ecuador
2014

Manual operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad física, intelectual, auditiva y visual

Grupo de investigadores del proyecto UDA 1

© UNIVERSIDAD DEL AZUAY, 2014
ISBN: 978-9978-325-31-5

Econ. Carlos Cordero Díaz
Rector

Diagramación:
Dis. Mariela Barzallo León

Portada e Ilustraciones:
Dis. Andrés Barriga Barros

Impreso:
Editorial Don Bosco-Centro Gráfico Salesiano
Vega Muñoz 10-68 y General Torres. Cuenca-Ecuador
Telf.: 072 83 17 45 ext.: 21903

Cuenca-Ecuador, 2014

DEDICATORIA

A todos los niños con discapacidad y a sus familias, a los que lograron y a los que lograrán cumplir el sueño de ser vistos y tratados como los demás.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad del Azuay, que creyó en nuestra capacidad. A los Centros de Desarrollo Infantil del Municipio de Cuenca: Sol de Talentos, 9 de Octubre, El Cóndor, Totoracocha, 12 de Abril, San Blas, El Cebollar, El Arenal y 27 de Febrero, que confiaron en la experiencia de años de trabajo y a nuestras familias por su paciencia y apoyo.

ÍNDICE

Dedicatoria 5
Agradecimientos 7
Índice de contenidos 9
Presentación 11
Prólogo 13
Introducción 15

CAPÍTULO I
Estudio del nivel de conocimiento y preparación de los profesionales de los centros de desarrollo infantil municipales para la inclusión educativa **17**
1.1 Análisis de los datos mediante métodos estadísticos descriptivos 18
1.2 Análisis de los datos mediante métodos multivariantes 30
CONCLUSIONES 37

CAPÍTULO 2 39
Fundamentación teórica de la educación inclusiva **39**
2.1 Educación inicial 39
2.1.1 Definición 39
2.1.2 Finalidad 39
2.1.3 Principios 40
2.2 Inclusión educativa 40
2.2.1 Definición 40
2.2.2 Enfoques 41
2.2.3 Principios 42
2.2.4 Fundamentación legal 42
2.2.5 La escuela inclusiva 45
2.2.6 Fases del proceso de inclusión 45
2.2.7 Criterios para el proceso inclusivo 46
3.1 Necesidades educativas especiales. (N.E.E) 47
3.1.1 Definición 47
3.1.2 Diversidad 47
3.1.3 Medios para identificar a niñas y niños con necesidades educativas especiales 48

3.1.4 Enfoques para la identificación....48
3.1.5 Clasificación de las necesidades educativas especiales (NEE)....49
3.1.6 Modalidades de atención de niños y niñas con NEE
en la educación inicial....50
4.1 Adaptaciones curriculares (AC) 51
4.1.1 Definición.... 51
4.1.2 Principios.... 51
4.1.3 Tipos de adaptaciones.... 51
4.1.4 Proceso para elaborar una adaptación curricular.... 52
5.1 Discapacidad.... 53
5.1.1 Definiciones.... 53
Bibliografía 58

PRESENTACIÓN

Conseguir que las personas con discapacidad tengan, al igual que el resto de la población, acceso pleno a los derechos, garantías y deberes, constituye un eslabón fundamental para la evolución de la sociedad en su proyección hacia el desarrollo. La Constitución de la República del Ecuador establece que el Estado en forma conjunta con la sociedad y la familia, garantizarán la prevención de las discapacidades y brindarán la atención y rehabilitación integral de las personas para conseguir su integración social y equiparación de oportunidades.

En el entorno descrito, quizá una de las áreas de mayor sensibilidad es la educativa, por tal razón y cumpliendo con su relevante responsabilidad social, las profesoras: Karina Huiracocha, Lorena Córdova, Adriana León, Juanita Toral, María Eugenia Barros, vinculadas al Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapeútico de la Universidad del Azuay (CEIAP), con el acompañamiento de la Magíster Margarita Proaño, profesora de la Escuela de Educación Especial, se plantearon el gran desafío de propiciar soluciones para logar la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad intelectual, física y sensorial en la educación preescolar.

La Universidad, a través de su Decanato General de Investigaciones, fiel a sus valores y compromiso social, supo apreciar y apoyar la propuesta de investigación presentada, comprometiendo el apoyo institucional para impulsar su ejecución, tanto más si su desarrollo servía para fortalecer uno de los principios filosóficos del CEIAP: brindar educación a todos los niños y niñas sin ningún tipo de exclusión.

El resultado alcanzado, un conjunto de manuales operativos preparados para lograr la inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales en los aspectos físico, intelectual, auditivo y visual, producto de un riguroso proceso de investigación realizado en los Centros de Desarrollo Infantil de la Municipalidad de Cuenca, a no dudarlo, constituye una valiosa contribución de la Universidad del Azuay a la búsqueda de lograr una convivencia social evolucionada y libre de discriminación.

Nuestro agradecimiento y felicitaciones a cada una de las personas que participaron en la ejecución del proyecto, puesto que sin su dedicación y compromiso no hubiera sido posible entregar a la sociedad este importante instrumento de trabajo.

Econ. Carlos Cordero Díaz
RECTOR

PRÓLOGO

"No se puede vivir sin convicciones, sin interpretaciones del mundo.Las ideas se tienen y en las creencias se vive"
José Ortega y Gasset , 1940

La educación inclusiva necesita ideas y creencias. Ortega y Gasset describe a las creencias como pensamientos latentes que modelan el vínculo con lo cotidiano y las diferencia de las ideas, pensamientos explícitos y más fieles a la realidad. Una idea puede llegar a instalarse como creencia a medida que se va arraigando en la vida de una persona. El sistema de creencias se trasluce en toda acción y le otorga sentido, aparece como fundamento básico de la conducta, permite argumentar, orientar un proyecto o tomar decisiones. El compromiso psicológico, intelectual y moral de la convicción es indispensable para pensar en proyectos de inclusión educativa.

La educación inclusiva también necesita empatía. La empatía, del vocablo griego antiguo εμπαθεια, formado de εν, 'en el interior de', y πάθος, 'sufrimiento, lo que se sufre', es una capacidad cognitiva que divide a la propia personalidad para proyectarla hacia otro, poniéndose comprensivamente en su lugar… sintiendo los sentimientos del otro. Es una habilidad que ilumina la percepción del prójimo y permite dimensionar lo que siente: estar en la piel del otro sin dejar de ser uno. La empatía es la actitud básica para derrumbar barreras y brindar el verdadero apoyo al aprendizaje.

La educación inclusiva es educación de calidad. Aprendizaje y calidad educativa son inseparables. La escuela sensible a la heterogeneidad identifica las distintas formas en que sus alumnos responden a experiencias compartidas, promueve su permanencia, evalúa progresos y cambia flexiblemente ante la necesidad de redirigir las estrategias. Esta premisa exige que la formación de profesionales esté enfocada hacia la cultura de la diversidad, es decir al desarrollo de principios de aceptación y valoración del otro para contribuir al cambio de paradigma sobre las diferencias; pero también hacia el conocimiento de las particularidades del aprendizaje con o sin dificultades. La educación para la diversidad conecta eficazmente el currículum con las características cognitivas de los alumnos y toma como base el nivel de habilidades desarrollado para diseñar nuevas estrategias. El conocimiento de un educador sobre la forma singular de aprender de un niño, en términos de fortalezas y debilidades, facilita la toma de decisiones pedagógicas orientadas hacia la calidad: qué hacer, cómo hacerlo y para qué.

Este Manual es un"sueño"cristalizado de la Mgst. Margarita Proaño y de los investigadores del CEIAP, que observan a la discapacidad desde una perspectiva ecológica, es decir, desde la interacción de un niño con su ambiente. Es un aporte integral, asertivo y de alto impacto en la comunidad científica-educativa porque describe no sólo a la discapacidad física, intelectual, auditiva y visual, sino también a los pre-escolares que hay detrás de esas dificultades y a los obstáculos del contexto. Con el apoyo y el respaldo académico de la Universidad del Azuay se presenta como producto del trabajo colaborativo y la interdependencia positiva de quienes tienen la convicción de que la equidad educativa y el reconocimiento de la diversidad son principios rectores.

El proyecto UDA 1 hace explícita la creencia que lo fundamenta… la educación inclusiva es posible.

Sandra Torresi
Sociedad Iberoamericana de Neuroeducación
"Universidad de Flores" Buenos Aires - Argentina

INTRODUCCIÓN

El documento que a continuación se ofrece constituye el resultado del trabajo entusiasta, responsable y agotador de un grupo de soñadores que han querido entregar a la comunidad el producto de años de experiencia, de exitosos procesos inclusivos, aun cuando no siempre respondían a este nombre.

El personal de profesoras del CEIAP viene haciendo inclusión educativa mucho antes de que se acuñara la palabra. El primer niño incluido es hoy un joven que inicia su educación universitaria y tiene 18 años, es un joven con discapacidad auditiva. Como este hay muchos ejemplos que contar, muchas experiencias felices y otras, no tanto, que recordar; son aproximadamente 50 niños en los cuales se basa la experiencia que se pretende entregar con este manual.

Ante el llamado de la Universidad del Azuay a presentar proyectos de investigación, se forma un equipo de trabajo interesado en hacer una guía de inclusión para educación pre escolar, la cual recibe el nombre de UDA 1, con la idea de dar, a futuro, continuidad a este proyecto con un UDA 2.

Como primer paso se contacta con los centros educativos municipales de la ciudad de Cuenca, con los cuales se trabaja aplicando la encuesta y se formula la "Guía Contextualizada para la Inclusión Educativa" UDA 1. El siguiente paso constituye la entrega de la misma, a cada uno de los profesores y personal de los nueve centros para un análisis detallado del material. Se realiza un taller sobre el manejo de la misma y se solicita una retroalimentación luego de su estudio para finalizar con la corrección del manual, incluyendo las opiniones del personal de los centros educativos.

Esta guía "contextualizada" fue creada dentro y para el contexto de nuestra ciudad, como respuesta a las necesidades de la misma en cuanto a la inclusión; esto no quiere decir que no sea aplicable a otros contextos, ya que se pretende que este trabajo sea de utilidad también para otras regiones de nuestro país.

La Guía UDA 1, consta de una base teórica completa, con aspectos filosóficos, legales, locales, nacionales e internacionales, que apoyan el proceso de inclusión.

Ofrece un estudio completo de cada discapacidad, una descripción completa de las ayudas técnicas necesarias, un análisis de las adaptaciones físicas indispensables para el mismo. En fin, se considera

que esta parte teórica debe ser lo suficientemente completa para sentar las bases que permitan comprender la discapacidad y, por ende, responder a las exigencias de una correcta inclusión. Se ofrece el resultado de la investigación realizada a los profesionales que operan en los centros educativos que participaron en este proyecto, que apoya y demuestra claramente lo acertado y oportuno de este trabajo; así como también, la gran necesidad de un instrumento, como el UDA 1, para poder enfrentar el reto de incluir niños especiales en las aulas pre escolares.

Posteriormente al marco teórico se presenta la propuesta como tal, con un análisis detallado de los pasos a seguir y ejemplos claros. En un caminar juntos hacia la meta de la planificación de las adaptaciones curriculares desde cada una de las discapacidades: auditiva, visual, física e intelectual.

Finalmente se incluyen una serie de fichas de trabajo, guías de desarrollo, evaluación de lenguaje, de capacidad auditiva, etcétera, en fin, se hace un derroche de generosidad y de experiencia.

Creemos que el equipo de investigadores del CEIAP y la Universidad del Azuay, por medio de este documento, está entregando a la comunidad un valioso instrumento de trabajo con el cual se aporta en forma efectiva al proceso de inclusión educativa de los niños y niñas de Cuenca.

CAPÍTULO 1

Estudio del nivel de conocimiento y preparación de los profesionales de los centros de desarrollo infantil municipales para la inclusión educativa

El objetivo del estudio realizado en los Centros de Desarrollo Infantil Municipales, fue el de determinar el grado de preparación que tienen los profesionales que trabajan en dichos lugares, en el campo de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales (NNEE).

El proceso de inclusión requiere de un nivel adecuado de preparación, de compromiso, de aceptación, de un bagaje de conocimientos técnicos y metodológicos, un nivel de sensibilidad hacia las personas con necesidades especiales y, en particular, a los niños y niñas que las padecen. De aquí la importancia de conocer si este grupo de profesionales están en grado de afrontar el reto de recibir en sus aulas a los niños con discapacidades.

Dentro de este proyecto se consideró indispensable aplicar una encuesta que nos permita clarificar esta problemática. Es así como se formuló dicho instrumento, el mismo que fue entregado en cada institución para ser respondido.

Se realizó un primer análisis utilizando la estadística descriptiva para estudiar el problema con una interpretación individual de las respuestas. Posteriormente se aplicó una estadística multivariada en la cual se describe la problemática en forma global y como parte de un contexto.

Se realizó una medición/valoración subjetiva, por medio de preguntas con opción de 1 a 3 que corresponde a lo siguiente: no=1, más o menos = 2 y sí = 3.

La encuesta consta de una serie de preguntas de tipo general sobre la discapacidad e inclusión. Luego se especifica en relación con las discapacidades específicas: auditiva, visual, física e intelectual.

Cabe recalcar la participación en esta investigación de todo el personal de los nueve centros Pre escolares Municipales: El Cóndor, Totoracocha, San Blas, 12 de Abril, Sol de Talentos, 9 de Octubre, El

Cebollar, El Arenal y 27 de Febrero. Esta participación fue completa y entusiasta, lo que se considera un factor valioso que nos permite prever una buena predisposición para el éxito futuro de la inclusión.

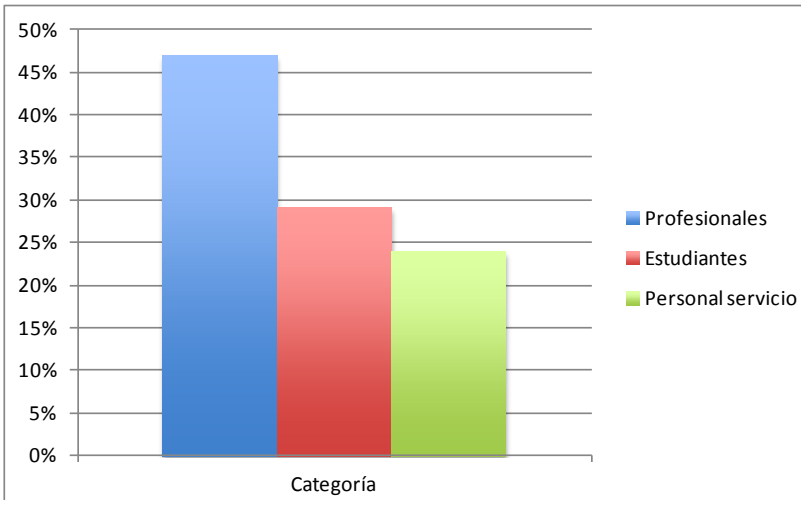
1.1 Análisis de los datos mediante métodos estadísticos descriptivos

A continuación presentaremos los resultados del procesamiento de datos por medio de la estadística descriptiva:

Tabla N° 1.-
POBLACIÓN ENTREVISTADA

Categoría	N.	%
Profesionales	27	47%
Estudiantes	17	29%
Personal servicio	14	24%
Total	58	

Gráfico N°1.-
POBLACIÓN ENTREVISTADA

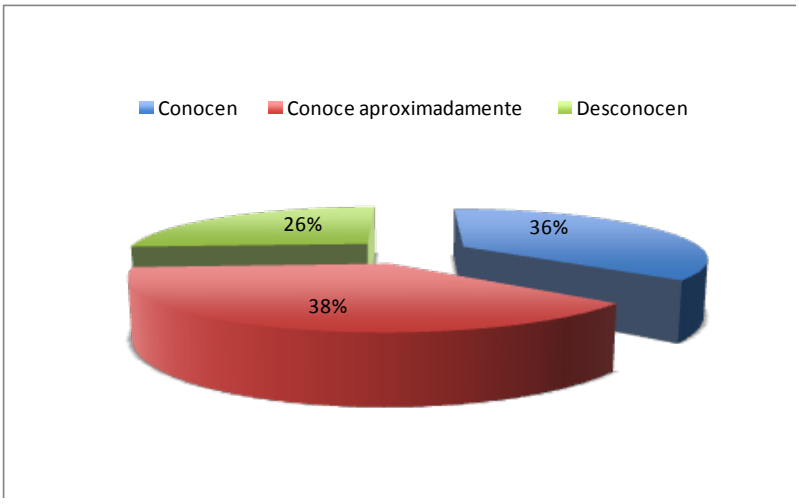


El mayor porcentaje de personas encuestadas (47%) corresponde a los profesionales que laboran en los Centros de Desarrollo Infantil Municipales. Seguido por los estudiantes que hacen prácticas o pasantías, que son el 29%, mientras que el 24% corresponde al personal de servicio. De esta manera se han obtenido respuestas del 76 % de personas preparadas en el campo de la atención a los niños. El último grupo, personal de servicio, es considerado importante en el sentido de que, a este nivel, su figura es muy participativa en la atención directa a los mismos.

Tabla N° 2.-
OPINIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LA FRASE "NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES"

	N.	%
Conocen	21	36%
Conoce aproximadamente	22	38%
Desconocen	15	26%

Gráfico N°2 .-
OPINIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LA FRASE "NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES"

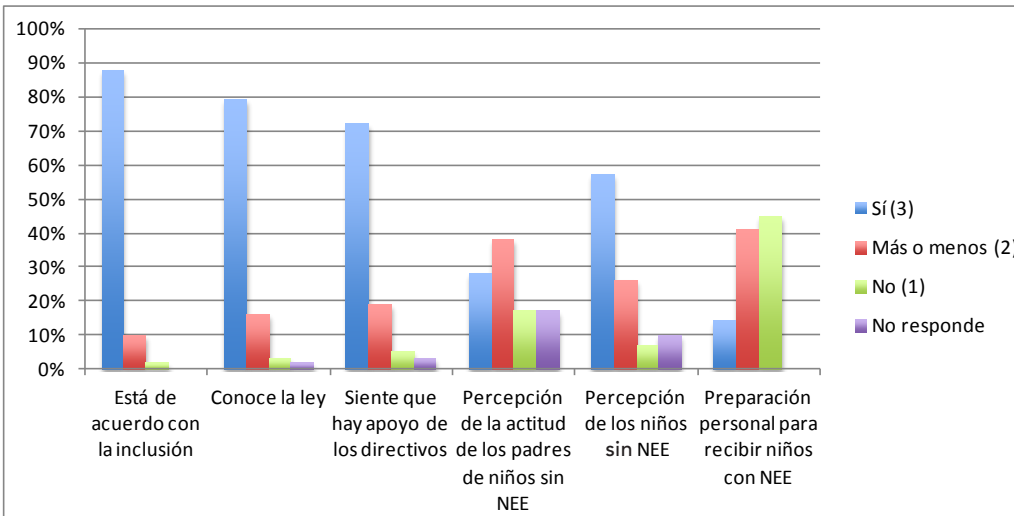


El 36% de las personas encuestadas afirman saber lo que significa la frase "necesidades educativas especiales" NEE, y lo demuestran al explicar lo que dicha frase significa. El 38% dicen conocer más o menos lo que significa NEE, y la definen con mucha aproximación; mientras que el 26% manifiestan no conocer lo que significa NEE y no la definen.

Tabla N°3
OPINIÓN PERSONAL Y DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ENCUESTADOS SOBRE LA ACTITUD DE LOS PADRES Y LOS OTROS NIÑOS RESPECTO A LA INCLUSIÓN

	Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Está de acuerdo con la inclusión	51	88%	6	10%	1	2%	0	0%
Conoce la ley	46	79%	9	16%	2	3%	1	2%
Siente que hay apoyo de los directivos	42	72%	11	19%	3	5%	2	3%
Percepción de la actitud de los padres de niños sin NEE	16	28%	22	38%	10	17%	10	17%
Percepción de los niños con NEE	33	57%	15	26%	4	7%	6	10%
Preparación personal para recibir niños con NEE	8	14%	24	41%	26	45%	0	0%

Gráfico N°3
OPINIÓN PERSONAL Y DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ENCUESTADOS SOBRE LA ACTITUD DE LOS PADRES Y LOS OTROS NIÑOS RESPECTO A LA INCLUSIÓN



La mayoría de encuestados, el 80%, está de acuerdo con la inclusión. Un 80% conoce la ley. El 65 % siente que existe el apoyo de los directivos de los centros educativos. Estas respuestas dan mucha esperanza, ya que tienen una actitud positiva y seguramente de aceptación de la inclusión.

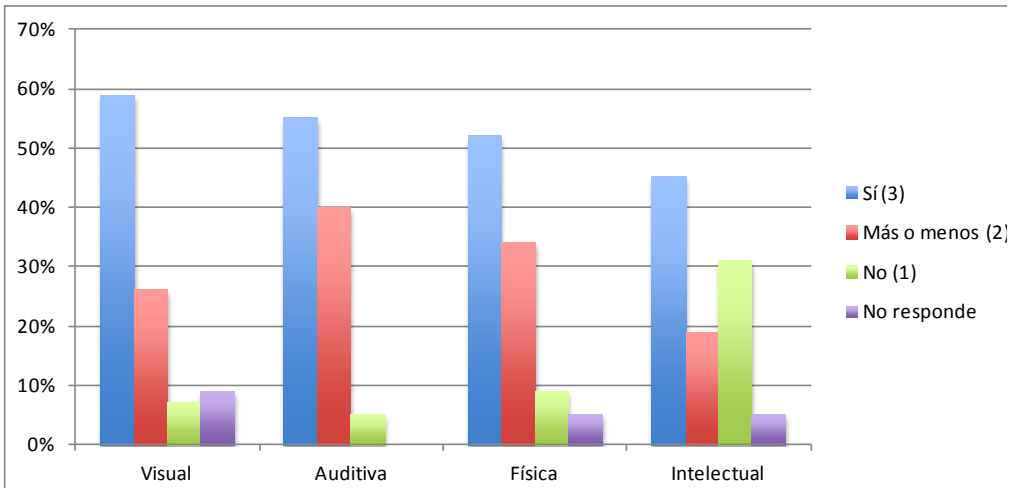
En cambio los encuestados perciben que solo un 27% de los padres de familia de la institución estarían de acuerdo en que sus hijos compartan la clase con niños con discapacidad, y consideran que el 68 % de los niños sí aceptarían a sus pares especiales, pudiéndose deducir que entre los niños hay mejor predisposición que entre los adultos.

El 80 % de las personas considera un éxito la inclusión; al igual que al inicio, es una opinión que señala buena predisposición e interés en el proceso. La pregunta referente a la preparación para recibir niños con NEE nos permite determinar que existe ausencia de capacitación de los docentes para asumir la inclusión pues el 45% responde no sentirse preparado para este reto, el 41% dice estar preparado más o menos y tan solo el 14% dice sentirse preparado. Este dato determina una falencia muy grave, ya que sin personal preparado, el proceso no será exitoso.

Tabla N° 4.-
CONOCIMIENTO DE LAS DISCAPACIDADES

Dicapacidad	Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Visual	34	59%	15	26%	4	7%	5	9%
Auditiva	32	55%	23	40%	3	5%	0	0%
Física	30	52%	20	34%	5	9%	3	5%
Intelectual	26	45%	11	19%	18	31%	3	5%

Gráfico N° 4.-
CONOCIMIENTO DE LAS DISCAPACIDADES

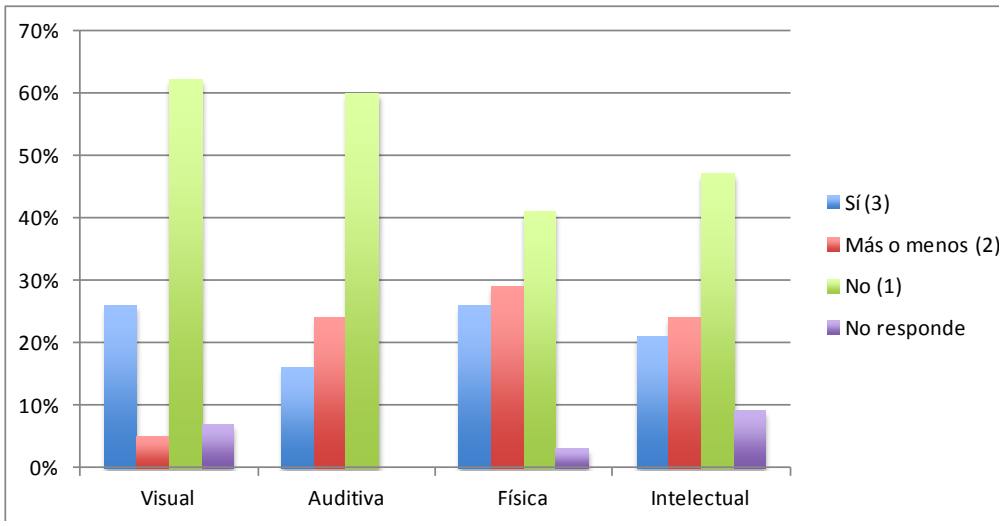


Respecto al conocimiento sobre lo que es cada tipo de discapacidad, los encuestados responden en su mayoría afirmativamente (3) con: 59% sobre el campo de la discapacidad visual, discapacidad auditiva el 55%, sobre la discapacidad física el 52% y la intelectual el 45%. Esta información se confirma con la definición que dan al respecto. Igual sucede con respuestas de valor 2 que significa un grado de conocimiento de más o menos con: visual 26%, auditiva 40%, física 34% e intelectual 19%; no conocen el término visual el 7%, auditiva el 5%, física el 9% e intelectual el 31% y no responden en visual 9%%, auditivo 0%%, físico 5% e intelectual 5%. Estas respuestas indican que la mayoría del personal sí conoce lo que es una discapacidad y a lo que hacen referencia los términos específicos.

Tabla N° 5 .-
CONOCIMIENTO DE MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LAS NEE

Dicapacidad	Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Visual	15	26%	3	5%	36	62%	4	7%
Auditiva	9	16%	14	24%	35	60%	0	0%
Física	15	26%	17	29%	24	41%	2	3%
Intelectual	12	21%	14	24%	27	47%	5	9%

Gráfico N° 5.-
CONOCIMIENTO DE MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LAS NEE

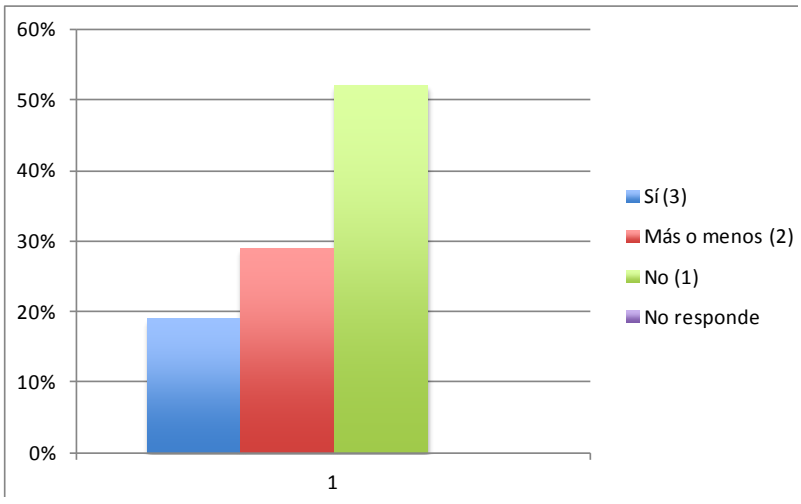


Al respecto del conocimiento de métodos y técnicas para la enseñanza a los niños con NEE, las respuestas son menos positivas pues la mayoría responde no saber (1). Específicamente, no conoce el 62% sobre las visuales, el 60% de auditivas, el 41% sobre las discapacidades físicas y el 47% de intelectuales. Mientras que sí conocen solo el 26 % de visuales, 16% auditivas, 26% físicas y 21 % intelectuales. Este dato es sumamente importante ya que de este conocimiento se desprende el resultado del proceso de inclusión, el cual es sumamente técnico y requiere de un muy buen manejo para su éxito.

Tabla N°6
CONOCIMIENTO DE LA ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES

Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
11	19%	17	29%	30	52%	0	0%

Gráfico N°6
CONOCIMIENTO DE LA ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURICULARES

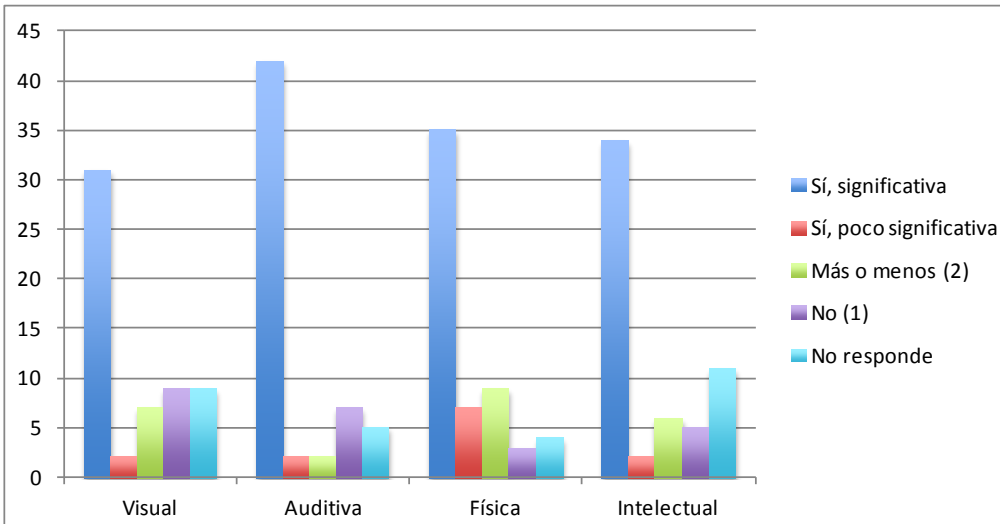


La mayoría de personas encuestadas, el 58%, responden no estar preparadas para la elaboración de adaptaciones curriculares y sólo el 19% está preparado para realizarlas. Este dato evidencia la urgencia de una intervención a nivel de cursos e información adecuada, ya que de lo contrario no se podrá hacer inclusión educativa, pues los profesionales carecen de conocimientos para realizarla.

Tabla N° 7
LOS NIÑOS REQUIEREN ADAPTACIÓN CURRICULAR

Dicapacidad	Sí		Total Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
	Sí, significativa	Sí, poco significativa								
	N.	N.	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Visual	31	2	33	57%	7	12%	9	16%	9	16%
Auditiva	42	2	44	76%	2	3%	7	12%	5	9%
Física	35	7	42	72%	9	16%	3	5%	4	7%
Intelectual	34	2	36	62%	6	10%	5	9%	11	19%

GRÁFICO N° 7
LOS NIÑOS REQUIEREN ADAPTACIÓN CURRICULAR

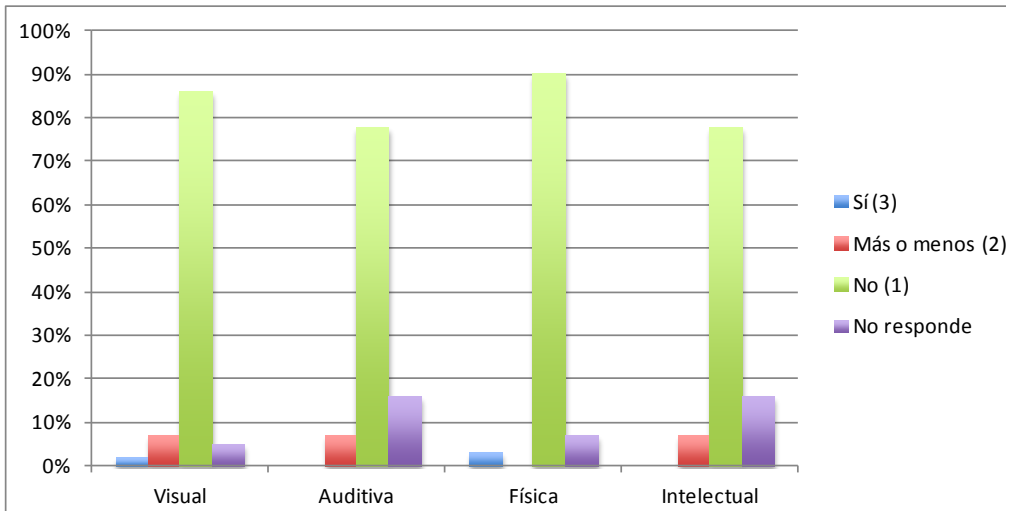


La mayoría de los encuestados considera que deben hacerse adaptaciones curriculares. El 57% responden sí a la discapacidad visual, 76% a la auditiva, 72 % a la física y 62% a la intelectual, este grupo, en su mayoría, afirma que las adaptaciones deben ser significativas. Éstas respuestas nos demuestran un conocimiento no muy seguro sobre la significación de las adaptaciones pues esta circunstancia se da en base a algunos factores de tipo individual. Los que responden con valor 2 (más o menos) a la pregunta, son el 12% a la discapacidad visual, el 3% a la auditiva, el 16% a la física y el 10% a la intelectual.

Tabla N° 8
LA INSTITUCIÓN CUENTA CON ADAPTACIONES FÍSICAS PARA NIÑOS CON NEE

Dicapacidad	Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Visual	1	2%	4	7%	50	86%	3	5%
Auditiva	0	0%	4	7%	45	78%	9	16%
Física	2	3%	0	0%	52	90%	4	7%
Intelectual	0	0%	4	7%	45	78%	9	16%

GRÁFICO N°8
LA INSTITUCIÓN CUENTA CON ADAPTACIONES FÍSICAS PARA NIÑOS CON NEE

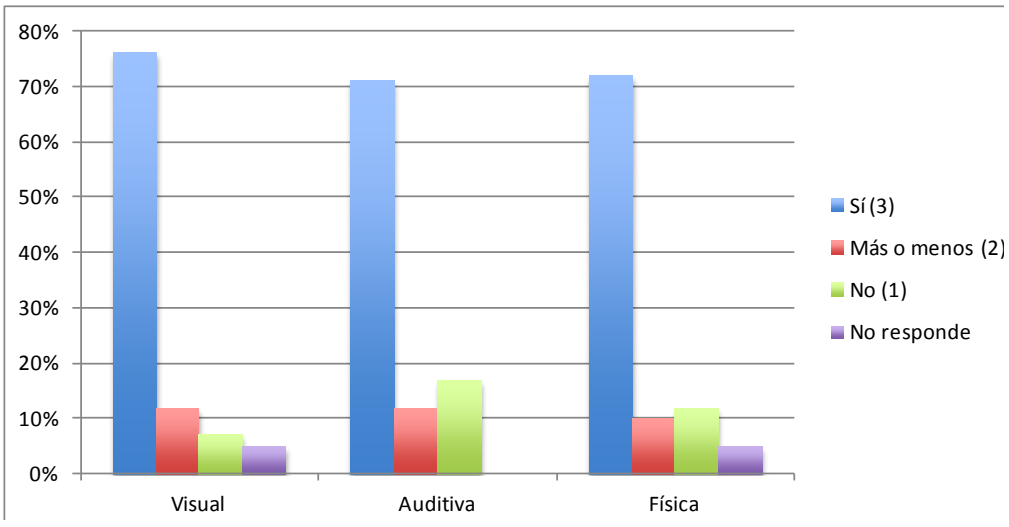


A esta pregunta, responden que no (1) hay adaptaciones físicas en la institución. Para las deficiencias visuales el 86%, para las auditivas el 78%, para las físicas el 90 % y para las intelectuales el 78%. Estos datos demuestran la existencia de barreras arquitectónicas y dificultades físicas de mobiliario, de espacios , de luz, etc, que enfrentarían los niños incluidos.

Tabla N° 9
IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE CONTAR CON AYUDAS TÉCNICAS

Dicapacidad	Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Visual	44	76%	7	12%	4	7%	3	5%
Auditiva	41	71%	7	12%	10	17%	0	0%
Física	42	72%	6	10%	7	12%	3	5%

Gráfico N°9
IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE CONTAR CON AYUDAS TÉCNICAS

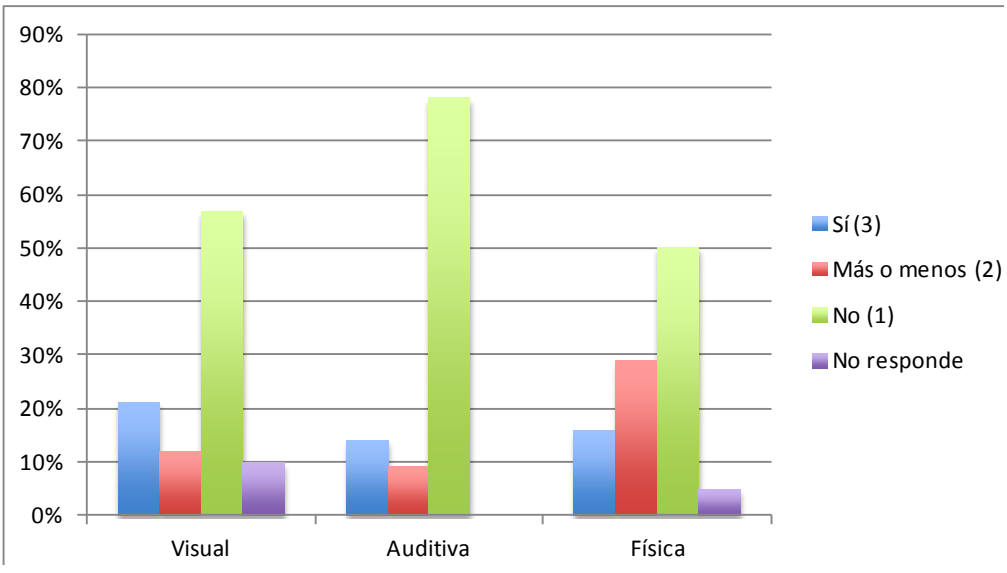


Sobre la opinión de los encuestados acerca de la necesidad de ayudas técnicas, (lupas, bastones, ayudas auditivas, apoyos y auxiliares para manos y dedos, etc.) el 76 % responde que sí cree necesario contar con dichas ayudas en la deficiencia visual. El 71% en la auditiva. El 72% en la discapacidad física. El 12 % dice que más o menos en la visual, 12 % en la auditiva, 10 % en la física; son el 7%, 17 % y 12% respectivamente que dicen no necesitar ayudas técnicas y unos pocos no responden.

Tabla N° 10
CONOCIMIENTO SOBRE EL MANEJO DE LAS AYUDAS TÉCNICAS

Dicapacidad	Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Visual	12	21%	7	12%	33	57%	6	10%
Auditiva	8	14%	5	9%	45	78%	0	0%
Física	9	16%	17	29%	29	50%	3	5%

Gráfico N° 10
CONOCIMIENTO SOBRE EL MANEJO DE LAS AYUDAS TÉCNICAS

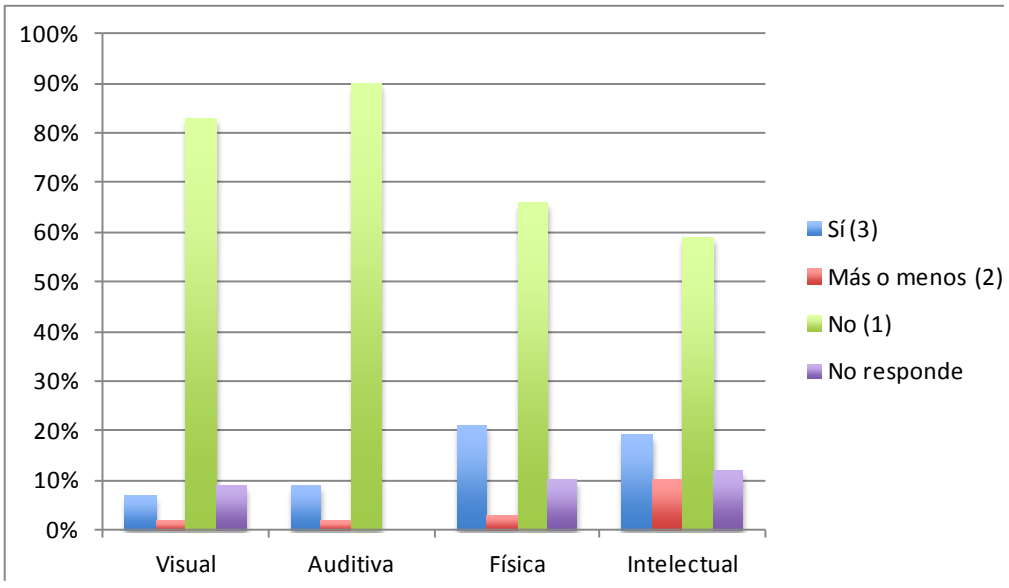


La mayor parte de encuestados responden que el manejo de las ayudas técnicas no es de su conocimiento. El 57% hace referencia a las ayudas visuales, el 78% a las auditivas y el 50% a las físicas, esto significa que más de la mitad de los encargados de hacer la inclusión no sabrían cómo usar estas ayudas y ,por lo tanto, tampoco saben qué solicitar; lo cual ratifica la falta de conocimiento, ya que las ayudas técnicas son indispensables para optimizar el aprendizaje de los niños incluidos.

Tabla N° 11
DISPONIBILIDAD DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS NIÑOS CON NEE

Dicapacidad	Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Visual	4	7%	1	2%	48	83%	5	9%
Auditiva	5	9%	1	2%	52	90%	0	0%
Física	12	21%	2	3%	38	66%	6	10%
Intelectual	11	19%	6	10%	34	59%	7	12%

Gráfico N°11
DISPONIBILIDAD DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS NIÑOS CON NEE



La mayoría de respuestas a la disponibilidad de instrumentos de evaluación para los niños con discapacidad son de 1, es decir de No contar con dichos instrumentos: el 83% en relación a la discapacidad visual, el 90 % a la auditiva, el 66% a la física y el 59% a la intelectual; responden que más o menos: el 2% a la visual , el 2% a la auditiva, el 3% a la física y el 10% a la intelectual; que Sí cuentan con instrumentos de evaluación, para la discapacidad visual el 7%, para la auditiva el 9%, para la física el 21% y para la intelectual el 19 %. Estas respuestas demuestran la falencia grave de material indispensable para evaluar a los niños, de parte de los centros de cuidado infantil.

Tabla N°12
NIÑOS INCLUIDOS CON NEE

Dicapacidad	N.
Visual	0
Auditiva	0
Física	2
Intelectual	9
Total	11

A la pregunta sobre el número de niños que han sido incluidos en los Centros, responden que solo 2 con discapacidad física y 9 con discapacidad intelectual, lo que nos da un total de 11. Este dato es muy indicador de que prácticamente no existe experiencia en este campo, que los padres no buscan los centros de niños sanos para sus hijos discapacitados, que los centros no quieren o no saben cómo incluir y que en definitiva, no hay inclusión en los centros del Municipio de Cuenca.

Tabla N°13
LAS ÁREAS DE MAYOR DIFICULTAD DE LOS NIÑOS QUE FUERON INCLUIDOS

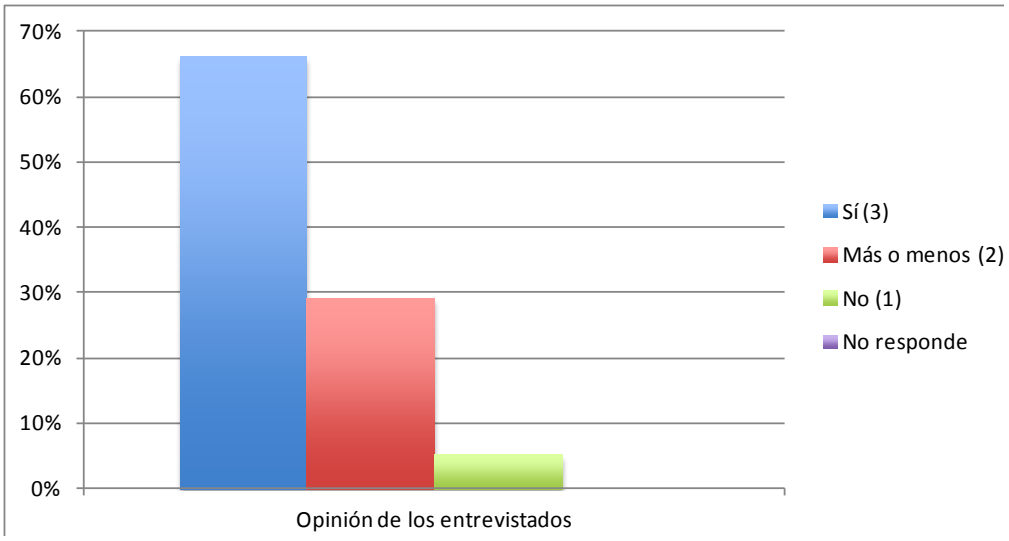
Áreas de mayor dificultad	N. Niños incluidos	
	Física	Intelectual
Lenguaje	2	9
Cognición	1	9
Motricidad fina	2	9
Motricidad gruesa	2	9
Social	1	9
Autoayuda	1	9

Se averigua cuáles fueron las áreas de desarrollo más afectadas en el caso de los 11 niños incluidos y responden que en el caso de los niños con dificultad física todas las áreas; pero con mayor intensidad las de motricidad fina y gruesa y la del lenguaje, mientras que en el caso de la discapacidad intelectual todas las áreas se encontraban afectadas.

Tabla N° 14
OPINIÓN SOBRE EL ÉXITO DE LA INCLUSIÓN EN EL PAÍS

	Sí (3)		Más o menos (2)		No (1)		No responde	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Opinión de los entrevistados	38	66%	17	29%	3	5%	0	0%

Gráfico N° 12
OPINIÓN SOBRE EL ÉXITO DE LA INCLUSIÓN EN EL PAÍS



Se averigua sobre la opinión personal en cuanto al éxito de la inclusión y el 66% responde positivamente, mientras que el 29% opina que más o menos y sólo el 5% dice que no. Estas respuestas son alentadoras en el sentido de que si los encargados de la misma consideran el proceso de forma positiva seguramente su actitud será muy buena y esa circunstancia es ya esperanzadora.

1.2 Análisis de los datos mediante métodos multivariantes

Con el fin de visualizar el problema en toda su complejidad y desde un enfoque completo, en este trabajo se han aplicado los métodos de estadística multivariante de clusterización.

Estos métodos permiten descubrir la existencia de similitudes entre las respuestas de los encuestados y /o entre los resultados de las preguntas aplicadas. Estos métodos se basan en conceptos de similaridad traducidos en forma matemática como distancia en un espacio: encuestados – variables. Existen diferentes métodos para evidenciar los grupos de objetos similares. En este trabajo se ha utilizado la distancia euclidiana y el método jerárquico de Ward, cuyo resultado se presenta como dendograma.

Gráfico N° 13

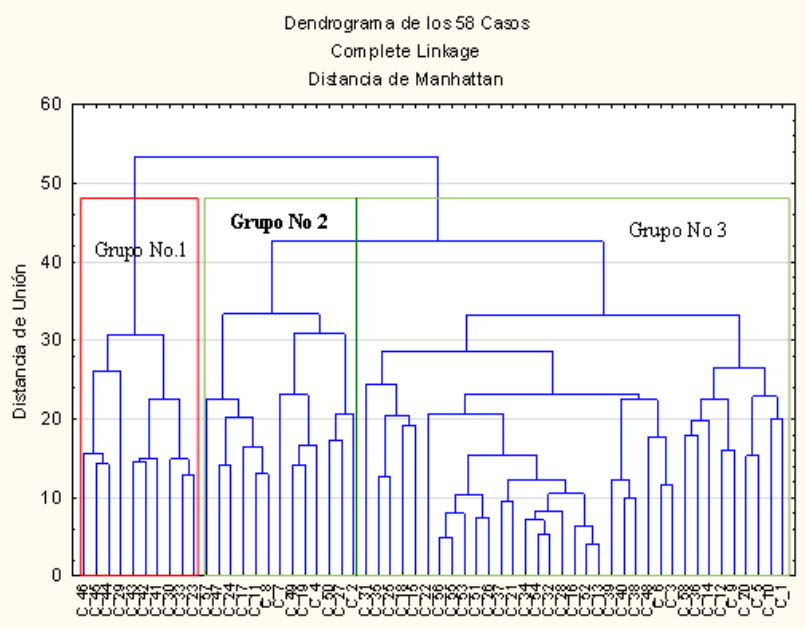
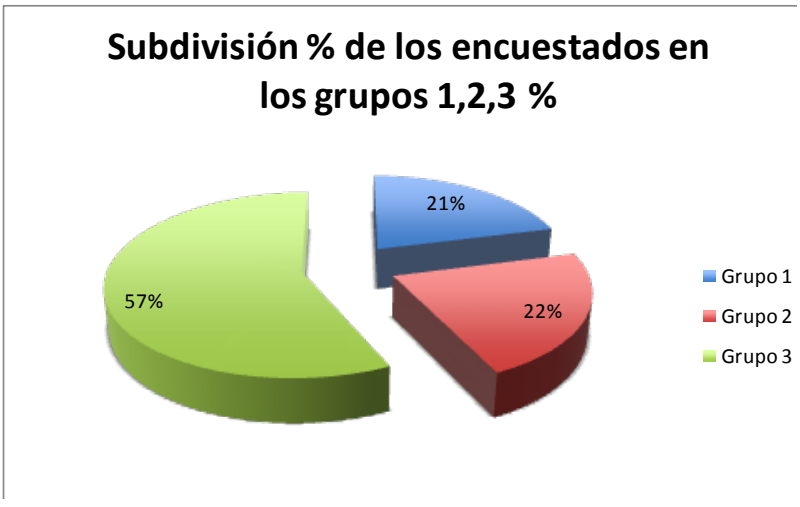


Gráfico N° 14



Subdivisión % de los encuestados en los grupos 1,2,3	
Grupo	**%**
Grupo 1	21%
Grupo 2	22%
Grupo 3	57%

De este gráfico podemos claramente visualizar como los encuestado se agrupan en razón de sus respuestas similares, las mismas que dividen netamente al grupo general en tres parciales con el 57, 22 y 21 %, estas respuestas las analizaremos a continuación.

Gráfico N° 15
VALORES DE LOS CENTROIDES DE LOS TRES GRUPOS DE ENCUESTADOS



Los valores de los centroides, (característica central) de los tres grupos, señalados con rojo, azul y verde, se presentan en este gráfico.

Grupo 1

Las características del grupo 1 son las siguientes:

A. Respuestas generales

Estas respuestas nos demuestran que un 21% de los encuestados conocen en forma general de la problemática, conocen la legislación relativa, reconocen que sus directivos apoyan la inclusión y piensan que puede ser un éxito. Demuestran sensibilidad ante el proceso inclusivo y seguramente apoyarán en forma decidida al mismo. Se podría inferir preparación en el campo de la Educación Especial, posiblemente son respuestas de las educadoras especiales que trabajan en estos centros.

Sin embargo también responde el mismo grupo de encuestados, no estar muy seguros respecto al proceso de inclusión, el conocimiento de los métodos y manejo del currículo. Lo mismo sucede con la actitud de padres y niños del aula con respecto a la presencia de niños con necesidades especiales.

Además declaran no conocer el enfoque auditivo oral y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para los discapacitados visuales y físicos.

Con respecto a las preguntas específicas a las discapacidades auditivas, visuales, físicas e intelectuales encontramos que este grupo presenta las siguientes respuestas:

B. Respuestas a las NEE

NEE auditivas:
Este grupo responde con seguridad (3) al conocimiento general de lo que es una discapacidad auditiva, las necesidades de adaptaciones curriculares y necesidades de ayudas técnicas, demostrando un conocimiento básico de la discapacidad.

En cambio presentan respuestas de valor medio (2), ante el conocimiento sobre los métodos y ayudas técnicas, con lo que nos demuestran inseguridad; esto nos permite inferir que posiblemente conocen sobre dichas técnicas, sin embargo, es posible que se hayan olvidado su uso.

Los valores bajos (1) dados por este grupo responden a la estructura y recursos de la institución para el proceso, también demuestran conocimiento al respecto, pues indican conocer la necesidad de estos recursos y la ausencia de los mismos en las instituciones.

NEE visuales:
El mismo grupo presenta respuestas altas (3) frente a la inclusión de alumnos con problemas visuales, este grupo de operadores demuestra conocer la problemática general, saben las necesidades de adaptaciones y de ayudas y materiales.

Los valores medios (2) demuestran que están medianamente preparados para aplicar estrategias de enseñanza, pese a responder en forma ambigua a las preguntas sobre las adaptaciones curriculares significativas y poco significativas, evidenciando, al igual que el grupo anterior, inseguridad.

Nuevamente encontramos valores bajos (1) que indican la inexistencia de estructuras, instrumentos y materiales necesarios para la inclusión. Este es un gran problema ya que, sin dichos recursos, no se podría iniciar el proceso; estas son necesidades a las que deben dar solución las autoridades responsables de las instituciones educativas.

NEE intelectuales:
El grupo 1 también en el caso de inclusiones de niños con discapacidad intelectual contesta como en el caso de la discapacidad visual y auditiva; saben la problemática general, pero son contradictorios en la necesidad de adaptaciones curriculares, trabajan en instituciones que no tienen las adaptaciones físicas necesarias y tampoco los materiales necesarios para la inclusión.

NEE físicas:
Frente a este grupo de preguntas, relativas a la discapacidad física, el grupo 1 demuestra conocimiento de la problemática general. Considera que es necesario disponer de ayudas materiales y conoce las técnicas de manejo de niños con discapacidad física (valores altos : 3). Contesta en forma media (valor: 2) a las preguntas relativas a las adaptaciones curriculares y trabaja en centros sin estructuras adecuadas para incluir a niños con impedimento físico (valores bajos: 1).

Grupo 2

Este grupo, representa el 22 % de los encuestados, igualmente se analizarán las respuestas de tipo general y luego las relativas a las diferentes discapacidades.

A. Respuestas generales

Estas respuestas nos permiten inferir que conocen en términos muy generales la problemática de la inclusión. Reconocen que sus directivos apoyan la inclusión y piensan que será un éxito. Sin embargo, no conocían la legislación relativa, no se sienten completamente seguros frente a la posibilidad de recibir alumnos con discapacidad; igualmente sostienen que no todos los padres y los alumnos aceptarían niños con discapacidad en las aulas; y, finalmente, admiten no saber cómo enfrentar las adaptaciones curriculares a realizarse.

B. Respuestas específicas a las NEE

NEE auditivas:
Este grupo indica un conocimiento muy elemental de la problemática general, está de acuerdo con el proceso y tiene un conocimiento mediano de los métodos y técnicas. Sin embargo, no conoce el manejo de los auxiliares y señala que sus centros no están equipados para la inclusión.

NEE visuales:
Frente a la inclusión de discapacitados visuales, encontramos que este grupo conoce de forma elemental la problemática. En lo concerniente a las adaptaciones curriculares hay un desconocimiento casi total, ya que sus respuestas son inseguras y no apropiadas. Se considera que este grupo no está en condición de enfrentarse a la inclusión. Por otro lado, indican que las instituciones no tienen los recursos específicos ni la capacidad de utilizarlos en el caso de haberlas.

NEE intelectuales:
Estos sujetos no conocen la problemática de la inclusión de niños con discapacidad intelectual; sin embargo, sí están de acuerdo en el proceso inclusor. Intuyen que se necesitan adaptaciones curriculares, pero tienen opiniones contradictorias sobre la utilidad y uso de las mismas. Trabajan en instituciones que no cuentan con adaptaciones físicas, instrumentos de evaluación, instrumentos técnicos y, además, no sabrían utilizarlos.

NEE físicas:
Las respuestas sobre las NEE físicas, este grupo demuestra un conocimiento superficial de la problemática general, al igual que en las NEE intelectuales, intuitivamente se da cuenta que se necesitan ayudas técnicas. Sobre los métodos de enseñanza encontramos contradicciones ya que por un lado, afirma conocer mediamente los métodos, pero, por otro lado, no conocen las técnicas. Finalmente trabajan en centros que no tienen adaptaciones físicas para este tipo de inclusión.

Grupo 3

Este grupo es el más numeroso ya que representa el 57 % de los encuestados. Nuevamente analizaremos sus repuestas a las preguntas generales y específicas por separado.

A.- Respuestas generales
Las respuestas con valores más altos evidencian la aceptación de la inclusión, el conocimiento de las leyes que la apoyan y la establecen; son optimistas sobre su acogida y su éxito. Sin embargo, no conocen los términos y conceptos referentes a las NEE; no se sienten completamente seguros frente a la posibilidad de recibir alumnos con discapacidad; y, finalmente, admiten no saber cómo enfrentar las adaptaciones curriculares a realizarse. En resumen, sus respuestas parecen ser evasivas para no demostrar su falta de conocimiento sobre el tema.

Las opiniones son similares a las del grupo 2, notándose aún más profundamente el desconocimiento del argumento y la poca preparación para el proceso.

B.- Respuestas específicas a las NEE

NEE auditivas:
Con respecto a las preguntas específicas sobre las NNE auditivas encontramos que el desconocimiento del argumento es más notorio que en los anteriores grupos.

NEE visuales:
Frente a la inclusión de niños con necesidades educativas visuales, este grupo también señala su acuerdo sobre la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, pero se nota inseguridad en cuanto al tipo. También opinan sobre la importancia de las ayudas técnicas y de material específico. Dan respuestas a medias sobre el conocimiento de la problemática, demostrando inseguridad. En cuanto a esta NNE se observa que el nivel de desconocimiento es aún mayor que el grupo 2, por lo que no estaría en condición de enfrentarse con la inclusión. Tampoco las instituciones en las que trabajan cuentan con los recursos específicos y no tienen capacidad de utilizarlos, en el caso de haberlas.

NEE intelectuales:
A las preguntas referentes a las adaptaciones al grupo de necesidades educativas especiales intelectuales los encuestados responden así:
Las respuestas de este grupo ante esta NNE demuestran un escaso conocimiento general. Responden con seguridad al hecho de que los niños con NNE intelectuales requieren adaptaciones curriculares, sin embargo, al igual que en las otras NNE, no están seguros respecto al tipo de adaptaciones. Están inseguros sobre el concepto, lo que permite suponer que no conocen la problemática de la inclusión de niños con discapacidad intelectual. Intuyen algunos aspectos, pero tienen opiniones contradictorias. Las instituciones no cuentan con instrumentos de evaluación y, además, no sabrían utilizarlos, señalan además la falta de adaptaciones físicas y de recursos.

NEE físicas:
A las preguntas relativas a la discapacidad física son las siguientes:
El grupo 3, a diferencia del grupo 2, afirma conocer más de la discapacidad física. Sin embargo, al momento de profundizar sobre el tema, se evidencian muchas falencias ya que no conocen ni métodos ni técnicas específicas para la inclusión de los niños. Existe ausencia de conocimiento sobre los métodos y técnicas necesarios para la inclusión. Además los centros no tienen las adaptaciones físicas para atender a estos niños.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la estadística descriptiva se ha podido evidenciar un pequeño grupo de personas encuestadas con conocimientos básicos sobre las discapacidades, 36%, que corresponde al grupo de profesionales de los centros; otro grupo, de los estudiantes que hacen prácticas, correspondiente al 38% con conocimientos aproximados sobre el proceso de inclusión y las discapacidades; y otro grupo de personas que desconocen el argumento, el 26%, que es el personal de servicio; la estadística multivariada confirma en su totalidad este criterio y permite evidenciar los tres grupos de forma muy clara, los determina en porcentajes evidentes: el 21 % con un conocimiento superior al resto de encuestados, un 22% con conocimientos medianos y bajos y un 57% con desconocimiento referente al proceso de inclusión.

Se pudo evidenciar una respuesta positiva de casi la totalidad de encuestados. Dicen estar de acuerdo en que los niños con necesidades educativas especiales NEE, tienen derecho y deben recibir una educación inclusiva, también una gran mayoría, piensan que será un éxito la inclusión en el país, siempre que se cuente con el apoyo del Estado en lo referente a la preparación del personal, a la dotación de ayudas especiales y a la implementación de adaptaciones físicas en cada centro educativo inclusor.

La mayoría de encuestados el 22 % del grupo 2, y el 59% del grupo 3, dando un total del 79 % , no están preparados para hacer adaptaciones curriculares, prácticamente desconocen las características de las mismas y por lo tanto no saben cuándo y cómo hacerlas. Este dato, es sumamente indicativo de la falta de conocimiento de los profesores para el proceso.

La mayor parte de personas de la encuesta desconocen los métodos y técnicas específicas para cada discapacidad, lo mismo sucede con las ayuda físicas y los instrumentos de evaluación para los niños. Este dato confirma lo antes señalado, la necesidad de una toma de responsabilidad del Estado, el mismo que está llamado a preparar al personal profesional y a equipar técnica y completamente a los centros educativos para este proceso, caso contrario, así exista buena voluntad, sensibilidad e interés de los profesores, no se podrá llevar a cabo la inclusión.

Se podría asegurar que todos los encuestados manifiestan un total acuerdo al asegurar que no existen adaptaciones físicas, ni ayudas

técnicas en la totalidad de centros educativos encuestados. Este dato es de suma importancia ya que no depende de los profesionales, pero sí de los entes públicos el hacer adaptaciones físicas, al igual que adquirir las ayudas técnicas necesarias para apoyar la educación de los niños incluidos.

Luego de este análisis se concluye indicando que sólo será posible hacer la inclusión educativa de los niños con discapacidad en los centros educativos municipales de la ciudad, cuando se prepare adecuadamente al personal, se realicen adaptaciones físicas a los locales y se provea de ayudas especiales e instrumentos de diagnóstico específicos, sumados la buena disposición, la sensibilidad y el entusiasmo ya existente en el personal de las instituciones.

CAPÍTULO 2

Fundamentación teórica de la educación inclusiva

2.1 Educación inicial

2.1.1 Definición

La educación inicial constituye la primera etapa del sistema educativo. Está dirigida a niñas y niños menores de cinco años.

> La Educación Inicial es importante en sí misma por la significación que tiene en la vida de niñas, niños y en los aprendizajes posteriores, pues el desarrollo del cerebro humano (redes neuronales) ocurre en un 75% en los primeros años de vida; las neuronas proliferan, establecen conexiones con asombrosa velocidad y marcan pautas para el resto de su existencia." Las redes neuronales se desarrollan gracias a objetos y experiencias de aprendizaje adecuadas, oportunas, frecuentes y poderosas que permiten a las niñas y niños tejer circuitos cerebrales permanentes"... (Currículo Operativo para la Educación Inicial. MIES, MEC 10)

2.1.2 Finalidad

- Contribuir a su desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral, en un plano de igualdad.
- Proporcionar recursos que configuren un contexto de aprendizaje pertinente y flexible en niños y niñas de 0 a 5 años.
- Aportar aprendizajes perceptuales, sensoriales, lingüísticos, cognitivos, actitudinales, psicomotrices, afectivos, que promuevan su desarrollo.
- Capacitar a los y las responsables de la protección y educación de niñas y niños de sectores socio-económicos vulnerables del país.

2.1.3 Principios

La educación inicial en su currículo operativo, plantea los siguientes principios: (MIES, MEC. 11).

Actividad.- Niños y niñas como protagonistas de su aprendizaje, acorde a sus posibilidades y según la etapa de desarrollo en que se encuentre.

Autonomía.- Independencia para actuar en la vida cotidiana y comprender el medio que le rodea.

Libertad.- capacidad de elegir y decidir experiencias de aprendizaje.

Integralidad.- Aprendizajes integrales que les permitan sentir, pensar y actuar como una unidad biosicosocial, indivisible.

Individualidad.- Respeto a sus características, pensamientos, intereses, necesidades, fortalezas, ritmos y estilos de aprendizaje.

Juego.- Enfatiza el carácter lúdico, natural, espontáneo y entretenido en las experiencias de aprendizaje.

Socialización.- Experincias que favorezcan la interacción entre sus pares y la comunidad.

Arte.- Situaciones de aprendizaje basadas en expresiones artísticas que potencien el goce, el entretenimiento y la creatividad.

2.2 Inclusión educativa

2.2.1 Definición

El Sistema Educativo Ecuatoriano asume el concepto propuesto por la UNESCO, el mismo que expresa:

Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños, niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños, niñas. (UNESCO 62)

2.2.2 Enfoques

Para cumplir con el derecho a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, para todos, la inclusión educativa según Sarto, et. al. 14-17, basa su accionar en fundamentos sólidos y coherentes desde los ámbitos del Derecho, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía.

Desde el Derecho

La educación no debe ni puede considerarse privilegio de unos pocos, es un derecho humano. Para su cumplimiento utilizará todos los recursos que sean necesarios.

Desde la Sociología

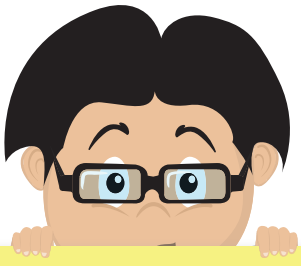
La sociedad dará respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes con una educación inclusiva humanista que pretende un cambio social con igualdad de oportunidades.

Desde la Psicología

Rescata lo positivo de los estudiantes en lugar de etiquetarlos.

Desde la Pedagogía

Fundamentada en el constructivismo, en donde el ser humano es una construcción propia que se produce día a día como resultado de estructuras internas y externas.



PARA REFLEXIONAR

Incluir es entender la educación de una manera distinta, es respetar la diversidad, trabajar en equipo, vivir en comunidad, es aceptar y valorar las diferencias y brindar igualdad de oportunidades a todas las personas con o sin discapacidad para el desarrollo máximo de habilidades comunicativas, cognitivas, motoras y sociales.

2.2.3 Principios

En el Modelo de Inclusión Educativa Ecuatoriana, se habla de tres principios fundamentales que dan sentido a la educación inclusiva:

- Igualdad: trato equitativo para todos, igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias.
- Comprensividad: necesidad de mantener un currículo básico y común sobre el cual se realizarán las adaptaciones curriculares pertinentes acordes a las necesidades educativas de los alumnos.
- Globalización: preparación holística del estudiante, que le permita enfrentarse con los problemas de la vida.

2.2.4 Fundamentación legal

Dentro de la normativa legal y acuerdos internacionales más destacados, mencionaremos:

ACUERDOS INTERNACIONALES

AÑO	DECLARACIÓN ACUERDO	CONTENIDO
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Educación que permita el desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los derechos humanos.....
1989	Convención de los Derechos de los niños	El niño mental y físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena que asegure su dignidad.....
1990	Declaración de Jomtiem-Tailandia	"Educación para todos", que promueva la igualdad y el acceso universal a la educación.....
1994	Declaración de Salamanca-España	"Promover cambios políticos necesarios que favorezcan la educación inclusiva a través de la capacitación a las escuelas..."
2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Derecho de las personas con discapacidad a la educación, para ello asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, que permita cumplir con este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades.

ACUERDOS NACIONALES

AÑO	DOCUMENTO	CONTENIDO
1987	Ley de Educación	Art.2: "Todos los ecuatorianos tienen derecho a la educación integral y a participar activamente en el proceso educativo nacional". El estado garantizará la IGUALDAD de acceso a la educación...
2001	Ley de Discapacidades	El Ministerio de Educación establecerá un sistema educativo inclusivo para que las personas con discapacidad se integren a la educación general. En aquellos casos que no sea posible su integración, por su grado y tipo de discapacidad, recibirán la educación en instituciones especializadas.
2002	Reglamento general de Educación Especial	"Establece políticas orientadas a las personas con NEE con o sin discapacidad, administración, currículo, evaluación, capacitación y actualización de los profesionales tanto de educación especial como regular y participación de los padres de familia".
2006	Plan Decenal de Educación	Garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.
2008	Constitución de la República del Ecuador	Art. 47: las personas con discapacidad tienen derecho a: "Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración en igualdad de condiciones. Se garantiza su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada.
2010	Código de la Niñez y Adolescencia	Derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, expresa: "Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad. Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos, crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuada a sus necesidades".

2012	Ley Orgánica de Discapacidades	Art. 28: Educación inclusiva.- La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada. Para el efecto, la autoridad educativa nacional formulará, planificará, ejecutará y evaluará el Plan Anual de Adaptación Curricular para ser cumplido por el personal docente educativo, el mismo que se presentará treinta (30) días antes del inicio del año lectivo. Art. 29: Evaluación para la educación especial.- El ingreso o la derivación hacia establecimientos educativos especiales para personas con discapacidad, será justificada única y exclusivamente en aquellos casos, en que luego de efectuada la evaluación integral, previa solicitud o aprobación de los padres o representantes legales, por el equipo multidisciplinario especializado en discapacidades certifique, mediante un informe integral, que no fuere posible su inclusión en los establecimientos educativos regulares.

ACUERDOS LOCALES

AÑO	DECLARACIÓN ACUERDO	CONTENIDO
2008	Plan de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia	Política pública de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia. Citamos la número 5 que dice: "Garantizar el acceso y permanencia de niños, niñas y adolescentes, con o sin NEE, de los sectores urbano y rural del cantón Cuenca a la educación inicial, educación básica y el bachillerato, con calidad y calidez".

2.2.5 La escuela inclusiva

El gran reto de este cambio nace con la escuela inclusiva, un nuevo paradigma, un modelo de escuela que pretende una reconstrucción funcional y organizativa.

Giangreco (1997) citado por Cardona 121, identificó características comunes de centros inclusivos que lograron un desempeño favorable:

- Trabajo en equipo.
- Ideas y creencias compartidas.
- Corresponsabilidad con la familia.
- Profesores comprometidos.
- Relaciones claras y bien establecidas entre los diversos profesionales.
- Uso efectivo de personal de apoyo.
- Realización de adaptaciones curriculares.
- Procesos que evalúen su eficacia.



Sumamos a estos criterios

- Derecho por la igualdad de oportunidades.
- Actitud positiva y conocimiento del profesor de las diferencias individuales y de grupo.
- Organización con tiempos y espacios adecuados a las condiciones de todos los niños y niñas.
- Investigación científica.
- Aplicación de métodos, materiales didácticos y procedimientos de adaptación de la enseñanza.
- Modificaciones en la estructura física de los centros, de ser necesario.

2.2.6 Fases del proceso de inclusión

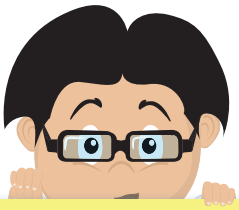
Es importante saber que la inclusión es un proceso que ocurre durante un período de tiempo. (Tilstone, Florian, y Rose 281), exponen cuatro fases:

a) Fase de ansiedad.- Todo proceso inclusivo provoca en los docentes y estudiantes miedos o falsos recelos, que pueden aliviarse con procesos de capacitación y sensibilización. Es probable que este proceso de ansiedad no se elimine por completo.

b) Fase caritativa.- En esta fase la actitud hacia los niños y niñas con NEE es positiva, aunque de una forma excesivamente compasiva, la misma que puede desvalorizar sus habilidades.

c) Fase de aceptación.- Se caracteriza por la reducción en la cantidad de atención hacia los niños y niñas con NEE. En esta fase será el profesor quien promueva la inclusión en las actividades, antes que sus pares.

d) Fase de inclusión.- Los docentes y compañeros adoptarán responsabilidades para que los niños y niñas incluidas tomen parte en las actividades del centro.



PARA REFLEXIONAR

Una escuela inclusiva, que realiza su proceso en condiciones adecuadas beneficia:

- A alumnos con NNE, que aprenden mejor en interacción con otros, mediante conductas de imitación.
- A alumnos normales, en los que se desarrollan actitudes de respeto y solidaridad.
- Al profesorado de educación regular y al de educación especial, ya que su contacto aumenta los niveles de competencia profesional de ambos.
- Al sistema educativo, ya que la necesidad de atender al alumnado con NNE en el ámbito ordinario actúa como factor de innovación y renovación educativa.
- A la sociedad en general, que a través de la integración escolar se convierte en una sociedad más abierta y tolerante. (Peñafiel, et.al. 23).

2.2.7 Criterios para el proceso inclusivo

(Tilstone, Florian, Rose 283-284), exponen los siguientes criterios a los que sumamos los nuestros.

CRITERIOS PARA EL PROCESO INCLUSIVO	Integración temprana.- Las oportunidades para una inclusión responsable son mayores cuando los niños y niñas con NEE entran en contacto a una edad temprana, ya que el grupo sin discapacidad tiene menos prejuicios hacia ellos.
	Grupo de edad correcto.- Lo ideal sería que los niños y niñas pertenezcan al grupo de edad cronológica más próximo, procurando que no exista una diferencia mayor a un año. Cuando esto no sucede pueden aparecer comportamientos y habilidades sociales inapropiadas, que ponen en desventaja al niño y niña con NEE.
	Conductas.- Se espera que los niños y niñas con NEE que no presentan comportamientos difíciles tengan mayores posibilidades para su inclusión.
	Número limitado.- El número de niños y niñas con NEE incluidos en centros regulares debería limitarse a uno o dos con discapacidad en cada nivel, garantizando de esta manera la efectividad de la inclusión.

	Participación compartida.- Las actividades que se elijan para fomentar la inclusión debería permitir algún grado de participación compartida con sus pares y potenciar las capacidades más que las evidencias.
	Apoyo especializado.- La formación y supervisión profesional es cada vez más importante en el proceso de inclusión, siendo necesario el apoyo especializado. Esto no quiere decir que se requiera de una persona que este junto a él o ella todo el tiempo, logrando distraerlo en sus actividades, y que estimule la discapacidad más que la capacidad.
	Comorbilidad.- La inclusión de niñas y niños que presenten multidiscapacidad, se definirá previa evaluación del equipo interdisciplinario.
	Familia.- Familias severamente disfuncionales, niñas o niños de alto riesgo social pudieran convertirse en criterios que obstaculicen una inclusión adecuada.

3.1 Necesidades educativas especiales. (N.E.E)

3.1.1 Definición

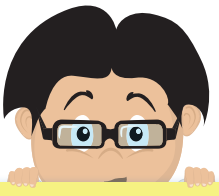
Son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. (Ministerio de Educación de Chile 15.)

3.1.2 Diversidad

"La diversidad hace referencia a las diferencias personales y culturales respecto a cómo se es y a la forma en que se vive, mientras que la "igualdad" hace referencia a la posibilidad de optar, de decidir, de disponer de medios reales para vivir dentro de la estructura social y para intervenir en la igualdad" (Gandía, citado por Drazer 70).

3.1.3. Medios para identificar a niñas y niños con necesidades educativas especiales.

Hay que tomar en cuenta que las niñas o niños con NEE pueden llegar a la escuela: (Méndez y otros 32).



¿SABÍAS QUE?

A pesar de las críticas a los sistemas de identificación, clasificación y diagnóstico, los criterios anteriormente mencionados merecen consideración, ya que son de vital ayuda para la detección oportuna, la organización de la información, la comunicación interprofesional, la investigación, la adopción de formas de intervención más adecuadas y el desarrollo de procesos de inclusión efectivos.

a). Valorados y diagnosticados por un equipo interdisciplinario.

La escuela debe solicitar el informe del equipo interdisciplinario y una información específica de sus dificultades, el mismo que debe recoger datos sobre su desarrollo actual, NNE y la modalidad educativa a seguir. Incluye orientaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje y marcan las ayudas que pueda necesitar durante su escolarización.

b). Por vía regular, siendo detectadas sus dificultades dentro del aula.

Cualitativo: observación y registro de las conductas, por un periodo no menor a un mes, que permitirán determinar parámetros de intensidad, duración y frecuencia, aspectos indispensables en la identificación de las NEE.

Cuantitativo: aplicación de pruebas estandarizadas para la identificación de NEE. Según este criterio serían niñas o niños con NEE aquellos que en las pruebas estandarizadas se sitúan en los extremos de la distribución normal. Hoy en día se encuentra altamente aceptada la premisa de que tres desviaciones estándar describen un rango de variación (Cardona 113).

3.1.4 Enfoques para la identificación

Estos son:

Clínico (médicos: pediatra, neurólogo, traumatólogo, psicólogos, terapista físico y de lenguaje)	• Pruebas médicas, baterías de evaluación logopédicas y motrices. • DSM IV –R: Agrupa a los trastornos en cinco grandes divisiones (intelectuales, comportamentales, emocionales, físicos y del desarrollo) • CIF, (Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud), es el propuesto por la OMS 2001, este manual supone un énfasis especial en los factores ambientales que permiten que la discapacidad pueda entenderse dentro de un contexto social.

Pedagógico: (profesores, educadores especiales, estimuladores tempranos, parvularios)	• Pruebas como: Nelson Ortiz que emite cociente de desarrollo, factores de riesgo y alarma para niños y niñas de 0 a 5 años, el mismo que ha sido contextualizado a la realidad de Latinoamérica. • Brunet Lezine, Batería que nos da cociente de desarrollo a través de la evaluación de diferentes áreas. • Guia portage • Pierre Vayer que mide el desarrollo psicomotor , psicosocial y representacion de sí mismo. • CEPE, Argentina entre otras

Se cuenta además con los criterios de todos los miembros del equipo interdisciplinario, estos son: terapista físico, lenguaje, ocupacional, profesionales de la salud (neurólogo, pediatra, oftalmólogo, otros).

Cuando los Centros de Desarrollo Infantil no cuenten con la experiencia y los recursos para la identificación oportuna y eficaz es importante buscar ayuda de entidades y profesionales del área.

3.1.5 Clasificación de las necesidades educativas especiales (NEE).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE	ESPINOZA Y VEINTIMILLA
Necesidades educativas comunes Son las que comparten todas las niñas y niños en la adquisición de aprendizajes básicos para su desarrollo integral contemplados en el currículo común.	Necesidades educativas especiales permanentes. Se presentan durante toda la vida de la persona a causa de una discapacidad leve, moderada, severa, profunda, ya sea intelectual, sensorial y física, trastornos del desarrollo, conductuales y altas capacidades intelectuales. Requieren de un abordaje y atención específica.
Necesidades educativas individuales Considera a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos, motivaciones y estilos de aprendizaje presentes en todo proceso de aprendizaje que lo vuelven único e irrepetible.	Necesidades educativas especiales transitorias Se presentan durante un año escolar. Pueden ser superadas con un plan de intervención específico.



3.1.6 Modalidades de atención de niños y niñas con NEE en la educación inicial.

El tipo de modalidad al cual se incluirá la niña o el niño con NEE dependerá de los criterios emitidos por el equipo interdisciplinario el que previamente habrá evaluado y determinado las características y necesidades de cada uno. Según Méndez y otros, estas modalidades pueden ser:

¿SABÍAS QUE?

Las niñas y niños con discapacidad menores a dos años deben recibir terapias itinerantes previo a ser escolarizados en educación regular o especial, de cuya intervención se encargarán los equipos interdisciplinarios.

Modalidades de atención determinadas por el equipo interdisciplinario

REGULAR

Si la discapacidad que presente la niña o niño está dentro de los parámetros de leve, el objetivo fundamental del centro de desarrollo será lograr que participe al máximo del currículo ordinario, atendiendo a la vez, a sus necesidades específicas e individuales.

-Analizar y conocer los contextos en el que se desenvuelve.
-Partir del currículo ordinario para la intervención.
-Desarrollar adaptaciones curriculares.
-Monitoreo y seguimiento del equipo interdisciplinario

REGULAR CON APOYOS

Si la discapacidad que presente la niña o niño está dentro de los parámetros de moderada, pasaría en estos casos a formar parte del Programa de Inclusión. Se elabora la adaptación curricular individual, y recibe la atención directa de los miembros del equipo interdisciplinario, según las áreas a trabajar que se hayan especificado.

ESPECIAL

Siempre que la niña o niño sea mayor de tres años y su discapacidad se correlacione con dificultades que estén consideradas dentro de los parámetros de severa, y profunda.
En menores a 2 años, el equipo brindará una atención específica que estimule las áreas de desarrollo (intervención precoz/atención temprana), o en centros de estimulación integral.

En el caso de niños y niñas con discapacidad visual, auditiva y física severa o profunda, siempre y cuando tengan un cociente de desarrollo dentro de los parámetros de normal y leve deberían incluirse en educación inicial regular con apoyos.

4.1 Adaptaciones curriculares (AC)

4.1.1 Definición

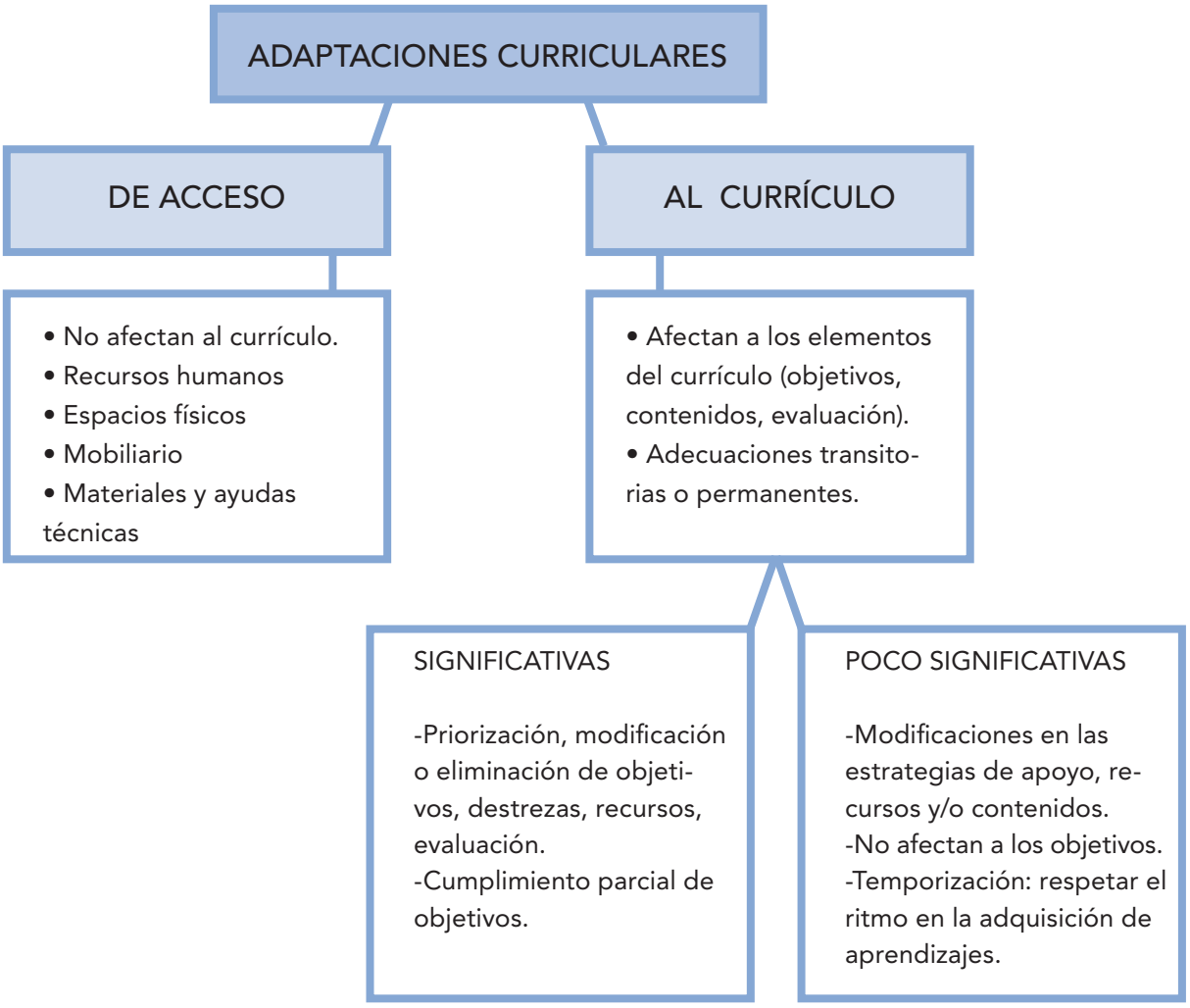
Se llama adecuación curricular "a los recursos y estrategias didácticas alternativas que se utilizan en el ámbito escolar para beneficiar cualitativamente el aprendizaje de los niños y niñas con NEE, de esta manera se logran aprendizajes equivalentes" (Educación Especial Integración en la Escuela, 163)
Las AC constituyen cualquier modificación, acomodación o ajuste en el currículo de un nivel educativo, con el propósito de que determinados objetivos o contenidos sean accesibles a las posibilidades y necesidades individuales, o bien, eliminar aquellos elementos del currículo que les sea imposible alcanzar por su discapacidad, lo que favorece el aprendizaje. Esto implica qué, cómo y cuándo articular el aprendizaje y cómo será la evaluación.

4.1.2 Principios (Peñafiel y col. 177):

PRINCIPIOS
• Normalización: Uso de un currículo ordinario como referente. • Contextualización: Conocer el contexto en el que se desarrolla la educación (centro educativo, entorno, educandos con sus características particulares). • Realidad: La adaptación curricular debe formularse basándose en la realidad y en la objetividad (recursos con los que se cuenta, objetivos concretos). • Participación e Implicación: Una adaptación curricular requiere de la participación del profesor, profesores de apoyo, equipo profesional y todos los que puedan tener relación con el niño o niña.

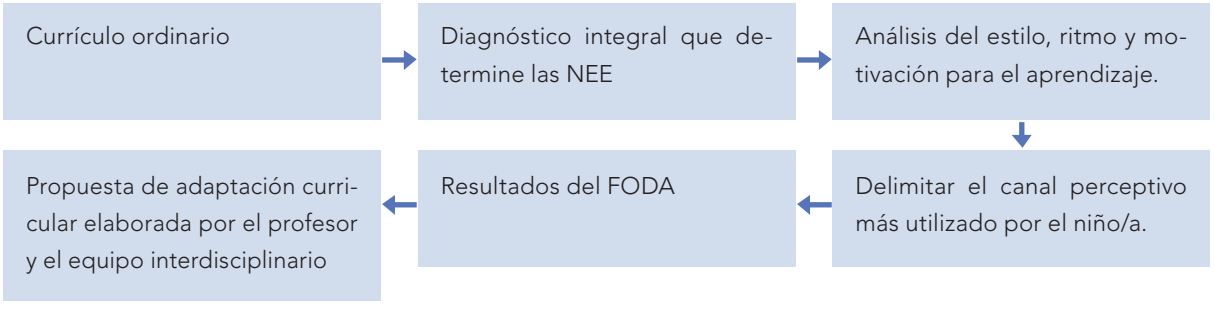
4.1.3 Tipos de adaptaciones

Las adaptaciones pueden ser: (Ministerio de Educación, 48)



4.1.4 Proceso para elaborar una adaptación curricular

El siguiente cuadro explica el proceso para la elaboración de una adaptación curricular



5.1 Discapacidad

5.1.1 Definiciones

La OMS define:

Deficiencia como toda pérdida o anormalidad de una función psicológica, fisiológica o anatómica.

→ Discapacidad, restricción de la capacidad para realizar una actividad que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria.

→ Minusvalía, toda situación de desventaja social que limita o impide desempeñarse de manera considerada normal para su edad, sexo y contexto socio-cultural.

Aunque en los nuevos foros se ha intentado asignarles un enfoque más humano no dejan de remarcar más los defectos que las cualidades y la responsabilidad de la discapacidad solo en el ser humano que la posee.

Hoy se intenta cambiarlas por términos que son menos discriminatorios, como lo indica el libro de "Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud" (CIF, Pág. 13). Los términos discapacidad y minusvalía son remplazados por los de "limitación de la función" y "limitación de la participación", respectivamente.

Estas últimas designaciones no solo observan las limitaciones de las personas que las padecen sino miran los apoyos familiares y comunitarios (salud, educación, de convivencia) que permite a estas niñas y niños con limitaciones adaptarse mejor.

La definición que maneja el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS) es la siguiente: Discapacidad, es la limitación en la actividad y restricción en la participación, originada por un trastorno que le afecta en forma permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Cardona, M, (2006). Diversidad y Educación Inclusiva. Madrid.
Pearson Educación, S.A

- Cazar, Ramiro. y otros. (2005). Ecuador: La Discapacidad en Cifras. Ministerio de Educación Ecuador. Quito. EcuaoffsetCía. Ltda.

- Dubronsky, S. y otros, (2005). La Integración Escolar como
Problemática Profesional. Buenos Aires. Edit. Noveduc.

- Cedrón, S. – BATALLA, M. (2001). Atención en la Diversidad. La Educación en los Primeros Años. Buenos Aires. Novedades
Educativas.

- Gemperline, Paul.(2006) Practical Guide To Chemometrics, II
ediciòn, pag. 339-379, C.R.C.Taylor and Francis. U.S.A.

- Härdle Wolfgang, Léopold Simar, Applied Multivariate Statistical Analysis, Berlin Heidelberg, pgg 271-275

- Iykin, S. (2009). Iguales y Diferentes: Convivir en la Diversidad desde la Escuela Infantil. Buenos Aires. Edit. Noveduc.

- Méndez, L.- Moreno, R. – Ripa, C. (2006). Adaptaciones Curriculares en Educación Infantil. Madrid. Ediciones Narcea.

- Espinoza, E. – Veintimilla, L. (2008). Modelo de Inclusión Educativa. Ministerio de Educación Ecuador. Quito. EcuaoffsetCía.Ltda.

- Gore Paul A., jr., CLUSTER ANALYSIS en Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling, editors: Howard E.A. Tinsley, Steven D. Brown,2000, Elsevier Science & Technology Books, cap 11,pgg301-325

- Narvarte, M. (2003). Integración Escolar. Colombia. Lexus Editores.

- Narvarte, M. (2008). Soluciones Pedagógicas para la Integración Escolar y Permanencia. España. Lexus Editores.

- Miembros del concejo cantonal de la niñez y la adolescencia de cuenca. (2008). Plan de Protección Integral a la niñez y adolescencia del Cantón Cuenca. 2008-2020. Cuenca.

- Peñafiel, F. y otros. (2006). La Intervención en Educación Especial. Madrid. Edit. CCS.

- Quejerata, M. (2003). Discapacidad/Dependencia. Unificación de criterios de valoración y clasificación. España.

-Sarto P., Vanegas Ma E. y Valenciano G., Aspectos claves de la Educación Inclusiva. Salamanca: Instituto Universitario de Investigación de la Comunidad. España, 2009.

- Tilstone, C. y otros. (2003). Promoción y Desarrollo de Prácticas Educativas Inclusivas. España. Edit. EOS.

- Todeschini Roberto, Introduzione alla Chemometria, 2000, EDISEIS, Napoli, pp 61-79.

- Verdugo, M. (1994). El Cambio de Paradigma en la Concepción del Retraso Mental: La nueva Definición de la AAMR. España. Siglo Cero.

- Verdugo, M.(2005). Personas con Discapacidad. Perspectivas
Psicopedagógicas y rehabilitadoras. España. Edit. Siglo XXI. Vidal, E. (2006). Educación Diferenciada. Barcelona. Barcelona. Edit. Ariel.

- Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 34 (1), Núm. 205.Siglo Cero http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/analisis_di.pdf.

- Revista Confederación Española en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. FEAPS: http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/di_di.pdf.

- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. http://inico.usal.es/personal/default.asp.