



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Informe final del trabajo de Graduación o Titulación previo a la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Educación Básica

TEMA:

LA EVALUACIÓN INCLUSIVA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CISNE, PARROQUIA CHILLOGALLO, CANTÓN QUITO, PROVINCIA PICHINCHA

AUTOR: Alex Roberto Gualotuña Buele

TUTOR: Dr. Mg. Washington Wilfrido Montaña Correa

AMBATO – ECUADOR

2014

**APROBACIÓN DEL TUTOR
DEL TRABAJO DE GRADUACIÓN**

CERTIFICA:

Yo, Dr. Mg. Washington Wilfrido Montaña Correa, con C.C. 030066939-7, en mi calidad de Tutor del Trabajo de Graduación, sobre el tema: “LA EVALUACIÓN INCLUSIVA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CISNE, PARROQUIA CHILLOGALLO, CANTÓN QUITO, PROVINCIA PICHINCHA”, desarrollado por el Señor Egresado Alex Roberto Gualotuña Buele; considero que dicho informe investigativo, reúne los requisitos técnicos, científicos y reglamentarios; en tal virtud, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente, para que sea sometido a su evaluación por parte de la Comisión calificadora designada por el H. Consejo Directivo.

.....
TUTOR

Dr. Mg. WASHINGTON WILFRIDO MONTAÑO CORREA

AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Por medio del presente documento expreso la constancia que el Informe del Trabajo de Graduación titulado: “LA EVALUACIÓN INCLUSIVA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CISNE, PARROQUIA CHILLOGALLO, CANTÓN QUITO, PROVINCIA PICHINCHA”, es resultado de la investigación metódica y sistemática del autor, quien sustentado en la experiencia profesional, en la preparación académica y estudiantil impartida por las y los catedráticos universitarios del alma mater, en la sólida revisión bibliográfica y de campo, ha llegado a las conclusiones y recomendaciones descritas en la investigación. Las ideas, opiniones y comentarios especificados en el informe, son de exclusiva responsabilidad de su autor.

.....

Alex Roberto Gualotuña Buele

C.C. 110281423-1

AUTOR

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Cedo los derechos en línea patrimoniales del presente Trabajo Final de Graduación sobre el tema: “LA EVALUACIÓN INCLUSIVA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CISNE, PARROQUIA CHILLOGALLO, CANTÓN QUITO, PROVINCIA PICHINCHA”, autorizo su reproducción total o parcial, siempre que esté dentro de las regulaciones de la Universidad Técnica de Ambato, respetando mis Derechos de Autor y no se utilice con fines de lucro.

Ambato, marzo del 2014

.....
ALEX ROBERTO GUALOTUÑA BUELE

C.C. 110281423-1

AUTOR

**AL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
HUMANAS
Y DE LA EDUCACIÓN**

La comisión de estudio y calificación del Informe del Trabajo de Graduación, sobre el tema: “LA EVALUACIÓN INCLUSIVA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CISNE, PARROQUIA CHILLOGALLO, CANTÓN QUITO, PROVINCIA PICHINCHA”, presentado por el Señor Alex Roberto Gualotuña Buele, Egresado de la Carrera de Educación Básica, promoción septiembre 2012-febrero 2013, una vez revisada la investigación, se aprueba en razón de que cumple con los principios básicos técnicos, científicos y reglamentarios.

Por lo tanto se autoriza la presentación ante los organismos pertinentes.

LA COMISIÓN

.....
Lic. Mg. MARÍA VICTORIA ARCO

MIEMBRO

.....
Lic. Mg. ELÍZABETH NAVAS

MIEMBRO

DEDICATORIA

El presente trabajo investigativo está dedicado con respeto sublime a DIOS, quien con su infinita sabiduría y gracia ha plasmado en mi vida, la noble misión de ser una PERSONA, ESPOSO, PADRE y PROFESIONAL de calidad y excelencia.

Sublime oportunidad para dedicar mi esfuerzo investigativo y profesional a mi Esposa, MYRIAM ALEXANDRA, quien ha sido, es y será mi compañera de lucha en los momentos difíciles y con sus sabios consejos ha dado fortaleza a mi espíritu y me ha entregado todo su amor, alegría, paciencia y comprensión.

A mis bellos hijos: ARGENIS, MATHIU y LEANDRO, que son el complemento pleno de mi vida, el motor que genera alegría, felicidad y el compromiso de lucha diaria y constituyen la razón sublime de mi éxito profesional.

Mención especial y dedicatoria incondicional, a MARCO RAÚL, mi querido PADRE, quien con su temple de guerrero, amigo y profesional, inculcó en mí, el sentimiento de calidad y excelencia en todos los ámbitos del desempeño personal, familiar y profesional.

.....
ALEX ROBERTO GUALOTUÑA BUELE

C.C. 110281423-1

AUTOR

AGRADECIMIENTO

Expreso con reverencia y respeto profundo mi agradecimiento a DIOS, que con su infinita bondad ha colmado de bendiciones a mi vida para la consecución de mis metas personales, familiares y profesionales.

A la UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO, noble alma mater y formadora de talento humano con capacidades profesionales integrales que extendió su cobertura académica semipresencial y conllevó a la feliz consecución de mis metas estudiantiles.

A mi señor PADRE, MARCO RAÚL, baluarte incondicional en los momentos difíciles, apoyo y fortaleza permanente, mi veneración y los sentimientos sublimes por tan valiosa manifestación de amor paternal.

Meritorias gracias para el Sr. Dr. Mg. Washington Wilfrido Montaña Correa, catedrático-tutor del alma mater y formador de profesionales íntegros por compartir sus conocimientos y guiarme en el diseño, planificación, ejecución, evaluación y monitoreo del trabajo investigativo.

.....
ALEX ROBERTO GUALOTUÑA BUELE

C.C. 110281423-1

AUTOR

ÍNDICE GENERAL

A. PÁGINAS PRELIMINARES	Págs.
Portada.....	i
Aprobación del tutor.....	ii
Autoría de la investigación.....	iii
Cesión de derechos de autor.....	iv
Aprobación del H. Consejo Directivo.....	v
Dedicatoria.....	vi
Agradecimiento.....	vii
Índice general de contenidos.....	viii
Índice de tablas.....	xii
Índice de gráficos.....	xiii
Resumen ejecutivo.....	xiv
B. TEXTO	
Introducción.....	1
CAPÍTULO 1	
EL PROBLEMA	
1.1. Tema.....	3
1.2. Planteamiento del problema.....	3

1.2.1. Contextualización.....	3
1.2.2. Análisis crítico.....	6
1.2.3. Prognosis.....	8
1.2.4. Formulación del problema.....	8
1.2.5. Preguntas directrices.....	8
1.2.6. Delimitación del problema.....	9
1.3. Justificación.....	9
1.4. Objetivos.....	11
1.4.1. Objetivo general.....	11
1.4.2. Objetivos específicos.....	11
CAPÍTULO 2	
EL MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes investigativos.....	12
2.2. Fundamentación Filosófica y Ontológica.....	16
2.3. Fundamentación Pedagógica y Legal.....	17
2.4. Categorías fundamentales.....	26
2.4.1. Variable independiente.....	29
2.4.2. Variable dependiente.....	41
2.5. Hipótesis.....	55
2.6. Señalamiento de variables.....	55
CAPÍTULO 3	
METODOLOGÍA	
3.1. Enfoque.....	56

3.2. Modalidad básica de la investigación.....	57
3.3. Nivel o tipo de investigación.....	57
3.4. Población y Muestra.....	58
3.5. Operacionalización de variables.....	59
3.6. Recolección de información.....	61
3.7. Procesamiento y análisis de la información.....	62
CAPÍTULO 4	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
4.1. Encuestas aplicadas a las y los Docentes.....	64
4.2. Encuestas aplicadas a las y los estudiantes.....	75
4.3. Verificación de hipótesis.....	86
CAPÍTULO 5	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Conclusiones.....	90
5.2. Recomendaciones.....	91
CAPÍTULO 6	
PROPUESTA	
6.1. Título.....	92
6.2. Datos informativos.....	92
6.3. Antecedentes de la propuesta.....	92
6.4. Justificación.....	93
6.5. Objetivos.....	94
6.6. Análisis de factibilidad.....	95

6.7. Fundamentación científica.....	97
6.8. Modelo operativo.....	101
6.9. Descripción de la propuesta.....	102
6.10. Administración de la propuesta.....	103
6.11. Evaluación de la propuesta.....	104
C. MATERIALES DE REFERENCIA	
1. Bibliografía.....	105
2. Anexos.....	108

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 1 Población y muestra.....	58
Cuadro 2 Operacionalización Variable independiente.....	59
Cuadro 3 Operacionalización Variable dependiente.....	60
Cuadro 4 Recolección de la información.....	61
Tabla 1 Pregunta 1 Docentes	64
Tabla 2 Pregunta 2 Docentes	65
Tabla 3 Pregunta 3 Docentes	66
Tabla 4 Pregunta 4 Docentes	67
Tabla 5 Pregunta 5 Docentes	68
Tabla 6 Pregunta 6 Docentes	69
Tabla 7 Pregunta 7 Docentes	70
Tabla 8 Pregunta 8 Docentes	71
Tabla 9 Pregunta 9 Docentes	72
Tabla 10 Pregunta 10 Estudiantes	73
Cuadro 5 Resumen de Docentes.....	74
Tabla 11 Pregunta 1 Estudiantes	75
Tabla 12 Pregunta 2 Estudiantes	76
Tabla 13 Pregunta 3 Estudiantes	77
Tabla 14 Pregunta 4 Estudiantes	78
Tabla 15 Pregunta 5 Estudiantes	79
Tabla 16 Pregunta 6 Estudiantes	80
Tabla 17 Pregunta 7 Estudiantes	81
Tabla 18 Pregunta 8 Estudiantes	82
Tabla 19 Pregunta 9 Estudiantes	83
Tabla 20 Pregunta 10 Estudiantes	84
Cuadro 6 Resumen de Estudiantes.....	85
Cuadro 7 Frecuencias Observadas.....	87
Cuadro 8 Frecuencias Esperadas.....	88

Cuadro 9 Cálculo del Chi Cuadrado.....	88
Cuadro 10 Cuadro de Gastos.....	96
Cuadro 11 Modelo Operativo.....	101
Cuadro 12 Descripción de la Propuesta.....	102
Cuadro 13 Administración de la Propuesta.....	103
Cuadro 14 Evaluación de la Propuesta.....	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Árbol de problemas.....	6
Gráfico 2 Categorías fundamentales.....	26
Gráfico 3 Constelación de Ideas de la Variable Independiente.....	27
Gráfico 4 Constelación de Ideas de la Variable Dependiente.....	28
Gráfico 5 Pregunta 1 Docentes.....	65
Gráfico 6 Pregunta 2 Docentes	66
Gráfico 7 Pregunta 3 Docentes	67
Gráfico 8 Pregunta 4 Docentes	68
Gráfico 9 Pregunta 5 Docentes	69
Gráfico 10 Pregunta 6 Docentes	70
Gráfico 11 Pregunta 7 Docentes	71
Gráfico 12 Pregunta 8 Docentes	72
Gráfico 13 Pregunta 9 Docentes	73
Gráfico 14 Pregunta 10 Docentes	74
Gráfico 15 Pregunta 1 Estudiantes	75
Gráfico 16 Pregunta 2 Estudiantes	76
Gráfico 17 Pregunta 3 Estudiantes	77
Gráfico 18 Pregunta 4 Estudiantes	78
Gráfico 19 Pregunta 5 Estudiantes	79
Gráfico 20 Pregunta 6 Estudiantes	80
Gráfico 21 Pregunta 7 Estudiantes	81
Gráfico 22 Pregunta 8 Estudiantes	82
Gráfico 23 Pregunta 9 Estudiantes	83

Gráfico 24 Pregunta 10 Estudiantes 84

Gráfico 25 Gráfico de Decisión..... 89

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA
MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

RESUMEN EJECUTIVO

Tema: “LA EVALUACIÓN INCLUSIVA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CISNE, PARROQUIA CHILLOGALLO, CANTÓN QUITO, PROVINCIA PICHINCHA”.

Autor: Alex Roberto Gualotuña Buele

Tutor: Dr. Mg. Washington Wilfrido Montaña Correa

Resumen:

La aplicación de un sistema evaluativo inclusivo e incluyente en las instituciones educativas de nuestro país y que está dirigido a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, resulta insuficiente y deficiente y por tanto afecta el desempeño académico.

El presente proyecto investigativo propone el diseño de una guía autoinstruccional para las y los docentes sobre la aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos que evidencien el rendimiento académico de las y los estudiantes con NEE.

PALABRAS CLAVES: sistema evaluativo, inclusivo, incluyente, necesidades educativas especiales, insuficiente, deficiente, desempeño académico, guía, técnicas, instrumentos.

INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye un proceso sistemático, organizado y estructuralmente bien definido; por tanto, delimita parámetros de calidad con significativa eficiencia, efectividad y eficacia. Sin embargo, en el campo educativo siguen latentes algunos cuestionamientos, específicamente en los procesos de evaluación de los aprendizajes y con mayor énfasis, aquellos aplicados a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

El presente trabajo investigativo tiene su ámbito de incidencia en el campo educativo y pretende coadyuvar a construir una teoría y práctica evaluativa, que permita conseguir una educación de calidad con calidez y con alto grado de inclusividad, acorde a las necesidades de la sociedad ecuatoriana y con matices coloridos hacia el Sumak Kawsay; es así que está constituido por seis capítulos detallados a continuación.

Capítulo I: Se enfoca el Problema en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, la Evaluación y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes con deficiencia auditiva, se realiza el planteamiento del problema, la contextualización macro, meso y micro, el árbol de problemas con su respectivo análisis crítico, la prognosis, la formulación del problema, las preguntas directrices, la delimitación del problema, la justificación y por último los objetivos general y específicos.

Capítulo II: Este capítulo corresponde al Marco Teórico que se sustenta en los antecedentes investigativos, la fundamentación filosófica, la fundamentación ontológica, la fundamentación pedagógica, la fundamentación legal, se especifican las categorías fundamentales, se menciona la hipótesis y finalmente considera el señalamiento de las variables.

Capítulo III: Hace referencia al Marco Metodológico conformado por: Enfoque de la investigación donde se determina el paradigma, siendo este el Crítico Propositivo de carácter cuantitativo y cualitativo, luego considera la modalidad básica de la investigación, seguido de los niveles o tipos de investigación, población y muestra, operacionalización de variables, plan de recolección de información y finalmente el procesamiento y análisis de la información.

Capítulo IV: Se presenta el Análisis e Interpretación de resultados de las encuestas a las y los jóvenes y docentes de la institución educativa por medio de cuadros estadísticos y diagramas de pastel.

Capítulo V: Refiérese a las conclusiones y recomendaciones producto de las encuestas realizadas en base al problema detectado en la institución educativa y la comprobación de la hipótesis y que se constituyen en el hilo conductor hacia la búsqueda de la solución al problema encontrado.

Capítulo VI: Plasma el verdadero objetivo final del trabajo investigativo, la propuesta, que evidencia la solución al problema de la evaluación de los aprendizajes a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales considerando los datos informativos, los antecedentes de la propuesta, la justificación, los objetivos general y específico, el análisis de factibilidad, la fundamentación científica, el modelo operativo, la administración de la propuesta y el plan de monitoreo y evaluación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Tema.

LA EVALUACIÓN INCLUSIVA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CISNE, PARROQUIA CHILLOGALLO, CANTÓN QUITO, PROVINCIA PICHINCHA.

1.2. Planteamiento del Problema.

1.2.1. Contextualización.

La educación en nuestro país está pasando por cambios profundos en cuanto a la concepción de la aplicación de nuevas reformas, leyes, reglamentos, normas establecidas en las nuevas leyes de educación, sean estas bilingüe, intercultural, superior, etc., todas llevan a establecer un objetivo en común, que es mejorar, significativamente, la educación en nuestro país y de esta manera en algún momento llegar a obtener la excelencia académica.

Han pasado décadas para que un nuevo Gobierno, a pesar de sus múltiples equivocaciones, estableciera un plan de contingencia con ideas renovadas, útiles, independientes, pensando en el bienestar de los ecuatorianos fijando cambios estructurados en todos los niveles de la educación en nuestro país.

En nuestro país no se ha generado una educación de calidad, porque justamente no existen parámetros claros, reales, transparentes del proceso de evaluación que enmarca a las Instituciones principalmente de orden educativo y al no existir políticas claras de evaluación es evidente que nunca vamos a llegar a obtener estándares de calidad eficientes y eficaces en nuestros sistemas educativos.

En 1996 el Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador inició la Reforma Curricular de la Educación Básica, para lo cual capacitó a directivos y docentes en aspectos conceptuales y estructurales de la reforma y planificación curricular en sus diferentes niveles de concreción. La Reforma tomó en consideración el cambio con relación a: perfiles, objetivos, destrezas, contenidos, metodología, recursos y, muy someramente, en evaluación.

En este marco se inscribe el proyecto de cooperación internacional denominado **“EQUINOCCIO, fortalecimiento de la cultura escolar en evaluación”** en el que colaboran la OEI, la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) del Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador y el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón (España).

En el Distrito Metropolitano de Quito, varias instituciones educativas se han involucrado en los procesos de Autoevaluación Institucional dispuestos por el Gobierno Nacional -primera aplicación 2012- haciendo énfasis en cinco componentes de Gestión a mencionar: Estilo de Gestión, Gestión Pedagógica Curricular, Gestión Administrativa, Gestión de Convivencia Escolar y Gestión con la Comunidad. Dentro del ámbito de Gestión Pedagógica Curricular y en relación a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, se hace hincapié en la aplicación de planes adecuados para alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Además el Municipio de Quito por medio de la Dirección Metropolitana de Inclusión Educativa desarrolla varios programas tales como: “Escuelas de calidad... la clave para la permanencia escolar”.

En la parroquia Chillogallo, ubicada al suroccidente del Distrito Metropolitano, se evidencia un porcentaje alto de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales cobijados por alrededor de 15 establecimientos educativos. En la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne se registran varios estudiantes en los niveles Básico Medio y Superior que presentan Necesidades Educativas Especiales y por tanto, los docentes desconocen la metodología a ser aplicada para la obtención de niveles de aprendizaje adecuado y así plasmar un rendimiento académico aceptable.

El referente que denota este desconocimiento se refleja en la aplicación de un sistema de evaluación de aprendizajes estandarizado y generalizado, descuidando las individualidades y por consiguiente, a los estudiantes con deficiencia auditiva moderada.

1.2.2. Análisis Crítico.

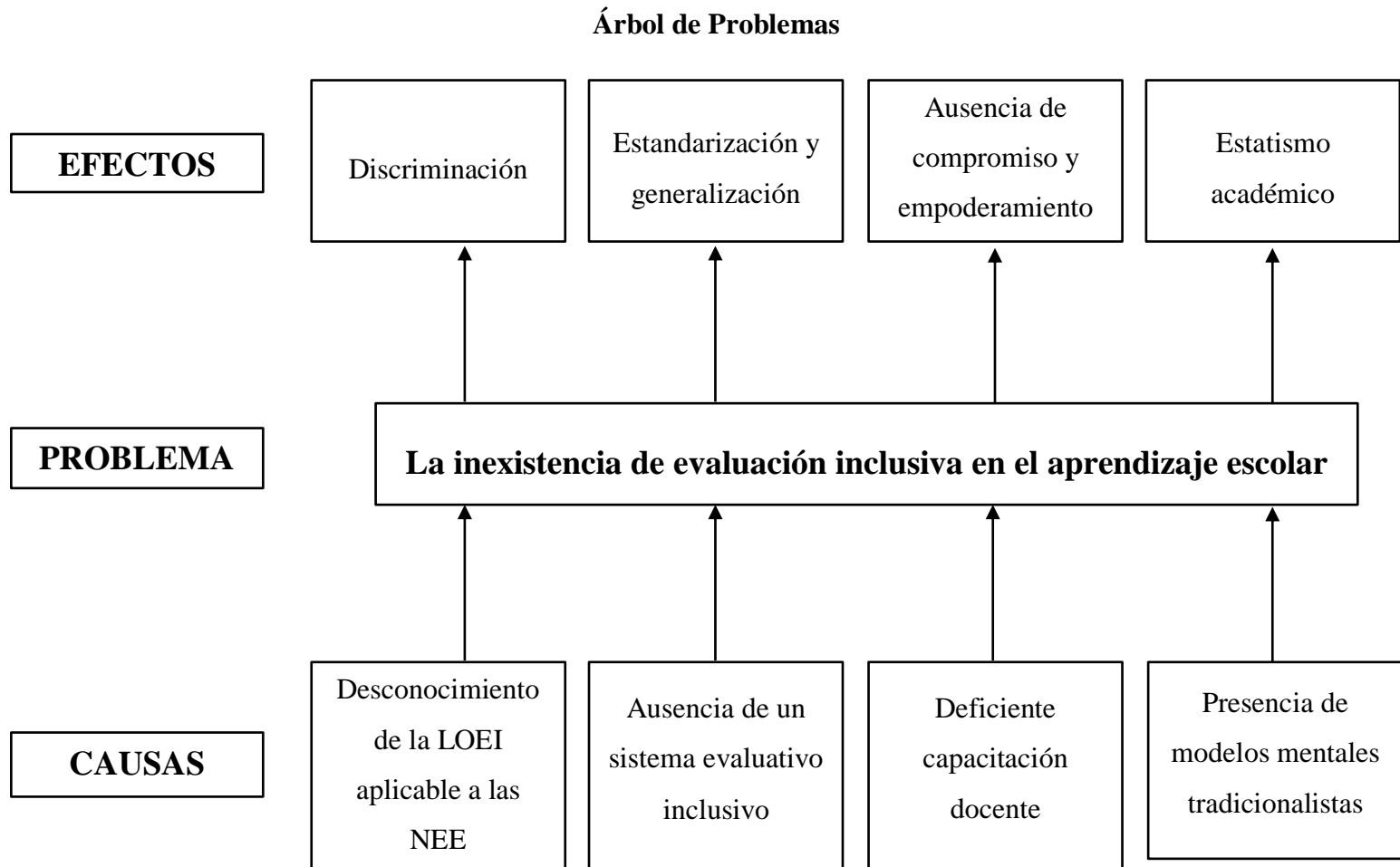


Gráfico 1: Árbol de Problemas
Investigador: Alex Roberto Gualotuña Buele

El problema determinado en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne en relación a la influencia de la evaluación inclusiva en el aprendizaje escolar de las y los estudiantes del noveno año básico, refleja cuatro causas fundamentales. Así, el desconocimiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural que en el Art. 2, Principios, literal k y literal v, es claramente específica y delimita el respeto a los derechos de las y los estudiantes desde su concepción más suprema como seres humanos personas y de igual manera, refiere la garantía de acceso, permanencia y culminación de la escolaridad en un ambiente de inclusión y equidad con calidad y calidez; en tales circunstancias se enmarca un efecto negativo, la discriminación, que es el detonante para que el desempeño integral de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no cumpla con las aspiraciones del Sistema Educativo Nacional.

La ausencia de un sistema evaluativo inclusivo es otra causa que origina el problema que evidencia la aplicación de instrumentos de evaluación uniformes y nada adaptados a las individualidades de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y sin considerar lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural que en su Capítulo IV, Art.11, literal h, manifiesta las obligaciones de las y los docentes en relación a la aplicación de procesos evaluativos incluyentes y cuyo efecto se determina en la estandarización y generalización de los procesos evaluativos de los aprendizajes en la mencionada institución educativa.

Otra de las causas que afianza la problemática en mención es la deficiente capacitación que se brinda al personal docente de la institución, desmereciendo lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Capítulo IV, Art. 10, literal a, que determina el derecho que tiene las y los docentes de acceder a procesos de desarrollo profesional, capacitaciones, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles según sus necesidades, reflejando en el personal docente la ausencia de compromiso personal y profesional y por ende el sentido de pertenencia y empoderamiento.

Finalmente, un paradigma extremadamente tradicionalista demarca otra causa de la génesis del problema, plasmado en modelos mentales herméticos al cambio, a la transformación, a la visión de actitudes propositivas y positivas, a procesos que nos conduzcan a la calidad y la excelencia, a la búsqueda de alternativas y propuestas que aniquilen el problema y no reflejen un estatismo académico, de por sí, aniquilante al éxito, al desarrollo socio-cognitivo-integral de las y los estudiantes que ávidos de conocimiento se ven limitados en sus grandes aptitudes individuales.

1.2.3. Prognosis.

Es importante asumir una actitud positiva, de cambio, de transformación y cumplir un rol protagónico frente al problema detectado, caso contrario en un tiempo no muy lejano, visualizaremos que las prácticas evaluativas estandarizadas y generalizadas que se aplican a las y los estudiantes de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne con Necesidades Educativas Especiales reflejarán índices de aprendizajes poco aceptables y sin duda alguna, registro alto de supletorios, pérdidas de año, acentuación inconsciente de la discriminación y un letargo marcado en los procesos de Gestión Pedagógica Curricular. Además, el desconocimiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la poca capacitación docente sobre Inclusión y Evaluación Inclusiva, enraizaran los tentáculos de la ignorancia y, los supuestos y la subjetividad imperaran en proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2.4. Formulación del Problema.

¿De qué manera incide la evaluación inclusiva en el aprendizaje escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne de la Parroquia Chillogallo, Cantón Quito, Provincia Pichincha?

1.2.5. Preguntas Directrices.

- ¿Cuál es el nivel de aplicación de la evaluación inclusiva en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne?

- ¿Cómo afecta la evaluación inclusiva en el rendimiento escolar de las y los estudiantes de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne?
- ¿Existe alguna solución para resolver el problema de la evaluación inclusiva registrado en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne?

1.2.6. Delimitación del Problema.

1.2.6.1. Delimitación de Contenido.

CAMPO:	Educativo
ÁREA:	Sociológica
ASPECTO:	Inclusión Educativa

1.2.6.2. Delimitación Espacial.

La Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, ubicada en el sur del Distrito Metropolitano de Quito, situada entre la Avenida Cusubamba pasaje A y la Avenida Teniente Hugo Ortiz, se constituye en el centro de interés investigativo que, por sus necesidades e intereses, por su infraestructura y planes de implementación y mejora en los ámbitos pedagógico y curricular afianza el desarrollo del presente trabajo investigativo. Además, se considera una población de sesenta estudiantes del noveno año de Educación General Básica y diez docentes que imparten cátedra en este año básico.

1.2.6.3. Delimitación Temporal.

El período de tiempo establecido para el desarrollo del proyecto investigativo considera los meses de agosto del 2013 a febrero del 2014.

1.3. Justificación.

El presente trabajo investigativo refleja, en supremacía su importancia, por cuanto representará para la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne una oportunidad para involucrarse en el conocimiento de la práctica evaluativa inclusiva que permita la asimilación del conocimiento y por ende el mejoramiento del aprendizaje escolar de

las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y, la proyección de una propuesta de solución al problema detectado.

Los referentes para la originalidad del tema se sustentan en su esencia misma, su contenido, las investigaciones realizadas, su bibliografía, el campo en donde se realiza la investigación y la propuesta de trabajo por medio de talleres para las y los estudiantes y guías auto instruccionales didácticas para docentes que aportarán a la solución del problema de la evaluación inclusiva y por consiguiente al aprendizaje escolar.

La oportunidad que brinda el presente trabajo investigativo es relevante, por cuanto se constituye en una guía auto instruccional para las y los docentes de las instituciones educativas que carecen de bibliografía que les permita acceder al conocimiento de los procesos evaluativos aplicables a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y de esta manera generar pro actividad, innovación, reflexión y criticidad en el quehacer educativo en el contexto aúlico.

Los sujetos beneficiarios están cubiertos en sus expectativas individualizadas puesto que, la aplicación de procesos evaluativos inclusivos afianzará sus conocimientos y fortalecerá su desempeño académico y comportamental sobre una fundamentación docente basada en estrategias innovadoras, actualizadas y sobre todo personalizadas cumpliéndose así el objetivo fundamental del proceso evaluativo, la toma de decisiones y la acreditación, certificación y promoción. Por todo aquello, el universo beneficiario involucra a autoridades, docentes, padres de familia, familiares y a la sociedad en general.

Considerados todos los insumos necesarios para la realización del trabajo investigativo, sean estos: talentos humanos, bibliográficos, técnicos, tecnológicos, materiales, económicos e institucionales, se delimita el criterio de factibilidad del presente documento y que engloba a los beneficiarios en sus ámbitos de desarrollo y

bienestar integral para alcanzar una calidad de vida con calidez para el fortalecimiento de la educación de nuestro país.

La utilidad del trabajo investigativo se evidencia en los procesos didáctico y pedagógico; pues, permitirá a las y los docentes despejar dudas e inquietudes relacionadas con la aplicación de un sistema de evaluación inclusiva para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales por medio de la implementación de una guía autoinstruccional. Asimismo permitirá la expansión investigativa hacia otros años básicos en todas las áreas y asignaturas consideradas dentro de la Actualización y Fortalecimiento de la Reforma Curricular de la Educación General Básica.

1.4. Objetivos.

1.4.1. Objetivo General.

Determinar la influencia de la aplicación de la Evaluación Inclusiva en el Aprendizaje Escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación Básica.

1.4.2. Objetivos Específicos.

- Diagnosticar la aplicación de la evaluación inclusiva en el aula de clase.
- Establecer la relación existente entre la evaluación inclusiva y el aprendizaje escolar.
- Proponer una alternativa de solución orientada a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y que promueva un mejor nivel de aprendizaje.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes Investigativos.

El desarrollo del presente trabajo investigativo se sustenta en las revisiones bibliográficas previas, realizadas a través de la visita directa y vía web al repositorio de la biblioteca de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato, determinado la existencia de trabajos relacionados con la temática propuesta. Así tenemos:

TEMA: La Educación Inclusiva y su incidencia en el manejo del proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de primeros y segundos semestres de la carrera de Educación Básica, modalidad semipresencial de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato.

AUTORA: Zoila Masabanda Rumipamba

TUTOR: DR. Mg. Segundo Raúl Esparza Córdova

OBJETIVOS

- Determinar la incidencia de la Educación inclusiva en el manejo del proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de primeros y segundos semestres de la Carrera de Educación Básica Modalidad Semipresencial de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato.

- Diagnosticar cuales son las causas para que no exista un plan para inclusión educativa en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato.
- Comprobar y evaluar las necesidades educativas especiales de los estudiantes en función de criterios relacionados con la respuesta educativa y provisión de recursos que requieren.

CONCLUSIONES

- El desconocimiento por parte de los maestros sobre la Inclusión Educativa, crea temor en ellos, para dar atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- No se cuenta con infraestructura, Aulas de Formación y personal capacitado para dar asistencia al docente y al estudiante, tanto dentro del salón de clase como fuera de ella en el trabajo cotidiano.
- Existe una petición Técnico Administrativa en el ámbito Nacional y Provincial, División Nacional de la Educación Inclusiva y Departamento Provincial de Educación Inclusiva, encargadas de coordinar las políticas de integración educativa e instancias operativas de apoyo el Centro de Diagnóstico de Orientación Psicopedagógico y Aulas de Apoyo Psicopedagógico.

RECOMENDACIONES

- La Universidad Técnica de Ambato conjuntamente con el SENECYT, debe aplicar la normativa legal existente, para que todas las Universidades realicen la Integración Educativa, como camino para llegar a una Educación Inclusiva en el marco de una UNIVERSIDAD PARA TODOS, para ello se debe asignar los recursos; humanos, económicos y materiales.

- Debe existir un proceso permanente y sostenido desensibilización y capacitación directivo y docente, en él se deben considerar los criterios de los docentes y ellos deben participar tanto en la planificación como en la ejecución y seguimiento, para satisfacer sus propias necesidades y expectativas y las de los estudiantes.
- Es necesario sistematizar dentro de la práctica pedagógica las adaptaciones que realiza el docente, de tal manera que contribuya a la definición de la programación del módulo, y a la definición de indicadores de seguimiento y evaluación, a base de las experiencias de los docentes.

TEMA: Aporte de una Guía Didáctica sobre Inclusión Educativa para los maestros de la Escuela Agustín Cuesta Vintimilla de la ciudad de Cuenca, parroquia Baños - Narancay Bajo.

AUTORA: Cecilia Elizabeth Cordero Pesantez

TUTORA: Ing. Jenny Maricela León Toro

OBJETIVOS

- Facilitar la inclusión educativa y contribuir a la atención pedagógica de niños/as con Necesidades Educativas Especiales que asisten a la escuela fiscal mixta “Agustín Cuesta Vintimilla”, previa valoración diagnóstica; para que los estudiantes logren aprendizajes significativos, de acuerdo a las diferencias individuales y la utilización de la guía didáctica.
- Facilitar el desarrollo integral de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes, a través de una atención pedagógica adecuada en la escuela “Agustín Cuesta Vintimilla”
- Analizar la situación académica y en el caso de los niños con Necesidades Educativas Especiales de la escuela Agustín Cuesta Vintimilla.

CONCLUSIONES

- De las encuestas planteadas se concluye que el personal docente de la escuela “Agustín Cuesta Vintimilla”, utiliza una metodología adecuada para trabajar con los estudiantes, pero de la misma manera la encuesta arroja la importante información de que están dispuestos a trabajar con una metodología inclusiva.
- Los términos de Adaptación Curricular y Enseñanza – Aprendizaje son dos procesos muy importantes para la nueva educación inclusiva, ya que los docentes deben estar preparados para asumir nuevos retos que nos presenta la ley de educación intercultural.
- En los actuales momentos, los docentes utilizan estrategias adecuadas para una educación regular, tal como lo demuestra las preguntas planteadas, pero también existe un buen porcentaje que indica que los docentes están en una buena predisposición para trabajar con adaptaciones curriculares las mismas que beneficiaran a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

RECOMENDACIONES

- Para poder ejecutar el presente proyecto se requiere que el personal docente se siga preparando y capacitando en inclusión educativa, gestionar para la implementación de una aula de apoyo pedagógico para que se siga con el proceso de inclusión, y para que de esa forma ayuden a los niños con problemas un poco más graves y de los que no tiene un apoyo por los padre.
- Los docentes deben continuar con este proceso de inclusión en la institución ya que es un camino largo por recorrer y hay muchos niños de por medio que necesitan de este tipo de servicios.

- Se debe conciencia al docente a que cambien en su totalidad el paradigma tradicional por el nuevo paradigma inclusivo, hoy en día el tema de Adaptaciones Curriculares y la Inclusión está en su apogeo ya que tiene un gran apoyo por el gobierno actual y hay que aprovechar todas las oportunidades que dan para las personas con capacidades diferentes.

2.2. Fundamentación.

2.2.1. Fundamentación Filosófica.

El trabajo investigativo se fundamenta en el paradigma crítico-propositivo, según lo expresa Naranjo (2008) en su Tutoría para la Investigación Científica, considerándose como una alternativa para la investigación social que requiere de alternativas coherentes; crítico porque cuestiona la realidad de un fenómeno socio-cultural-educativo, lo interpreta, lo comprende y lo explica en una perspectiva de totalidad y, propositivo porque plantea alternativas de solución al problema detectado proyectadas en un clima de sinergia y pro actividad.

La criticidad del ser humano se refleja en la emisión de criterios, reflexiones, ideas y nociones que denotan su actitud de discernimiento ante hechos observables en la realidad y que promueven en él, actitudes propositivas ante tales hechos que puedan resultar problemáticos en el contexto socio-cultural-educativo.

2.2.2. Fundamentación Ontológica.

Morín dice “En este mundo de complejidades, las personas no pueden pensar sencillo, se debe pensar en lo complejo de las soluciones” (MORÍN. 2007). La realidad o los fenómenos se deben estudiar en forma compleja, ya que dividiéndolos en pequeñas partes para facilitar su estudio, se limita el campo de acción del conocimiento. Tanto la realidad como el pensamiento y el conocimiento son complejos y debido a esto, es preciso usar la complejidad para entender el mundo.

La realidad es una complejidad que induce al ser humano a pensar en forma general, observando el todo para interpretarla y buscar soluciones a las problemáticas que dificultan la decodificación del conocimiento y su asimilación práctica.

2.2.3. Fundamentación Pedagógica.

Según David Ausubel “El aprendizaje puede ser repetitivo o significativo según se relacione lo aprendido de manera arbitraria o sustancial con la estructura cognoscitivista” (AUSUBEL. 2002). Así, se habla de un aprendizaje significativo cuando los nuevos conocimientos se vinculen de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales disponga el individuo. La construcción de aprendizajes significativos en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne se debilita por la poca similitud que existe entre las situaciones de la vida real y social y las de la vida escolar. El aprendizaje no se consolida gracias a las escasas prácticas evaluativas con características de inclusión dirigidas a las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Los aprendizajes significativos en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne deberán irse construyendo en continua adaptación a una sociedad cambiante y plural que busca consolidar los principios de inclusión basados en la equidad y la justicia y la práctica continua y permanente de valores humanos positivos que promuevan la calidad y la excelencia.

2.3. Fundamentación Legal.

El trabajo investigativo se sustenta en una sólida base legal que delimita los principios, normas, reglas y fundamentos estipulados en la Constitución Política de la República del Ecuador, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento, Declaración Universal de Derechos Humanos y el Código de la Niñez y Adolescencia que se detallan a continuación:

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR 2008

TÍTULO II. DERECHOS

CAPÍTULO II.

DERECHOS DEL BUEN VIVIR

Sección quinta

Educación

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

Los aprendizajes significativos en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne deberán irse construyendo en continua adaptación a una sociedad cambiante y plural que busca consolidar los principios de inclusión basados en la equidad y la justicia y la práctica continua y permanente de valores humanos positivos que promuevan la calidad y la excelencia.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

CAPÍTULO III.

DERECHOS DE LAS PERSONAS Y GRUPOS DE ATENCIÓN PRIORITARIA

Sección quinta

Niñas, niños y adolescentes

Art. 46.- El Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes:

3. Atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. El Estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad.

Sección sexta

Personas con discapacidad

Art. 47.- El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social.

Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a:

7. Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.

8. La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos.

TÍTULO VII. RÉGIMEN DEL BUEN VIVIR

CAPÍTULO I.

INCLUSIÓN Y EQUIDAD

Sección primera

Educación

Art. 346.- Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado:

5. Garantizar el respeto del desarrollo psico evolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

TÍTULO I. DE LOS PRINCIPIOS GENERALES

CAPÍTULO ÚNICO.

DEL ÁMBITO, PRINCIPIOS Y FINES

Art. 2.- Principios.- La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo:

a) Universalidad.- La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos;

e) Atención prioritaria.- Atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad;

v) Equidad e inclusión.- La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación;

CAPÍTULO SEXTO.

DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Art. 47.- Educación para las personas con discapacidad.- Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz.

La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación. El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje.

Todos los alumnos deberán ser evaluados, si requiere el caso, para establecer sus necesidades educativas y las características de la educación que necesita. El sistema educativo promoverá la detección y atención temprana a problemas de aprendizaje especial y factores asociados al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños, niñas y jóvenes, y tomarán medidas para promover su recuperación y evitar su rezago o exclusión escolar. Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas

las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez.

Art. 48.- Educación para niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior.- Las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior tendrán derecho a la educación especial correspondiente a sus capacidades. Se deben incluir, a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas del Sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades, garantizando la articulación curricular, infraestructura y materiales acordes con su dotación superior y su pertinencia cultural y lingüística.

EL REGLAMENTO GENERAL A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

TÍTULO VI. DE LA EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

CAPÍTULO I. DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Art. 184.- Definición. La evaluación estudiantil es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje.

Los procesos de evaluación estudiantil no siempre deben incluir la emisión de notas o calificaciones. Lo esencial de la evaluación es proveerle retroalimentación al estudiante para que este pueda mejorar y lograr los mínimos establecidos para la aprobación de las asignaturas del currículo y para el cumplimiento de los estándares nacionales. La evaluación debe tener como propósito principal que el docente oriente

al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje.

En el caso de la evaluación dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, se debe proceder de conformidad con lo explicitado en el presente reglamento.

TÍTULO VII. DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

CAPÍTULO I.

DE LA EDUCACIÓN PARA LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS O NO A LA DISCAPACIDAD

Art. 228.- Ámbito. Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación.

Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes:

- 1. Dificultades específicas de aprendizaje:** dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.
- 2. Situaciones de vulnerabilidad:** enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.
- 3. Dotación superior:** altas capacidades intelectuales.

Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes:

- 1.** Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental;
- 2.** Multi discapacidades; y,

3. Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).

Art. 229.- Atención. La atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

TÍTULO VII. DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

CAPÍTULO I.

DE LA EDUCACIÓN PARA LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS O NO A LA DISCAPACIDAD

Art. 230.- Promoción y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para la promoción y evaluación de los estudiantes, en los casos pertinentes, las instituciones educativas pueden adaptar los estándares de aprendizaje y el currículo nacional de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, de conformidad con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Los mecanismos de evaluación del aprendizaje pueden ser adaptados para estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo que se requiera en cada caso, según la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Para la promoción de grado o curso, se puede evaluar el aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales de acuerdo a los estándares y al currículo nacional adaptado para cada caso, y de acuerdo a sus necesidades específicas.

CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA (Ley No. 2002-100)

LIBRO PRIMERO

LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES COMO SUJETOS DE DERECHOS

TÍTULO II

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Art. 6.- Igualdad y no discriminación.- Todos los niños, niñas y adolescentes son iguales ante la ley y no serán discriminados por causa de su nacimiento, nacionalidad, edad, sexo, etnia, color, origen social, idioma, religión, filiación, opinión política, situación económica, orientación sexual, estado de salud, discapacidad o diversidad cultural o cualquier otra condición propia o de sus progenitores, representantes o familiares. El Estado adoptará las medidas necesarias para eliminar toda forma de discriminación.

2.4. Categorías Fundamentales.

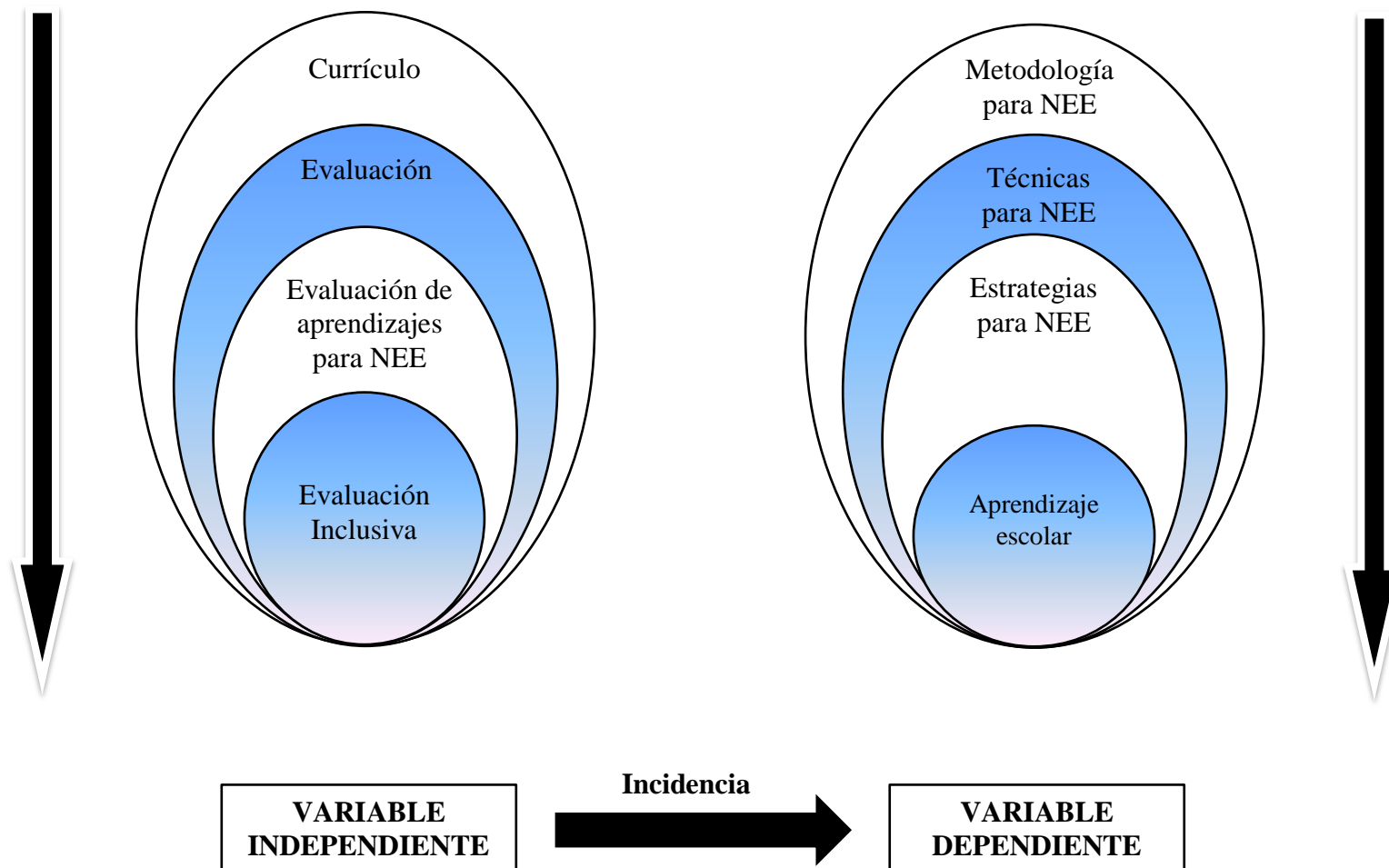


Gráfico 2: Categorías Fundamentales
Investigador: Alex Roberto Gualotuña Buele

Constelación de Ideas de la Variable Independiente

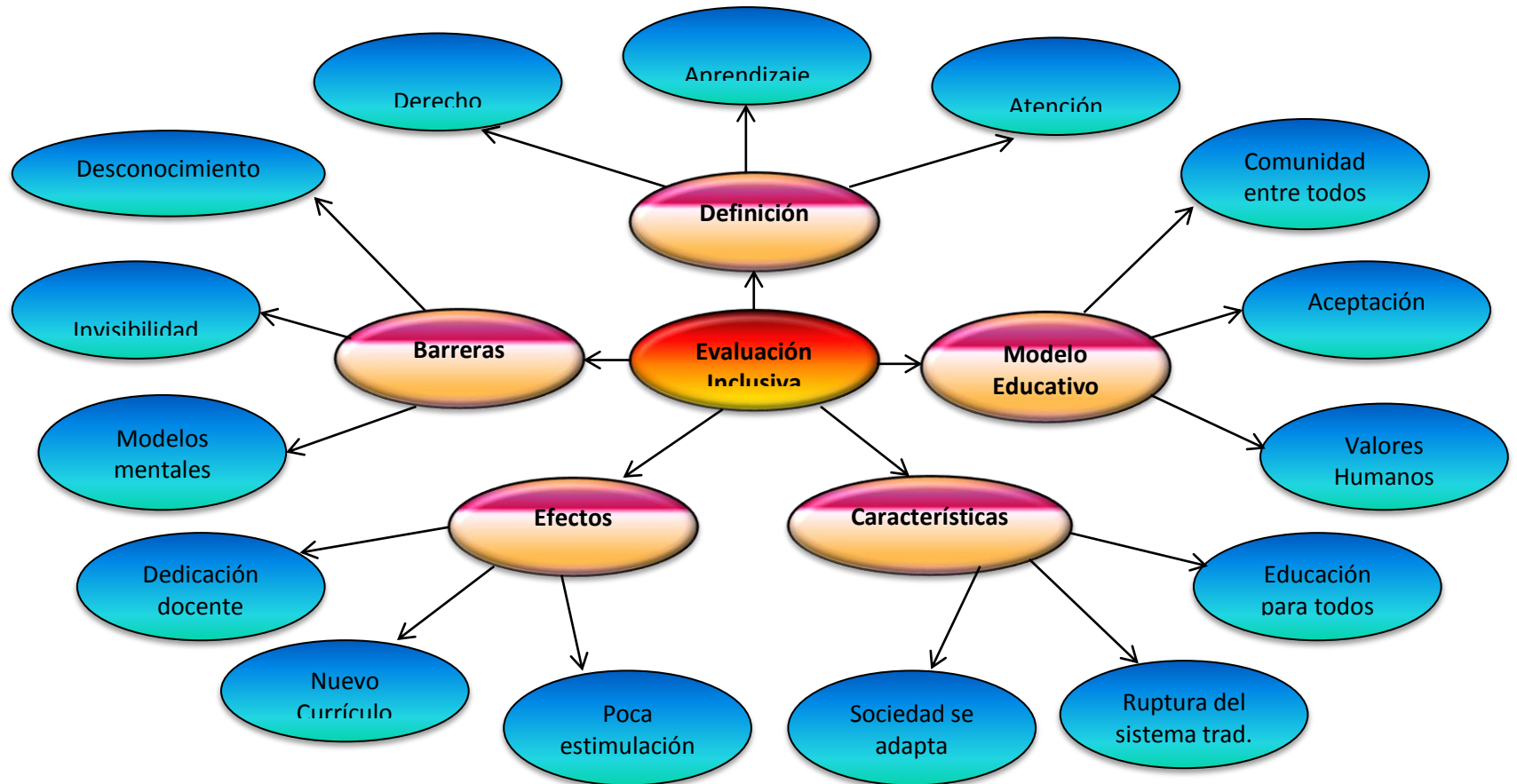


Gráfico 3: Constelación de Ideas de la Variable Independiente
Investigador: Alex Roberto Gualotuña Buele

Constelación de Ideas de la Variable Dependiente

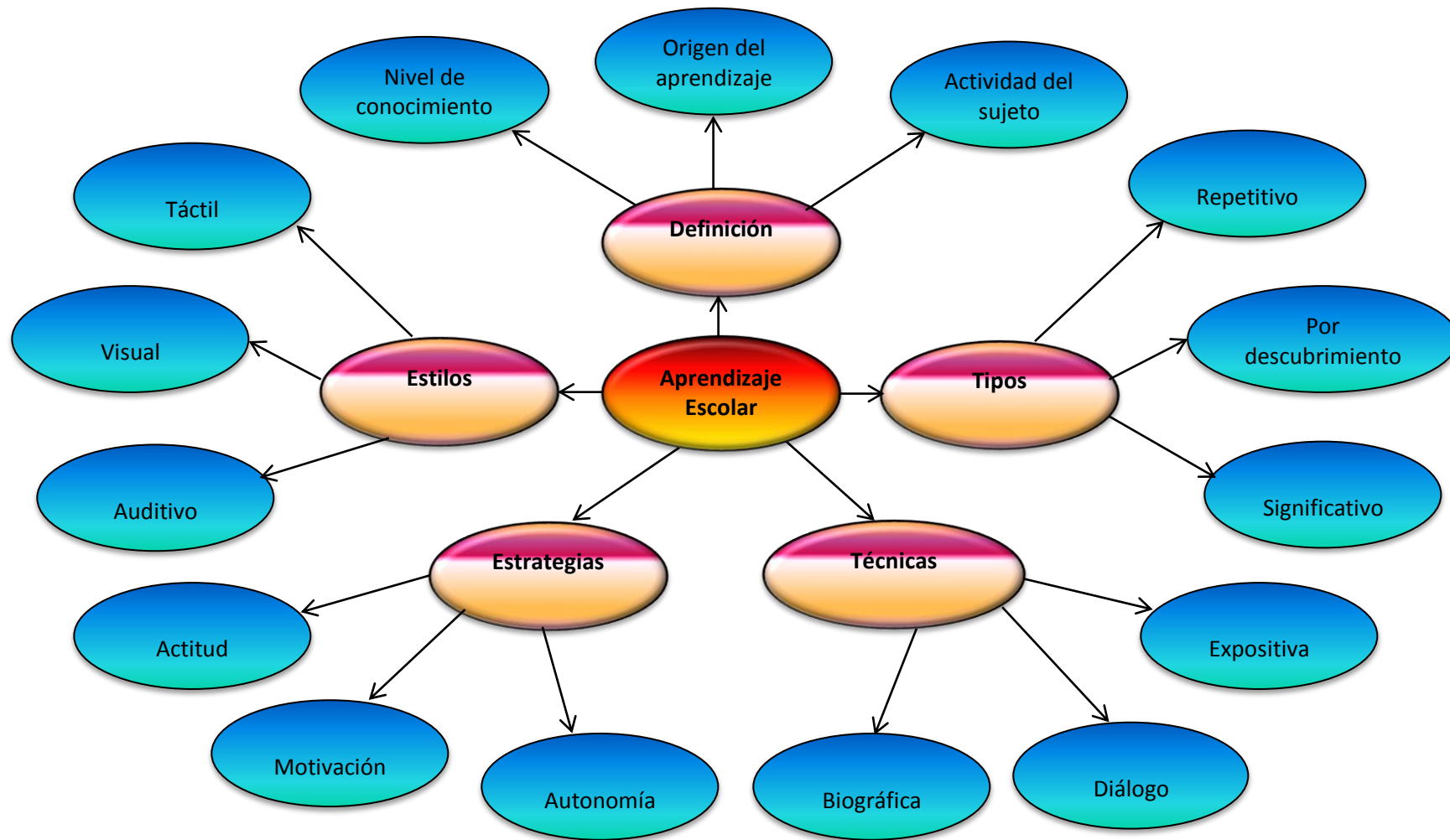


Gráfico 4: Constelación de Ideas de la Variable Dependiente
Investigador: Alex Roberto Gualotuña Buele

2.5. Fundamentación Teórica.

VARIABLE INDEPENDIENTE

2.5.1. Evaluación Inclusiva.

Definición.

En la Reforma Curricular de la Educación General Básica Ecuatoriana del año 1996 se define a la **evaluación** como: *“Un proceso integral y permanente que identifica, analiza y toma decisiones con respecto a los logros y deficiencias en los procesos, recursos y resultados en función de los objetivos y destrezas alcanzados por los alumnos”*.

Según, María Antonia Casanova (1995), la evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un **proceso** sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y toma decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

La **evaluación inclusiva** es un enfoque de evaluación enmarcado dentro del movimiento de la escuela inclusiva. Esta nueva corriente surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para todos celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia) tiene el objetivo fundamental de reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. Promocionar una escuela inclusiva supone la superación de un modelo educativo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de promoción y desarrollo, de educación “en y para la diversidad”; exige un nuevo planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento. En consecuencia, una escuela inclusiva es una escuela de calidad. (Ainscow, 2001, Arnaiz, 2003); para ello

todos los países se plantean como reto el desarrollar sistemas de evaluación que faciliten la inclusión, en vez de actuar como barrera potencial de ésta.

Pocos elementos hay tan determinantes en el establecimiento de una verdadera educación inclusiva como la evaluación. Efectivamente, cualquier práctica de carácter inclusivo, cualquier esfuerzo por potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, que no vaya acompañado por un sistema de evaluación que respete y valore las diferencias individuales solo conseguirá profundizar la brecha de la desigualdad. En palabras de la profesora M^a Antonia Casanova (2011):

“aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva”. (Casanova. 2011. p. 82)

Sin duda, uno de los grandes dilemas de la educación inclusiva es cómo conciliar una enseñanza atenta a la **diversidad** y a los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos. En este sentido, es prioritario y de máximo interés establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión: participación y aprendizaje de todos. Una evaluación cuya finalidad no puede ser la de clasificar o comparar a los alumnos sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo (C. DUK Y R. BLANCO 2012).

Una evaluación **continua, flexible y dinámica**, que acompañe todo el proceso de enseñanza aprendizaje y tenga como propósito fundamental proporcionar información –al inicio, durante y al final del proceso–, para la toma de decisiones. Es decir, que permita conocer el punto de partida de los alumnos con relación con los aprendizajes esperados, retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza acorde a las

características y necesidades de los estudiantes, y comprobar si se han logrado o no, y en qué medida, los aprendizajes.

Educación Inclusiva como derecho.

En el valor de las propuestas que sostienen una educación más inclusiva, basadas en los más altos valores de las personas y en la dignidad intrínseca de todas ellas, se afianza el sentido de derecho del acceso a una educación de calidad comprometida con un sistema inclusivo de evaluación de los aprendizajes. La visión de la meta a alcanzar, quedó de manifiesto en la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994). Hoy hay que decir, además, que la comunidad internacional ha otorgado el carácter de derecho a esta aspiración a una educación más inclusiva para todos los alumnos, como lo acaba de refrendar Naciones Unidas (2006) para el caso del alumnado con discapacidad, y que hay voluntad política, refrendada en múltiples reuniones, conferencias y congresos, al más alto nivel, para avanzar en esa dirección (144 ministros apoyaron la reunión de la UNESCO/BIE en el 2008 sobre la educación inclusiva).

En este punto es importante resaltar que hablar la inclusión educativa desde la perspectiva de “los derechos” no es un paso retórico más, sino un cambio de sustantivo, pues mientras que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), tan importante en los últimos 17 años para orientarnos en este ámbito, la inclusión educativa es vista como un principio, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios, recientemente y con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2006, art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos antes situaciones de discriminación.

De cualquier manera, existen cuatro elementos que resaltar para que, de paso, sirvan a los actores educativos implicados (administradores, directivos, docentes, personal de apoyo y servicio, padres de familia, estudiantes y comunidad en general) que están intentando examinar su propia definición funcional al respecto, sean estos, ahora, responsables de las administraciones, directivos de centros escolares, supervisores o profesores o profesoras en el contexto de su acción docente cotidiana. Los cuatro elementos son los siguientes:

1. *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia.

2. *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* Aquí, el término “presencia” está relacionado con el lugar dónde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; “a qué tipo de centros acuden determinados alumnos”, lo que impide el análisis sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del sistema educativa y al que antes nos referíamos. Los lugares son importantes pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: participación y aprendizaje. El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término ‘éxito’ tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

3. *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* El concepto de barreras es nuclear a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.

4. *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.* Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Modelo Educativo.

Se puede decir que la evaluación inclusiva es el recurso que tienen las escuelas para alcanzar mayores cotas de calidad. Asociada a la calidad está la equidad; preservar el equilibrio entre ambas es la manera de conducir el camino hacia la excelencia y uno de los principales retos que tienen los sistemas educativos actuales a nivel internacional. En este sentido, hay que subrayar que no hay equidad sin calidad pero mejorar la educación implica necesariamente mejorar los resultados educativos de todos los alumnos. En definitiva se concluye que la atención a la diversidad es un factor asociado a una educación de calidad y, por tanto, requiere que se considere dentro de los criterios o indicadores de calidad.

En relación a esta temática, existen diversos índices que constituyen un avance significativo hacia la creación de una cultura escolar inclusiva a la vez que avanzan en propuestas concretas de indicadores que reflejan este concepto de evaluación inclusiva.

En este sentido el *Índice de Ainscow* (2001), es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Se desarrolla en base a un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación a tres dimensiones: Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. El primero hace referencia a construir una comunidad en torno al desarrollo de valores inclusivos.

Una cultura escolar inclusiva se define en relación a:

- a.** Cómo se posiciona el centro educativo con respecto a las diferencias individuales. Para ello es necesario el desarrollo de un currículo amplio, relevante y diferenciado.
- b.** Sus planteamientos en relación a la calidad educativa. Ello supone la implantación de procesos de mejora continua.
- c.** La creación de un clima emocional positivo.
- d.** El desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje interactivos basados en la experimentación reflexiva.
- e.** Su implicación en el desarrollo de mejoras sociales.

Elaborar políticas inclusivas se dirige a dos pilares fundamentales: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad. La última dimensión “desarrollar prácticas inclusivas” se centra en orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar los recursos necesarios. La evaluación inclusiva queda definida dentro del indicador denominado “*Orquestar el proceso de aprendizaje*” y definido en base a doce indicadores; uno de ellos dice expresamente: “La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes”.

Otra propuesta es la realizada por Arnaiz (2003) como indicadores de calidad para la atención a la diversidad en los estudiantes. Su propuesta establece cuatro grupos de indicadores: de contexto escolar, de recursos, de procesos educativos y de resultados. La *dimensión de contexto escolar* se refiere a la previsión y adecuada organización de acciones educativas por parte del centro para la atención ordinaria y extraordinaria a la diversidad.

La *dimensión recursos*, se refiere tanto a los recursos materiales e instalaciones de aula y centro como a los recursos personales.

La *dimensión procesos educativos* se centra en qué características debería tener la práctica educativa para atender a la diversidad, en las condiciones óptimas para el desarrollo del profesorado y en las relaciones que se establecen entre el centro y su contexto socio comunitario.

La *dimensión de resultados* está referida al impacto que las medidas de atención a la diversidad tienen en las capacidades, habilidades y destrezas de los alumnos.

La evaluación inclusiva, conceptualizada como “*evaluación tolerante*” dentro del indicador de procesos educativos se define en relación a tres sub indicadores: obtención de información a través de fuentes diversas, aplicación efectiva de la evaluación continua y utilización de técnicas de autoevaluación y coevaluación.

Estas propuestas aportan una sistematización que pueden servir de guía y orientación para crear instrumentos que permitan llevar a cabo un proceso de análisis y priorización de necesidades en el camino hacia una escuela inclusiva.

La evaluación inclusiva y la creación de una escuela inclusiva.

El objetivo fundamental es que todas las normativas y procesos de evaluación fomenten la inclusión satisfactoria de todos los alumnos con posibilidad de exclusión.

Una escuela inclusiva sólo podrá serlo si se pone en marcha una evaluación inclusiva. Los principios de una evaluación inclusiva son aquellos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado. La práctica de la innovadora evaluación inclusiva demuestra ser una buena práctica para todos los alumnos.

La evaluación inclusiva necesita que las decisiones y la acción se orienten al logro de los objetivos establecidos en todos los niveles del sistema desde el aula hasta los niveles políticos-estratégicos.

La creación de una cultura escolar inclusiva supone una apuesta decidida por la calidad educativa. Aproximarse a la calidad desde soluciones distintas es garantía de que se puede expresar y dinamizar la innovación y el cambio para el conjunto del sistema y que se puedan atender desde el principio de equidad a los contextos menos favorecidos.

El desarrollo de una cultura escolar inclusiva está íntimamente relacionado con el potencial que tienen los centros para desarrollar prácticas inclusivas.

La calidad de un centro inclusivo no es una cuestión de estado sino de grado. La homogeneización de los centros bajo patrones de actuaciones y prácticas idénticas sólo permite alcanzar determinada “*umbral de calidad*”. La exploración de nuevos espacios de calidad sólo se puede lograr desde la gestión de la diferencia.

La práctica de la evaluación inclusiva permite gestionar la atención a la diversidad de un centro educativo y sacar a la luz lo único y singular de ese contexto educativo.

Características de la evaluación inclusiva.

Para caracterizar a la evaluación inclusiva es importante destacar lo manifestado por Elliot Eisner (1995) en relación al proceso evaluativo dentro del campo educativo: “evaluar es ayudar a otro con menor capacidad, con menor formación en lo que está haciendo, a que vea lo que de otra manera permanecería oculto”.

Sin duda ninguna, es importante y relevante la asistencia técnica a los involucrados en el proceso evaluativo inclusivo para delimitar pautas en la planificación, organización, dirección, desarrollo, control, monitoreo y evaluación de los procesos que evidencien la asimilación de aprendizajes significativos en los estudiantes con necesidades educativas especiales NEE y alcanzar el cumplimiento de los objetivos delimitados inicialmente.

Así, se delimitan las características de la evaluación inclusiva:

- Evalúa tanto el proceso como los resultados.
- Se puede realizar individual o grupalmente.
- La devolución de la corrección debe ser interactiva entre el docente y el alumno.
- Ofrece el mismo modelo de informe para todos los alumnos.
- La evaluación supone siempre una recogida de información con la finalidad de mejorar los procesos.
- Exige una ruptura en el sistema tradicional.
- La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y así a las necesidades de todos.

Efectos de la evaluación inclusiva.

La creciente diversidad que se presenta en las instituciones educativas en todos sus niveles, debido a los continuos cambios sociales, hace que surjan una serie de demandas para poder actuar frente a las necesidades. En este sentido, la defensa del concepto “barreras para el aprendizaje” en lugar del ya clásico concepto de “necesidades educativas especiales”, es por sí solo un acicate frente al conformismo y la complacencia y una llamada a que las comunidades educativas asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Tomando la escuela inclusiva como referente para abordar esta situación (ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. 1996), las soluciones a los problemas que plantean la diversidad de alumnado tiene una vía más normalizadora. Las dificultades que surgen en las instituciones educativas pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje para todos, en un ambiente de cooperación, (AINSCOW, M. 2001).

El problema aparece cuando nos planteamos si están los docentes preparados para iniciar el camino hacia una escuela inclusiva “de todas y todos, para todas y todos”.

Las investigaciones encontradas sobre este tema coinciden en sus conclusiones al afirmar que “...el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente

relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad” (ORTIZ GONZÁLEZ Y LOBATO QUESADA, 2003).

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básicas- 2010, se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado los fundamentos de la Pedagogía Crítica que ubica al estudiantado como protagonista principal en busca de los nuevos conocimientos, del saber hacer y el desarrollo humano, dentro de variadas estructuras metodológicas del aprendizaje, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas. Esta normatividad educativa actualizada y fortalecida busca consolidar los estándares de calidad sobre el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño en los estudiantes de manera integral e integradora. Tanto es así, que delimita una conciencia inclusiva en todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano buscando con ello el Sumak Kawsay (Buen Vivir) en su máxima expresión.

Entonces, dentro del marco motivacional, el docente que trabaja con grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales debe redireccionar sus intereses motivacionales que le permitan comprender que para mejorar el aprendizaje del estudiante, deberá concentrarse en los aspectos motivacionales que le está proporcionando al mismo, para que el proceso cognitivo impulse favorablemente su esfuerzo como estudiante. El estudiante tiene un deseo por poseer conocimientos para sí mismo, ya que será su recompensa hacia su crecimiento como persona.

Barreras para la evaluación inclusiva.

Existen varios procedimientos que se están delimitando para saber cuáles son las barreras que dificultan la aplicación de los procesos evaluativos inclusivos en el campo educativo, algunas barreras que se han determinado se exponen a continuación:

Desconocimiento.

Entre los factores identificados como barreras a la evaluación inclusiva, la formación docente se considera un eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión.

En primer lugar, destaca la existencia de posturas divergentes acerca del rol de la escuela regular frente a la integración de niños con NEE. Todavía son muchos - aparentemente la mayoría- los que piensan que los alumnos con NEE se beneficiarían más de una educación especializada en escuelas especiales y/o que no es labor de la escuela común atenderlos (VEGA, 2005; TENORIO, 2007). En la base, existe la idea de que estos estudiantes aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. El predominio de un modelo médico- clínico (enfoque tradicional), por encima de un enfoque psicopedagógico al atender NEE. Entre los docentes prevalece la creencia de que las diferencias individuales se deben a características personales inherentes, fijas, predeterminadas y poco modificables de los estudiantes, y se mantiene una concepción remedial o rehabilitatoria de la educación de niños con NEE. Todavía son pocos los que conciben las NEE desde un enfoque más interactivo y multidimensional, asumiendo la responsabilidad profesional de disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación. Todo esto se ve reflejado en la ausencia de cambios metodológicos y adaptaciones curriculares para responder a las NEE; en la tendencia a realizar trabajo individual principalmente en espacios diferentes al aula regular con estos niños, y en la poca integración de estos alumnos a actividades propias del currículo común.

La falta de formación ha sido considerada uno de los factores principales que pueden propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, en tanto provoca sensación de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo.

El enfoque de la educación inclusiva provoca un quiebre en las prácticas de enseñanza tradicional y demanda una re-definición de la labor de la educación y la tarea docente.

Invisibilidad.

Esta invisibilidad se delimita en dos ámbitos del desempeño del joven estudiante; en su aprendizaje y en su forma de interrelacionarse con sus semejantes más próximos. El enfoque debe centrarse en el currículo y las materias de enseñanza, y no en las necesidades del alumnado y el proceso de aprendizaje, las potencialidades individuales de los niños y niñas tienden a pasarse por alto, se estimulan en grado insuficiente o se abordan de una manera negativa.

La etiquetación consciente o inconsciente a los estudiantes por parte de sus padres y/o docentes constituye otro factor de la invisibilidad pues, el sobredimensionar las “debilidades” o “ausencias” de destrezas, habilidades, capacidades y conocimiento hace que el sistema de evaluación sea uniforme y universal en todas las áreas del currículo dejando en desigualdad a una educación incluyente e inclusiva. Tal es así, que el sistema evaluativo uniforme, descarta toda posibilidad de adecuación según las necesidades educativas de los estudiantes y en lugar de mejorar sus aprendizajes los sumerge en la incertidumbre y la duda cognitiva.

Modelos mentales.

El enraizamiento de los modelos mentales tradicionalistas y conductistas constituye quizás, la barrera más difícil de superar; pues, todos los actores del proceso educativo reflejan altos porcentajes de prácticas que impiden ampliar el espectro del intelecto humano y ver con criterios integradores e integrales a los seres humanos que poseen capacidades diferentes para asumir un rol protagónico en la inclusión a las actividades productivas e intelectuales que afiancen los criterios del Sumak Kawsay.

Estos enfoques tradicionalistas se reflejan en prácticas diarias como: se hacen diagnósticos de los estudiantes para su categorización y remediar el déficit, se enfoca

en el estudiante, se delega la valoración a expertos, implementación de programas especiales para el estudiante definido, ubicación en un programa especial, entre otras.

Barreras adicionales que dificultan la evaluación inclusiva.

- Excesivo número de estudiantes por aula.
- Sobrecarga de responsabilidades a los docentes dentro de la institución educativa.
- Discriminación de género.
- Remuneración económica a los docentes.
- Rigidez y poca flexibilidad por parte de las autoridades del establecimiento educativo.
- Ausencia de documentos curriculares inclusivos en la institución educativa.
- Ausencia de profesionales capacitados para el manejo de programas de inclusión y evaluación educativas.

VARIABLE DEPENDIENTE

2.5.2. Aprendizaje escolar.

Definición

Se denomina **aprendizaje** al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia, promoviendo un cambio en la conducta.

Las experiencias, modifican a las personas; los intercambios con el medio, modifican las conductas. Por lo tanto, las conductas se darán en función de las experiencias del individuo con el medio. Dichos aprendizajes, permite cambios en la forma de pensar, de sentir, de percibir las cosa, producto de los cambios que se producen en el sistema nervioso.

El análisis de la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje se considera imprescindible en la práctica docente del maestro, es necesario organizar las

situaciones de aprendizaje y canalizarlas no sólo, a adquirir información sino, a recrearla, a investigar, y además, aplicarla funcionalmente.

Constituye de importancia suprema, la consideración de que los aspectos inherentes a la planificación de las actividades docentes e instrumentación deben concordar con las características del proceso de aprendizaje innovador, que sin duda no parte de cero, sino que está precedido por un marco referencial de cada sujeto. Otro factor ineludible, constituye el enmarque institucional en el cual ocurre el proceso de aprendizaje innovador, las características institucionales del plantel, los modos de relación interpersonales y de confrontación de esquemas referenciales, van a constituir el contexto en el cual se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Aprendizaje como actividad del sujeto

El ser humano en su condición innata de descubrimiento se plantea dudas, inquietudes, formula hipótesis, analiza la presencia de obstáculos y retrocede para superarlos, siente temor ante lo desconocido y verifica en la práctica sus conclusiones; es decir, cuando se producen modificaciones se reestructura su conducta. Estas acciones y otras involucradas definen la idea de proceso en los aspectos: psicomotriz, afectivo-social y cognoscitivo del individuo y del grupo. En tales circunstancias, aprender no significa recepción ni repeticiones mecánicas, sino que el sujeto accione sobre el objeto de conocimiento, contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, entre otros, a efectos de apropiarse de él y transformarlo.

El proceso de aprendizaje, en cada una de sus etapas y en la culminación del mismo, que nunca es cierre, sino que actúa como generador de nuevas contradicciones y por lo tanto como punto de partida de futuros aprendizajes, implica la concreción de productos. Este proceso está sustentado en la dialéctica que lo caracteriza como la apropiación instrumental de la realidad para modificarla.

Origen del aprendizaje.

Según manifiesta Alvin Toffler, los analfabetos del futuro serán todos aquellos seres humanos personas que no aprendieron a aprender considerando directrices fundamentales como la responsabilidad y la solidaridad.

Los infantes asimilan acciones y experiencias según el contexto en el cual se desarrollan; tal es así que, mientras más se afiancen las habilidades del descubrimiento y la experimentación se irán consolidando conocimientos por asimilación y repetición. El hombre es muy capaz de aprender todo cuanto en su camino se le atraviesa solo requiere de habilidades, el hombre civilizado es sinónimo de aprendizaje. Este aprendizaje produce un cambio conductual, por lo general permanente, que es resultado del entrenamiento o la experiencia. (HENSON, K., 1997).

Aprender es algo inherente a los humanos. En el pasado, fue lo que permitió la supervivencia de la especie irradiando criterios de sostenibilidad y adaptabilidad. Esto facultó a los humanos para hacer frente a los enormes cambios climáticos y geográficos que habrían vencido a muchos otros animales. Depende de las habilidades y capacidades que el aprendizaje procura en la mente. Sin él, la vida de adulto independiente sería inconcebible.

Hay muchas formas y variedades de aprendizaje, y algunas de ellas se comparten con otras especies, pero los humanos se distinguen de otros animales por tener la capacidad para adquirir el lenguaje. El lenguaje hace factibles numerosas clases de competencias, imposibles de imaginar en una especie que carezca de él. El lenguaje permite la comunicación con otras personas y también consigo mismos; permite pensar, razonar y tomar decisiones conscientes.

Niveles de conocimiento.

Mediante el conocimiento, el hombre penetra las diversas áreas de la realidad para tomar posesión de ella, y la propia realidad presenta niveles y estructuras diferentes en su constitución. Así, a partir de un ente, hecho o fenómeno aislado, se puede ascender hasta situarlo dentro de un contexto más complejo, ver su significado y función, su naturaleza aparente y profunda, su origen, su finalidad, su subordinación a otros entes, en fin, su estructura fundamental.

Esta complejidad de lo real, objeto del conocimiento, dictará necesariamente formas diferentes de apropiación por parte del sujeto cognoscente; estas formas darán los diversos niveles del conocimiento según el grado de penetración de éste y la consiguiente posesión de la realidad en el área o estructura considerada. Al ocuparse del hombre, por ejemplo, puede considerárselo en su aspecto externo y aparente, según el dictamen del buen sentido o la experiencia diaria.

Al conocimiento se le puede estudiar, investigando experimentalmente las relaciones existentes entre ciertos órganos y sus funciones. Se puede también indagar en cuanto a su origen, su libertad y su destino. Y, finalmente, se puede investigar lo que fue dicho del hombre por Dios a través de los profetas. Se diferencian entonces según el caso los niveles: empírico, científico, filosófico y teológico del conocimiento.

Tipos de aprendizaje.

Se enlista a continuación los tipos de aprendizaje más comunes considerados por la literatura pedagógica:

- **Aprendizaje por descubrimiento:** Se entiende por aprendizaje por descubrimiento, también llamado heurístico, el que promueve que el aprendiente adquiera los conocimientos por sí mismo, de tal modo que el contenido que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por el aprendiente.

- **Aprendizaje significativo:** Es el resultado de la interacción de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo.
- **Aprendizaje repetitivo:** Se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios (pares asociados, números, etc.), cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, o si adopta la actitud de asimilarlos al pie de la letra y de modo arbitrario.
- **Aprendizaje colaborativo:** Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento en estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas donde cada individuo (miembro de un grupo) es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes del grupo.
- **Aprendizaje dialógico:** Es el marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas.
- **Aprendizaje por reproducción:** Conocido como aprendizaje vicario, observacional, modelado o aprendizaje cognitivo social, este aprendizaje está basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta.
- **Aprendizaje por construcción:** El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.

Estilos de aprendizaje.

No existe un correcto o incorrecto estilo de aprendizaje sin embargo, la mayoría de niños muestra su preferencia por los siguientes estilos básicos (primarios) de

aprendizaje: auditivo, visual y kinestésico, sin embargo es común la combinación de estilos de aprendizaje primario y secundario.

- **Estilo de aprendizaje auditivo:** Es un método de enseñanza que se dirige a los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje se orienta más hacia la asimilación de la información a través del oído y no por la vista. Si bien la gran mayoría de la gente tiende a ser principalmente visuales en la forma de relacionarse con el mundo alrededor de ellos, la estimulación de audio se emplea a menudo como un medio secundario de encontrar y absorber conocimientos.
- **Estilo de aprendizaje visual:** Se define como un método de enseñanza/aprendizaje que utiliza un conjunto de Organizadores Gráficos, con el objeto de ayudar a los estudiantes, mediante el trabajo con ideas y conceptos, a pensar y a aprender más efectivamente. Además, estos permiten identificar ideas erróneas y visualizar patrones e interrelaciones en la información, factores necesarios para la comprensión e interiorización profunda de conceptos.
- **Estilo de aprendizaje kinestésico:** Cuando se procesa la información asociándola a las sensaciones y movimientos, al cuerpo, se está utilizando el sistema de representación kinestésico. Se utiliza este sistema de forma natural cuando se aprende un deporte, pero también para muchas otras actividades. Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas, el visual y el auditivo. El aprendizaje kinestésico también es profundo, se puede aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando se aprende a montar en bicicleta, no se olvida nunca. Una vez que se aprende algo con el cuerpo, es decir, con la memoria muscular, es muy difícil que se olvide.
- **Estilo de aprendizaje táctil:** El aprendizaje se genera con agrado a las muestras físicas de afecto, el palpar/tocar cosas constituye la esencia de la asimilación del

conocimiento. Se aprende haciendo cosas, participando directamente en ellas, y así se recuerda más fácilmente algo hecho.

Estrategias utilizadas en el aprendizaje.

Actitud positiva.

La actitud incide en el aprendizaje de muchas formas. La actitud de la persona es importante para el aprendizaje no solamente en contexto escolar sino también en el contexto familiar, social, entre otros.

La actitud de aprender es una de las más encomiables y beneficiosas para la persona que la asume. La persona que ejerce esta actitud de aprendizaje continuo es la que prospera y la que eventualmente gozará del éxito en esta vida tan competitiva. El aprender es una actitud muy necesaria si deseamos estar al frente del grupo de personas o por lo menos en el 10% del grupo de personas exitosas en el área donde se desempeñan.

Motivación.

Es lo que mueve a la persona en una dirección y con una finalidad determinada; es la disposición al esfuerzo mantenido por conseguir una meta. Constituye, por tanto, un factor que condiciona la capacidad para aprender. Al igual que los intereses, depende en parte de la historia de éxitos y fracasos anteriores de la persona pero también del hecho de que los contenidos que se ofrezcan para el aprendizaje tengan significado lógico y sean funcionales. En la motivación que un alumno llegue a tener, desempeña un papel fundamental la atención y el refuerzo social que del adulto (profesor, padres...) reciba. Por eso son importantes las expectativas que los adultos manifiestan hacia el individuo y las oportunidades de éxito que se le ofrezcan.

Se distinguen dos tipos de motivación:

- **Intrínseca:** que hace referencia a que la meta que persigue el sujeto es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación que produce la realización misma de la tarea y no depende de recompensas externas.
- **Extrínseca:** que está relacionada con la realización de la tarea para conseguir un premio o evitar un castigo.

Autonomía.

Es la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación.

En el ámbito de la didáctica H. Holec (1980) define la autonomía como “*la capacidad de gestionar el propio aprendizaje*”; esta no debe ser entendida como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de las estrategias metacognitivas.

Por su parte, L. Dickinson (1987) argumenta a favor del aprendizaje autónomo con estas cinco razones:

1. Motivos de tipo práctico (la imposibilidad de asistir regularmente a clase por parte de una gran cantidad de alumnos);
2. Las diferencias individuales de los alumnos (relativas no sólo a su actitud, sino también a sus estilos de aprendizaje y a las estrategias que aplican);
3. Los fines educativos (el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del buen aprendiente);
4. La motivación (la autonomía estimula al alumno en el sentido de que le otorga libertad);
5. El objetivo de aprender a aprender (la autonomía promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas).

Otras estrategias para mejorar el aprendizaje.

a. Estrategias cognitivas: Se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

b. Estrategias metacognitivas: Son aquellas que hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición.

c. Estrategias de manejo de recursos: Son estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término.

Estas estrategias se consolidan por medio de habilidades; tales como:

- **Habilidades cognitivas:** atención, exploración, comprensión, elaboración, memorización, recuperación.
- **Habilidades metacognitivas:** conocimiento del conocimiento, control de los procesos cognitivos, planificación, autorregulación, evaluación, reorganización, anticipación.

Técnicas de aprendizaje.

Una técnica es un procedimiento cuyo objetivo es la obtención de un cierto resultado. Supone un conjunto de normas y reglas que se utilizan como medio para alcanzar un fin.

Estas técnicas deben fomentar la participación activa del estudiante durante todo el proceso de aprendizaje por medio de actividades que potencialicen sus destrezas, capacidades, habilidades y den respuesta a inquietudes, pues revalorizan el sentido de empoderamiento y pertenencia que asumen como actores directos de su aprendizaje.

Muy a menudo se confunde el término Técnicas de Estudio con Estrategias y Técnicas de Aprendizaje, por esta razón es importante señalar primeramente que una estrategia es el conjunto de directrices o acciones que determinan actuaciones concretas para el logro de objetivos o propósito planteados, mientras que las técnicas son las habilidades aplicadas que permiten transformar una realidad siguiendo una serie de reglas.

Las **técnicas de estudio** se conciben como un conjunto de hábitos de trabajo intelectual que proporcionan al sujeto las herramientas para una más fácil, rápida y profunda asimilación de, cuando se habla de estrategias y **técnicas de aprendizaje** se hace referencia a los métodos e instrumentos de aprendizaje respectivamente que le permiten a una persona a aprender, internalizar y concretizar el conocimiento que le conlleve a expresar abiertamente su propio juicio crítico que le permita transformar además su propia realidad y la de su contexto.

Es importante señalar que las Técnicas de Estudio no aseguran el éxito académico de los estudiantes, ya que su empleo se reduce a un utilitarismo y no al desarrollo de aprendizajes meramente permanentes. Hablando de Estrategias y Técnicas de Aprendizaje desde una concepción constructivista, la persona va generando sus propios aprendizajes a partir de su propio conocimiento, al socializarlo con los demás, lo reconstruye y al considerar las posibilidades teóricas proporcionadas por el

facilitador y guiador del proceso educativo logra construir un aprendizaje permanente.

A continuación se enumeran algunas estrategias con un fin específico y algunas sugerencias de técnicas que permitirán desarrollar más y mejores aprendizajes:

Técnicas de aprendizaje con base en la observación: Observar es dar una dirección intencional a nuestra percepción.

Esto implica entre otras cosas: atender, fijarse, concentrarse, identificar, buscar y encontrar datos, elementos u objetos... previamente determinados...

Según las propias intenciones se pueden encontrar diferentes tipos de observación y técnicas a aplicar:

- **AUTO-OBSERVACIÓN:** Auto-registros, Diarios, Auto-biografías, Currículum vitae...
- **OBSERVACIÓN DIRECTA:** Pautas de observación, Check List, Fichas...
- **OBSERVACIÓN INDIRECTA:** Entrevistas, Cuestionarios...
- **BÚSQUEDA DE DATOS:** Ficheros de autores, Ficheros de temas, "On line", CD-Rom, Lectura de Rastreo...

Técnicas de aprendizaje con base en el análisis.

Analizar es destacar los elementos básicos de una unidad de información. Esto conlleva también: comparar, subrayar, distinguir, resaltar...

Según la manera de percibir la información que se asimila, se pueden resaltar diferentes tipos de Análisis:

- **ANÁLISIS ORAL:** Pautas de anotación, Toma de apuntes.
- **ANÁLISIS TEXTUALES:** Subrayado lineal, Gráficos, Análisis estructural...
- **ANÁLISIS VISUAL:** Pautas de análisis de imágenes...

Técnicas de aprendizaje para ordenar.

Ordenar es disponer de forma sistemática un conjunto de datos, a partir de un atributo determinado. Esto implica también: reunir, agrupar, listar seriar, entre otras.

Según los requisitos de la demanda o propios, se establecen diferentes criterios y formas de ordenar los datos:

- ORDEN ALFABÉTICO: Índice, Ficheros, Agendas, Directorios...
- ORDEN NUMÉRICO: Páginas, Localidades, Tallas...
- ORDEN SERIAL: Inventarios, Álbum, Componentes...
- ORDEN TEMPORAL: Horarios, Calendarios...
- ORDEN ESPACIAL: Topografías, Coordenadas, Planos...
- ORDEN PROCEDIMENTAL: Instrucciones, Consignas, Normas de uso...

Técnicas de aprendizaje con base en la clasificación.

Clasificar es disponer un conjunto de datos por clases o categorías. Esto comporta también: jerarquizar, sintetizar, esquematizar, categorizar y otras.

Según el trabajo que se realiza con los datos y su correspondencia y apariencia gráfica-visual se pueden establecer diferentes formas de clasificación:

- RESUMIR: Esquemas, Resúmenes y demás.
- RELACIONAR: Mapas conceptuales, Redes semánticas, Cuadros sinópticos.
- CATEGORIZAR: Taxonomías, Rankings, Ligas, entre otras.

Técnicas de aprendizaje con base en la representación.

Representar es la creación de nuevo o recreación personal, de unos hechos, fenómenos, situaciones, entre otros. Esto también implica: simular, modelar, dibujar, reproducir y demás.

Según la forma de expresión escogida para el tratamiento de la información, se plantea diferentes maneras de representación:

- GRÁFICA: Histogramas, Diagramas, Estadísticas...
- ICÓNICA: Logotipos, Maquetas, Cuadros, Mapas...
- VERBAL: Figura Retórica, Chiste, Historieta, Adivinanza, Dichos...
- CINÉTICO-GESTUAL: Mímica, Role-playing, Dramatización...

Técnicas de aprendizaje con base en la memorización.

Memorizar es el proceso de codificación, almacenamiento y reintegro de un conjunto de datos. Este hecho supone también: retener, conservar, archivar, evocar, recordar...

Según la dirección del proceso (input-output) y la intención del mismo, podemos distinguir diferentes formas de trabajo de memorización:

- CODIFICAR: Repetición, Asociación, Ideación...
- RECONOCER: Identificación, Conexión, Solapamiento...
- RECONSTRUIR: Guiones, Contextos, Paisajes...
- MANTENER Y ACTUALIZAR: Repaso, Suscripción a bases de Datos, Redes informáticas...

Técnicas de aprendizaje con base en la interpretación.

Interpretar es la atribución de un significado personal a los datos contenidos en la información que se recibe. Interpretar implica también: razonar, argumentar, deducir, explicar, anticipar...

Según los objetivos del trabajo, o personales, se puede optar por diferentes formas de interpretación:

- JUSTIFICAR: Parafraseo, Transposición, Argumentación...
- INFERIR: Analogías, Inducción, Deducción...
- TRANSFERIR: Extrapolación, Generalización...

Técnicas de aprendizaje con base en la evaluación

Evaluar es valorar la comparación entre un producto, unos objetivos y un proceso. Esta habilidad implica otras como: examinar, criticar, estimar, juzgar...

En función del alcance y los propósitos encomendados, podemos concretar diferentes formas y técnicas de evaluación:

- AUTODIAGNOSTICAR: Informes, Detecciones, Prospecciones, Estudios...
- VERIFICAR: Chequeo, Control...
- REGULAR: Reajustar, Revisión, Reparación...
- DEMOSTRAR: Examen escrito-oral, Test objetivo, Prueba física...
- VALORAR: Dictámenes, Memoria, Decálogos, Juicios...

Algunas técnicas de aprendizaje adicionales.

A más de las técnicas citadas que ayudan al desarrollo de un aprendizaje activo, productivo y propositivo, es importante enlistar otras complementarias:

- Informe de experiencia.
- Cuadros comparativos de doble entrada.
- Matriz de comparación
- Técnica de equilibrio (de la balanza)
- Patrones de proceso/causa-efecto
- Patrones de episodio
- Patrones de concepto
- Patrones de concepto cronológicos
- Patrones de concepto integrales
- Diagramas de Venn
- Toma de apuntes con gráficos
- Representaciones físicas y pictográficas de la información

- Uso de símbolos o sustitutos
- Gráficas y tablas
- Matriz de razonamiento inductivo
- Dramatización
- Taller pedagógico
- Laboratorio
- Collage
- Crucigrama
- Interrogatorio
- Redescubrimiento
- Palabra clave
- Discusión dirigida
- Operatoria
- Lluvia de ideas

2.5. Hipótesis.

La evaluación inclusiva incide en el aprendizaje escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, Parroquia Chillogallo, Cantón Quito, Provincia de Pichincha.

2.6. Señalamiento de Variables.

Variable Independiente: Evaluación Inclusiva

Variable Dependiente: Aprendizaje Escolar

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de la Investigación.

El trabajo investigativo se orienta en uno de los paradigmas de actualidad, el Paradigma Cualitativo, pues, en su esencia conceptual considera una realidad única e irrepetible, busca la comprensión de los fenómenos sociales con tendencia naturalista y enfoque contextualizado; además, analiza la problemática planteada desde sus raíces y connotación para llegar a la formulación de hipótesis que será abalizada o desechada mediante la aplicación de métodos y técnicas de recolección, procesamiento y análisis estadístico de datos registrados.

Se ratifica el enfoque cualitativo de la investigación puesto que se promueve un estudio socio-educativo para abordar el análisis de los fenómenos por medio de la comprensión. El estudio se fundamenta en un proceso inductivo consistente en explorar y descubrir, para luego generar perspectivas teóricas, se plantea un problema, se formulan preguntas de investigación, generalmente no se prueban hipótesis, estas se generan durante el proceso, refinándose según se vayan recabando datos; en la recolección de datos no se usan métodos estandarizados.

Permite obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes y atender a las interacciones entre los individuos, grupos y colectividades; el proceso investigativo es flexible lo que permite pasar de los eventos a su interpretación y reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido, se busca evaluar el desarrollo natural de los sucesos, sin manipular o incentivar a quienes participan en la investigación.

3.2. Modalidad Básica de la Investigación.

3.2.1. Aplicada: Considerados los objetivos planteados en la investigación, la modalidad es aplicada, pues al finalizar la obtención de resultados se pondrá en práctica una propuesta para solucionar el problema detectado.

3.2.2. De Campo: Por el lugar, la investigación es de campo ya que el estudio sistemático de los hechos y fenómenos se realiza directamente en el lugar que se producen.

3.2.3. Bibliográfica: El propósito que permite detectar, ampliar y profundizar diferentes enfoques, teorías, conceptualizaciones y criterios de varios autores sobre la problemática propuesta hace que el trabajo investigativo adopte una modalidad bibliográfica-documentada basada en fuentes primarias o documentos y en fuentes secundarias como: libros, textos, revistas, periódicos y otros sustentos literarios.

3.3. Nivel o Tipo de Investigación.

3.3.1. Exploratorio: Citado el tema investigativo, “La evaluación inclusiva y su incidencia en el aprendizaje escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, Parroquia Chillogallo, Cantón Quito, Provincia Pichincha” se delimita su nivel Exploratorio por cuanto resulta una temática desconocida o poco investigada, reconoce variables de interés investigativo, permite generar hipótesis y desarrollar nuevos métodos investigativos e indagatorios.

3.3.2. Descriptivo: El nivel Descriptivo sustenta los elementos estructurales y procesuales aplicados antes, durante y después de la investigación por medio de preguntas directrices o hipótesis de trabajo, permite la vinculación e interrelación entre las variables consideradas objeto de investigación y esto se refleja en su estructura y sistematización para la consecución de resultados efectivos y eficientes.

3.3.3. Correlacional: En el campo de la Investigación Científica, G. Naranjo (2008), manifiesta que: “permite predicciones estructuradas, un análisis de correlación y la medición de las relaciones entre las variables independiente y dependiente en los mismos sujetos de un determinado contexto” (p. 97).

3.3.4. Explicativo: Responde al ¿por qué?, es decir, a las causalidades que provocan un fenómeno. Además, permite detectar los factores determinantes de ciertos comportamientos.

3.4. Población y Muestra.

Descripción del universo a investigar:

POBLACIÓN	FRECUENCIA	POCENTAJE
Estudiantes	60	86%
Docentes	10	14%
Total	70	100%

Cuadro N° 1: Población y Muestra
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

Muestra:

Se determina un universo pequeño, en consecuencia se trabajará con la totalidad.

$$N=70$$

3.5. Operacionalización de Variables.

Variable Independiente: Evaluación Inclusiva

CONCEPTO	CATEGORÍAS	INDICADORES	ÍTEMS	TÉCNICA E INSTRUMENTO
Es un enfoque de evaluación enmarcado dentro del movimiento de la escuela inclusiva que tiene como objetivo fundamental, responder a las necesidades de todos los estudiantes a través de la aplicación de un modelo de promoción y desarrollo, de educación “en y para la diversidad”.	Enfoque de Evaluación Escuela Inclusiva Modelo de promoción y desarrollo	Continuidad Diferenciación Comprensión Desarrollo de capacidades Atención Cobertura Asistencia del/la docente	¿Un enfoque evaluativo inclusivo se fundamenta en el desarrollo de las capacidades individuales? ¿Se presta atención personalizada a las y los estudiantes con NEE en el aula? ¿La existencia de un modelo de promoción y desarrollo para estudiantes con NEE proyecta niveles de calidad e inclusión en la Institución?	Técnica Encuesta Instrumento Cuestionario

Cuadro N° 2: Operacionalización de la Variable Independiente
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

Variable Dependiente: Aprendizaje Escolar

CONCEPTO	CATEGORÍAS	INDICADORES	ÍTEMS	TÉCNICA E INSTRUMENTO
Actividad por la cual el estudiante capta los contenidos, adquiere, retiene y utiliza conocimientos, hábitos y actitudes, promoviendo una modificación de la conducta.	Contenidos Conocimientos Conducta	Planificación Secuenciación Aplicación Cognoscitivos Procedimentales Actitudinales Actitudes Valores Comportamientos	¿Planifica las actividades diarias a desarrollarse en el aula? ¿La aplicación de procesos metodológicos facilita la asimilación de conocimientos? ¿Los estudiantes demuestran actitudes positivas dentro del aula?	Técnica Encuesta Instrumento Cuestionario

Cuadro N° 3: Operacionalización de la Variable Dependiente
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

3.6. Recolección de la Información.

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
1.- ¿Para qué?	Para alcanzar los objetivos de la investigación.
2.- ¿De qué personas?	Docentes, estudiantes
3.- ¿Sobre qué aspectos?	Indicadores (matriz de operacionalización de variables)
4.- ¿Quién?	Alex Gualotuña
5.- ¿A quiénes?	A los miembros del universo a investigar
6.- ¿Cuándo?	En el año lectivo 2013-2014
7.- ¿Dónde?	Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne
8.- ¿Cómo? ¿Qué técnicas de recolección?	Encuestas Con preguntas cerradas
9.- ¿Con qué?	Instrumentos: Cuestionarios

Cuadro N° 4: Recolección de la información
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

3.7. Procesamiento y Análisis de la Información.

El proceso y análisis de la información se desarrolla de forma procesuada, sistemática, ordenada, y controlada siguiendo los pasos detallados a continuación:

1. Revisión crítica de la información recopilada: es decir, limpieza de la información defectuosa, contradictoria, incompleta, no pertinente.
2. Repetición de la recolección, en ciertos casos individuales, para corregir fallas de contestación.
3. Tabulación o cuadros según variables de cada hipótesis.
4. Estudio estadístico de datos para presentación de resultados.
5. Los resultados serán presentados previo análisis estadístico en gráficos.
6. Elaboración de conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La aplicación de los instrumentos de recolección de datos; es decir, el cuestionario correspondiente a la técnica investigativa, permitió la organización, esquematización y tabulación de la información consolidando los procesos mentales de análisis e interpretación de la misma.

La finalidad del proceso investigativo se consolida con la comparación y confrontación de la información que permitan garantizar los resultados; pues, se aplicó encuestas a las y los estudiantes y a las y los docentes que imparten cátedra en el Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, objeto del estudio referenciado.

4.1. Encuesta dirigida a las y los Docentes del Noveno Año de Educación Básica

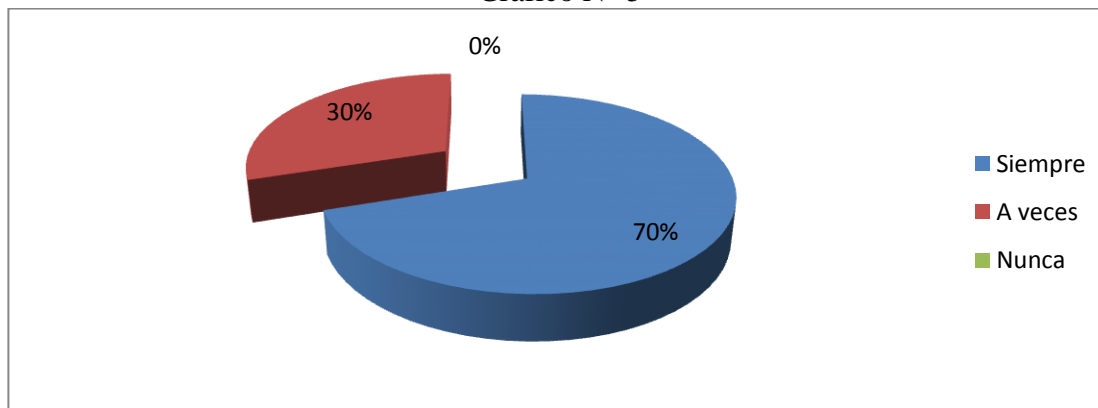
1. ¿Un enfoque evaluativo inclusivo se fundamenta en el desarrollo de las capacidades individuales?

Tabla N° 1

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	7	70
A veces	3	30
Nunca	0	0
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 5



Análisis:

El 70% (7) de las y los docentes encuestados/as, afirman que **Siempre** el desarrollo de las capacidades individuales está fundamentado en un enfoque inclusivo; el 30% (3) **A veces** y el 0% (0) **Nunca**.

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede afirmar que un alto porcentaje considera el desarrollo de las capacidades individuales se fundamenta en un enfoque inclusivo; por tanto, es importante institucionalizar el desarrollo de capacidades individuales.

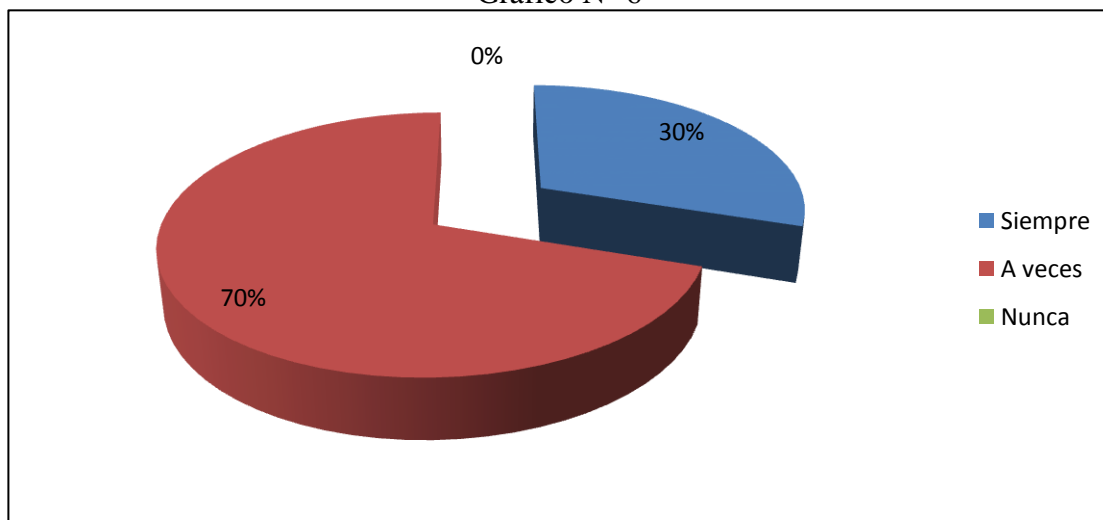
2. ¿Se presta atención personalizada a las y los estudiantes con NEE en el aula?

Tabla N° 2

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	3	30
A veces	7	70
Nunca	0	0
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 6



Análisis:

El 30% de las y los docentes encuestados/as, referencian que **Siempre** se presta atención personalizada a las y los estudiantes con NEE; el 70% **A veces** y el 0% **Nunca**.

Interpretación:

En consecuencia, los resultados reflejan un bajo porcentaje de encuestados que consideran que se brinda atención personalizada a las y los estudiantes con NEE; por otra parte, un alto porcentaje se contrapone, de esta manera se determina el debilitamiento de los procesos inclusivos.

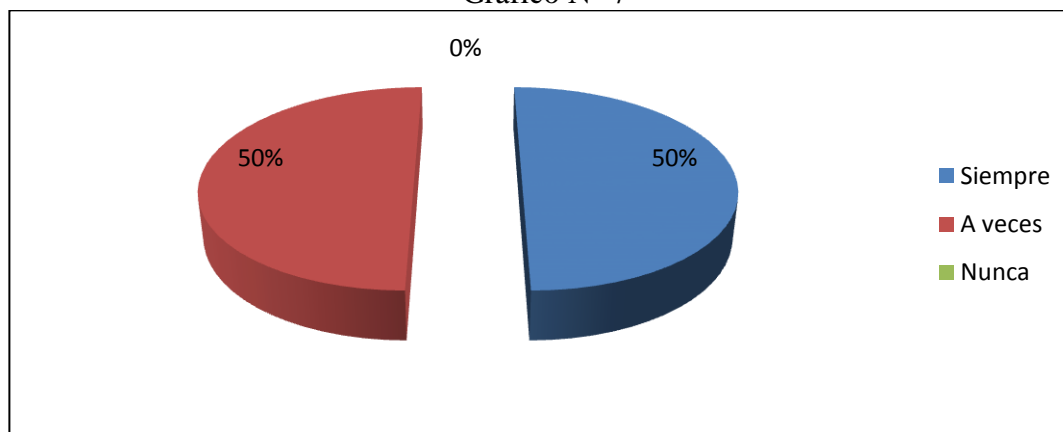
3. ¿La existencia de un modelo de promoción y desarrollo para estudiantes con NEE proyecta niveles de calidad en inclusión en la Institución?

Tabla N° 3

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	5	50
A veces	5	50
Nunca	0	0
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 7



Análisis:

El 50% de las y los docentes encuestados/as, denotan que **Siempre** se proyectan niveles de calidad y excelencia en la Institución gracias a la presencia de un modelo de promoción y desarrollo para las y los estudiantes con NEE; el 50% **A veces** y el 0% **Nunca**.

Interpretación:

Por consiguiente, los resultados reflejan porcentajes equilibrados de encuestados que consideran que se proyectan niveles de calidad y excelencia en la Institución; por otra parte, el otro porcentaje similar, denota preocupación por la continuidad de los procesos, así se considera de vital importancia la consolidación de modelos de inclusividad.

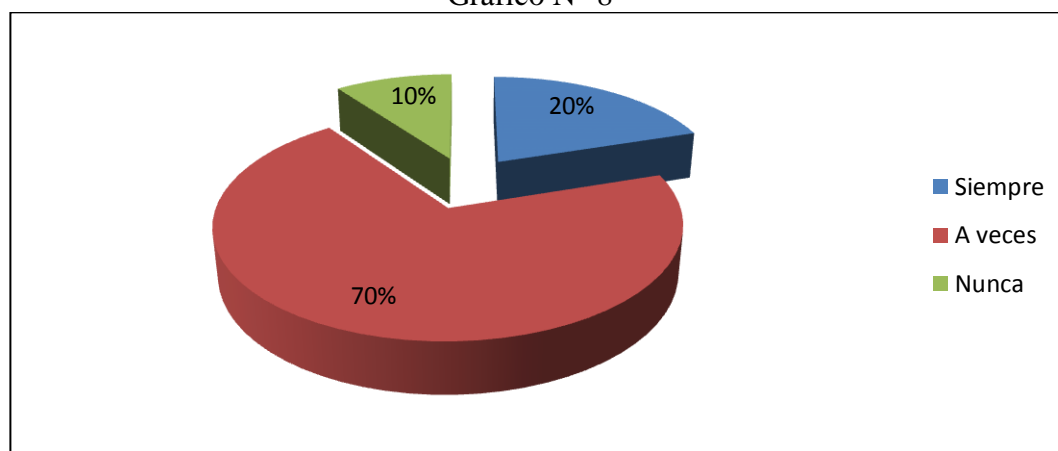
4. ¿Los instrumentos evaluativos para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales son técnicamente estructurados?

Tabla N° 4

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	2	20
A veces	7	70
Nunca	1	10
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 8



Análisis:

El 20% (2) de las y los docentes encuestados/as, referencian que **Siempre** se elaboran instrumentos evaluativos para las y los estudiantes con NEE; el 70% (7) **A veces** y el 10% (1) **Nunca**.

Interpretación:

En consecuencia, los resultados reflejan un bajo porcentaje de encuestados que consideran que se elaboran instrumentos evaluativos con criterios inclusivos para las y los estudiantes con NEE; por otra parte, un alto porcentaje afirma que no existe la continuidad en la estructuración de instrumentos evaluativos, de esta manera se determina el debilitamiento de los procesos evaluativos inclusivos.

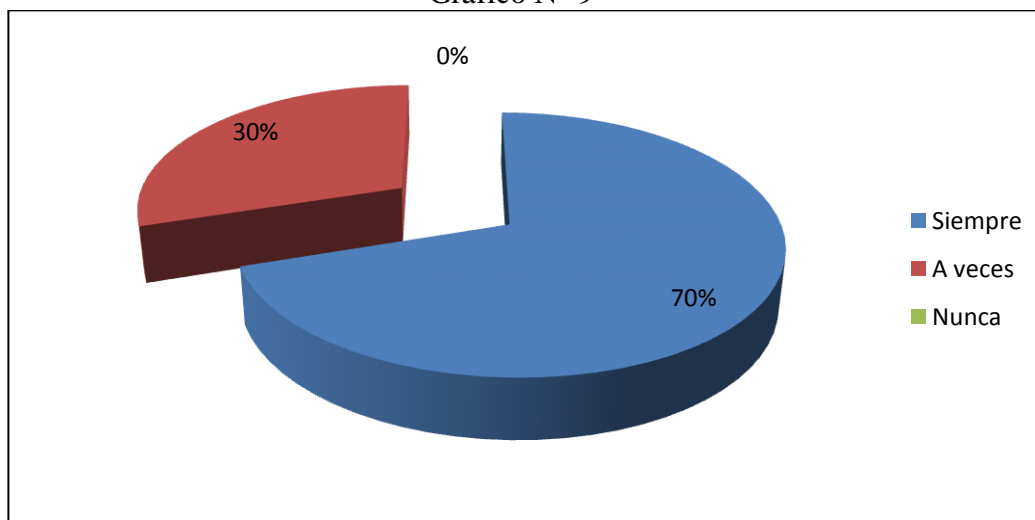
5. ¿En su micro planificación curricular considera procesos de adaptaciones curriculares que potencialicen el proceso evaluativo?

Tabla N° 5

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	7	70
A veces	3	30
Nunca	0	0
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 9



Análisis:

El 30% (3) de las y los docentes encuestados/as, afirman que **Siempre** se realizan adaptaciones curriculares en el proceso evaluativo; el 70% (7) **A veces** y el 0% (0) **Nunca**.

Interpretación:

Según los resultados obtenidos se puede afirmar que existe un alto porcentaje de docentes que realizan adaptaciones curriculares en el proceso evaluativo esporádicamente afectando directamente al sentido institucional de inclusión y al respeto a las diferencias e individualidades de las y los estudiantes.

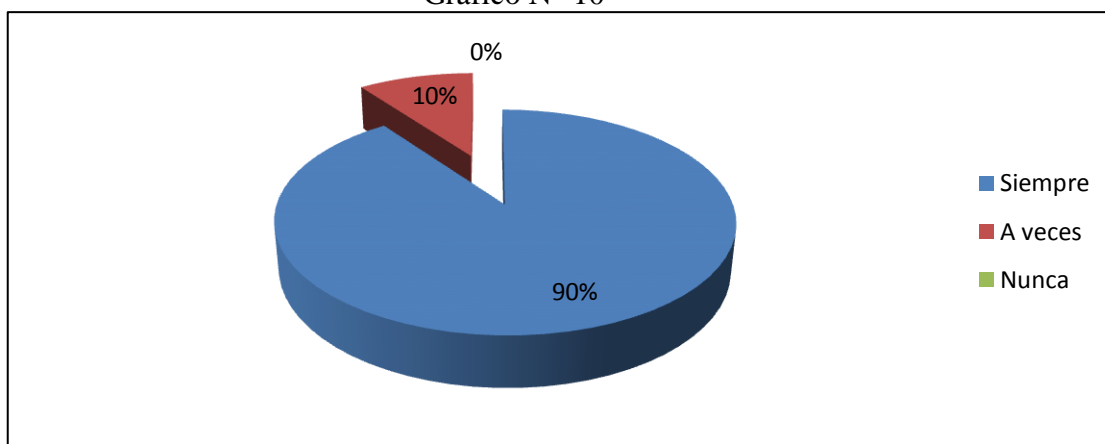
6. ¿Planifica las actividades diarias a realizarse en el aula?

Tabla N° 6

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	9	90
A veces	1	10
Nunca	0	0
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 10



Análisis: El 90% (9) de las y los docentes encuestados/as, expresan que **Siempre** planifican sus actividades para las clases con criterios de inclusividad; el 10% (1) **A veces** y el 0% (0) **Nunca**.

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede afirmar que las y los maestras/os preparan sus clases tomando en cuenta la inclusión educativa, sin embargo es importante que este trabajo se generalice por cuanto se registra un pequeño porcentaje de docentes que no lo hace y este puede ser el motivo para excluir a las y los niñas/os con capacidades individuales y conlleven al registro de rendimientos académicos poco aceptables.

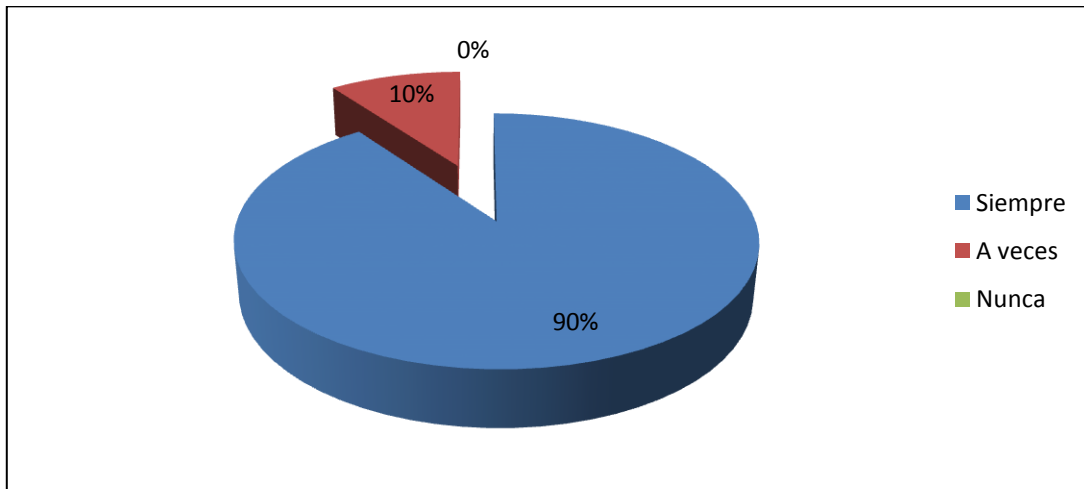
7. ¿La aplicación de procesos metodológicos facilita la asimilación de conocimientos?

Tabla N° 7

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	9	90
A veces	1	10
Nunca	0	0
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 11



Análisis: Con respecto a la aplicación de procesos metodológicos para la asimilación de conocimientos, las y los investigadas/os referencian que **Siempre** aplican metodologías adecuadas y actualizadas para la inclusión en un 90% (9); el 10% (1) **A veces** y el 0% (0) **Nunca**.

Interpretación:

En consecuencia, los resultados reflejan un alto porcentaje de encuestados que consideran que se aplican procesos metodológicos inclusivos que faciliten la asimilación de conocimientos y por ende que reflejen rendimientos académicos aceptables; por ello, es imprescindible la implementación de metodologías inclusivas.

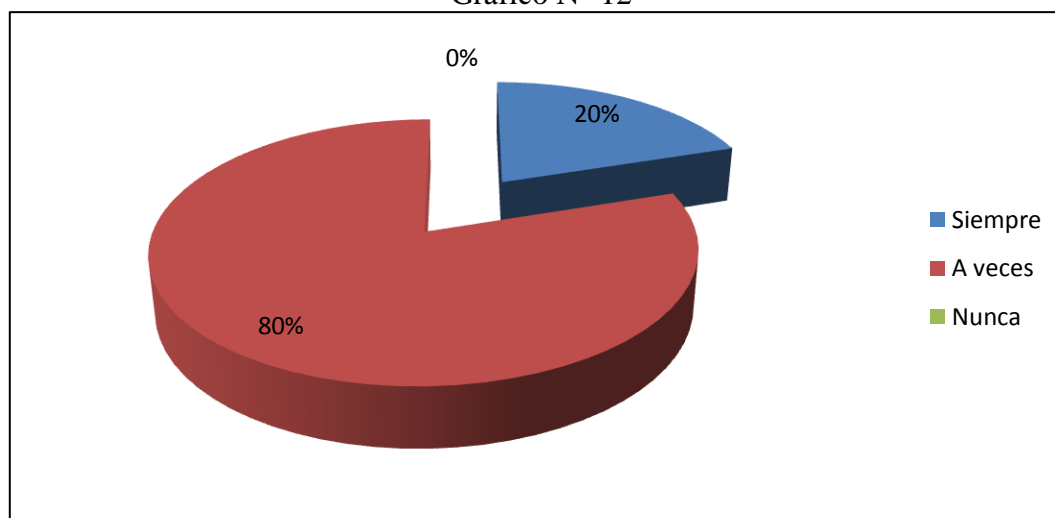
8. ¿Los estudiantes demuestran actitudes positivas dentro del aula?

Tabla N° 8

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	2	20
A veces	8	80
Nunca	0	0
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 12



Análisis: Con respecto a la manifestación de actitudes positivas por parte de las y los estudiantes con NEE dentro del aula, las y los investigadas/os referencian que **Siempre** existen este tipo de manifestaciones en un 20% (2); el 90% (9) **A veces** y el 0% (0) **Nunca**.

Interpretación:

En consecuencia, los resultados reflejan un alto porcentaje de encuestados que consideran que las y los estudiantes con NEE no manifiestan actitudes positivas dentro del aula por varios motivos en contraposición con un pequeño porcentaje que ratifica estos eventos; razón suficiente para consolidar procesos inclusivos con calidad y calidez fortaleciendo así principios y valores humanos.

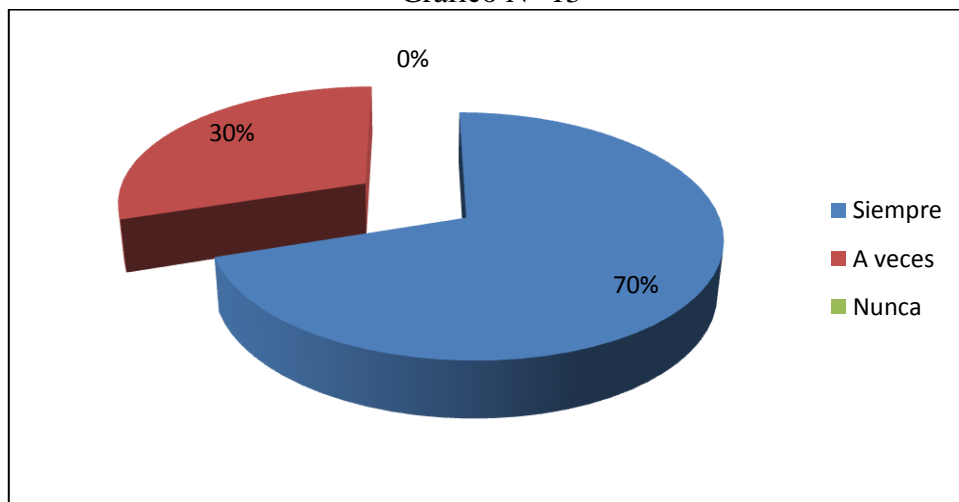
9. ¿El proceso de evaluación inclusiva integra aspectos que permiten valorar el desempeño comportamental de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

Tabla N° 9

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	7	70
A veces	3	30
Nunca	0	0
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 13



Análisis: El 70% (7) de las y los docentes encuestados/as, afirman que **Siempre** los procesos inclusivos de evaluación se aplican también al comportamiento; el 30% (3) **A veces** y el 0% (0) **Nunca**.

Interpretación:

Según los resultados obtenidos se puede afirmar que existe un alto porcentaje de docentes que realizan procesos evaluativos del comportamiento; mientras que, un porcentaje pequeño refleja discontinuidad, por ello, es fundamental instituir procesos inclusivos comportamentales.

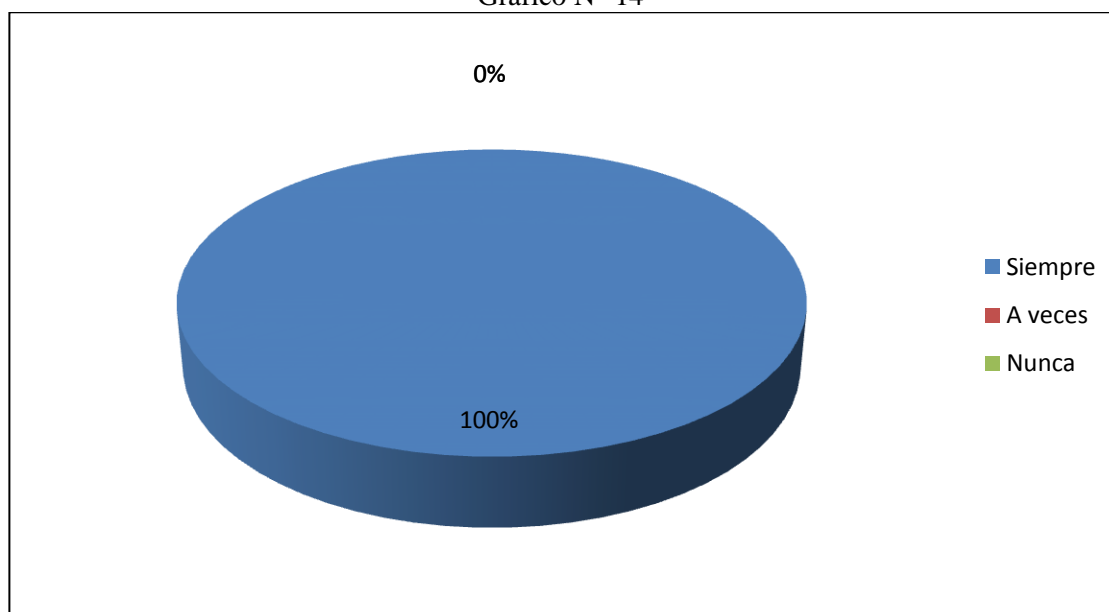
10. ¿En su actividad pedagógica diaria se fomentan valores humanos que motiven la inclusión educativa?

Tabla N° 10

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	10	100
A veces	0	0
Nunca	0	0
TOTAL	10	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 14



Análisis:

La totalidad de las y los docentes encuestados/as 100% (10), afirman que **Siempre** se practican valores humanos inclusivos; el 0% (0) **A veces** y el 0% (0) **Nunca**.

Interpretación:

Los resultados reflejan que la totalidad de las y los docentes fomentan la práctica de valores relacionados con la inclusión durante la impartición del conocimiento dentro y fuera del aula; esto potencializa a la institución en los ámbitos de equidad y justicia.

Cuadro de Resumen de Docentes

Preguntas	Criterios a favor (Siempre)	Criterios en contra (A veces/Nunca)
1	7	3
2	3	7
3	5	5
4	2	8
5	7	3
6	9	1
7	9	1
8	2	8
9	7	3
10	10	0
TOTAL	61	39

Cuadro N° 5: Resumen de Docentes
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

4.2. Encuesta dirigida a los Estudiantes del Noveno Año de Educación Básica

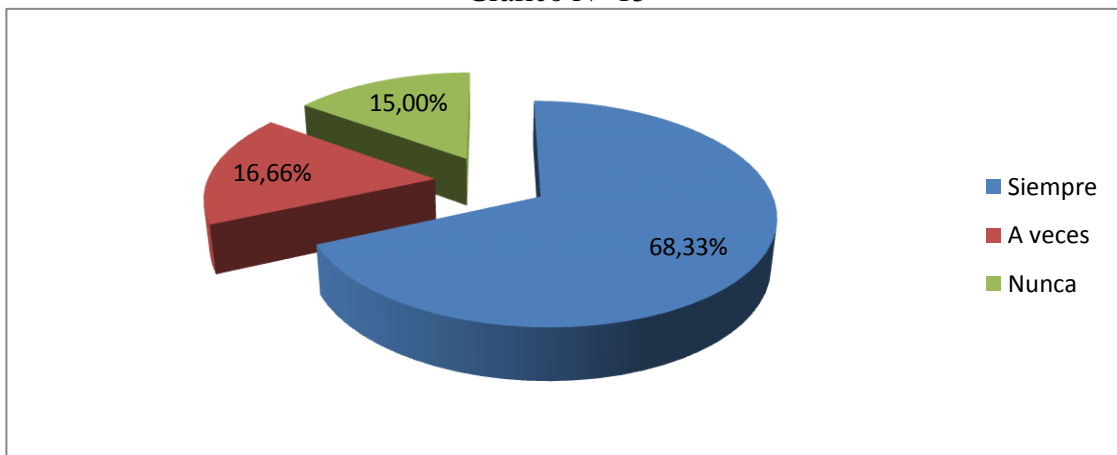
1. ¿El enfoque evaluativo inclusivo aplicado por los Docentes se fundamenta en el desarrollo de las capacidades individuales?

Tabla N° 11

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	41	68,33
A veces	10	16,66
Nunca	9	15,00
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 15



Análisis:

El 68,33% (41) de las y los estudiantes encuestados/as, afirman que **Siempre** se desarrollan las capacidades individuales por parte de las y los docentes; el 16,66% (10) **A veces** y el 15,00% (9) **Nunca**.

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede afirmar que un alto porcentaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales reciben de las y los Docentes procesos para el desarrollo de sus capacidades individuales.

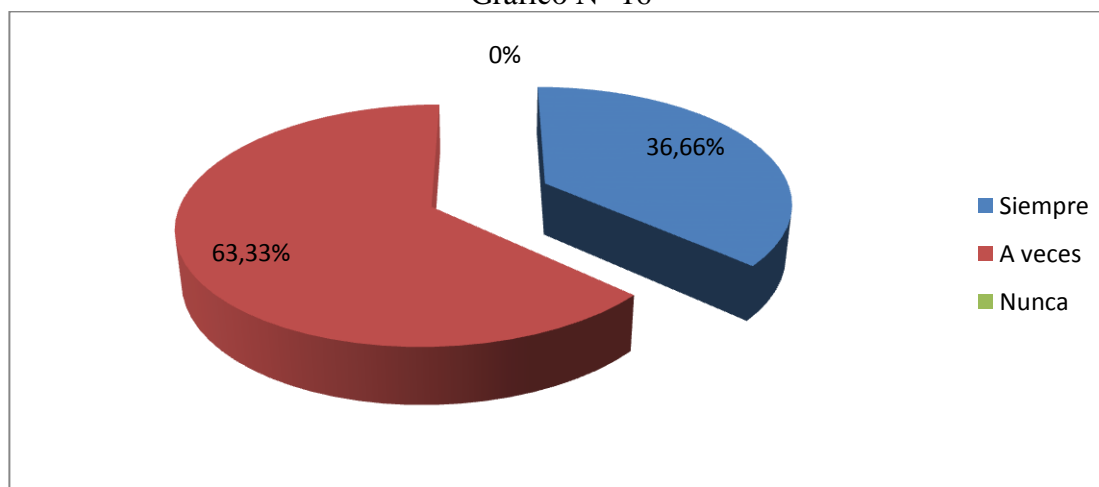
2. ¿Se presta atención personalizada a las y los estudiantes con NEE en el aula por parte de los Docentes?

Tabla N° 12

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	22	36,66
A veces	38	63,33
Nunca	0	0,00
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 16



Análisis: El 36,66% (22) de las y los estudiantes encuestados/as, referencian que **Siempre** se presta atención personalizada a las y los estudiantes con NEE; el 63,33% (38) **A veces** y el 0,00% (0) **Nunca**.

Interpretación:

En consecuencia, los resultados reflejan un alto porcentaje de encuestados que consideran que no se brinda una atención personalizada a las y los estudiantes con NEE de manera continua y permanente; por lo que se hace necesaria la implementación de procesos inclusivos personalizados para las y los estudiantes con NEE que beneficien su desarrollo integral.

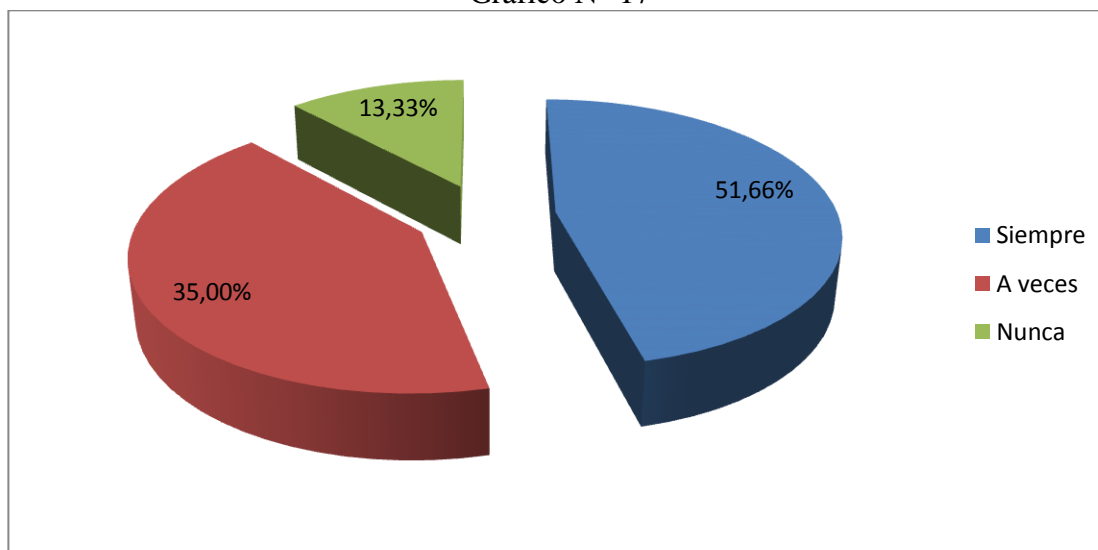
3. ¿La existencia de un modelo de promoción y desarrollo para estudiantes con NEE proyecta niveles de calidad en inclusión en la Institución?

Tabla N° 13

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	31	51,66
A veces	21	35,00
Nunca	8	13,33
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 17



Análisis: El 51,66% (31) de las y los estudiantes encuestados/as, denotan que **Siempre** se proyectan niveles de calidad y excelencia en la Institución gracias a la presencia de un modelo de promoción y desarrollo para las y los estudiantes con NEE; el 35,00% (21) **A veces** y el 13,33% (8) **Nunca**.

Interpretación:

De acuerdo a las afirmaciones, se puede inferir que en la institución educativa investigada se proyectan niveles altos de inclusión con calidad y calidez para fomentar el desarrollo integral de las y los estudiantes con NEE.

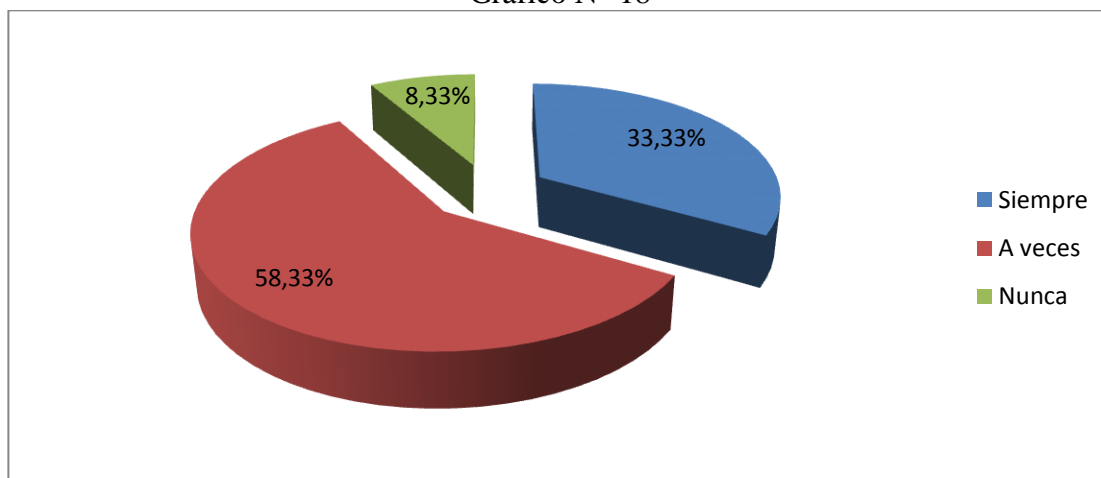
4. ¿Los instrumentos evaluativos para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales son técnicamente estructurados por los Docentes?

Tabla N° 14

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	20	33,33
A veces	35	58,33
Nunca	5	8,33
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 18



Análisis: El 33,33% (20) de las y los estudiantes encuestados/as, referencian que **Siempre** se elaboran instrumentos evaluativos para las y los estudiantes con NEE; el 58,33% (35) **A veces** y el 8,33% (5) **Nunca**.

Interpretación:

En consecuencia, los resultados reflejan un alto porcentaje de Docentes que no estructuran instrumentos evaluativos con criterios inclusivos y basados en la diversidad, dejando de lado las variadas formas de evaluación de los aprendizajes y más aún cuando se trata de inclusividad, para así llegar a la consecución del conocimiento pleno de los estudiantes con NEE. En otras palabras aplicar procesos evaluativos justos, equitativos e inclusivos.

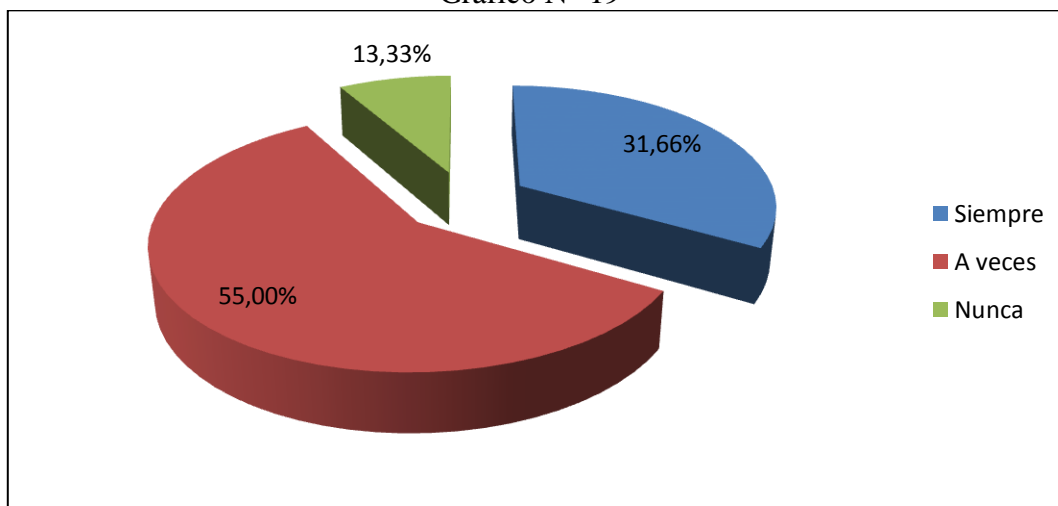
5. ¿La planificación curricular de los Docentes considera procesos de adaptaciones curriculares que potencialicen el proceso evaluativo?

Tabla N° 15

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	19	31,66
A veces	33	55,00
Nunca	8	13,33
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 19



Análisis: El 31,66% (19) de las y los estudiantes encuestados/as, afirman que **Siempre** se realizan adaptaciones curriculares en el proceso evaluativo; el 55,00% (33) **A veces** y el 13,33% (8) **Nunca**.

Interpretación:

Según los resultados obtenidos se puede afirmar que existe un alto porcentaje de docentes que no realizan adaptaciones curriculares en el proceso evaluativo para estudiantes con NEE afectando directamente al sentido institucional de inclusión y al respeto a las diferencias e individualidades de las y los estudiantes y a su desempeño académico.

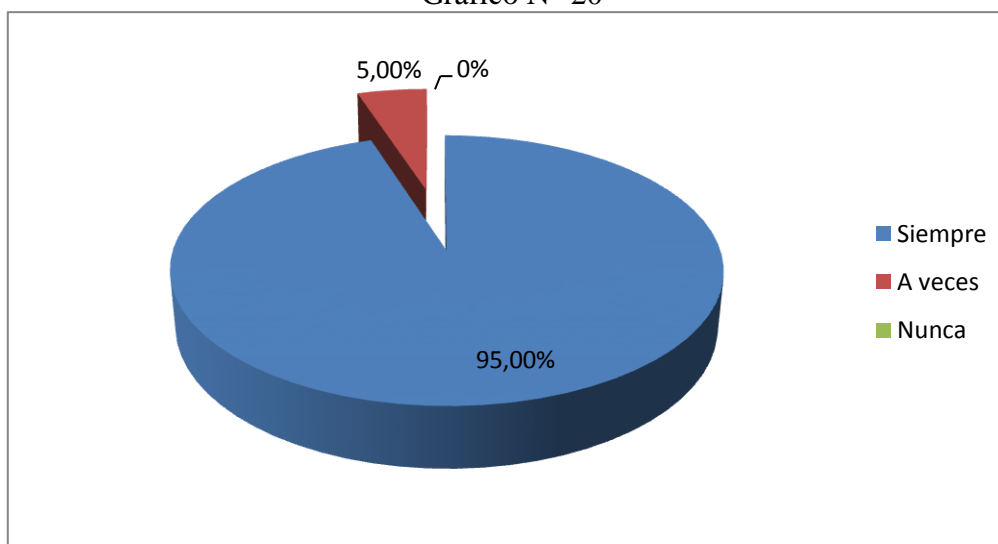
6. ¿Los Docentes planifican las actividades diarias a realizarse en el aula?

Tabla N° 16

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	57	95,00
A veces	3	5,00
Nunca	0	0
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 20



Análisis: El 95,00% (57) de las y los estudiantes encuestados/as, expresan que **Siempre** las y los Docentes de la Institución planifican sus clases con criterios de inclusividad; el 5,00% (3) **A veces** y el 0,00% (0) **Nunca**.

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede afirmar que las y los maestras/os preparan sus clases tomando en cuenta la inclusión educativa, sin embargo, es importante que todo el personal docente sin excepción ninguna, adopte un rol protagónico en el manejo de documentos curriculares y pedagógicos que optimicen y operativicen los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos en la Institución. objeto de investigación.

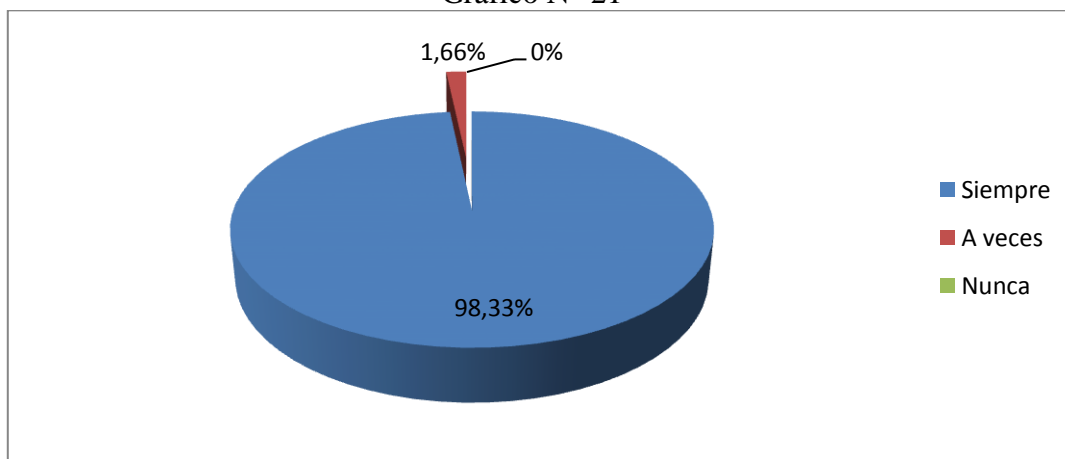
7. ¿La aplicación de procesos metodológicos facilita la asimilación de conocimientos?

Tabla N° 17

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	59	98,33
A veces	1	1,66
Nunca	0	0
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 21



Análisis: Con respecto a la aplicación de procesos metodológicos para la asimilación de conocimientos, las y los investigadas/os referencian que **Siempre** las y los Docentes aplican metodologías adecuadas y actualizadas para la inclusión en un 98,33% (59); el 1,66% (1) **A veces** y el 0,00% (0) **Nunca**.

Interpretación:

Sin duda, la aplicación de procesos metodológicos inclusivos facilita la asimilación de conocimientos y por ende reflejan rendimientos académicos aceptables en los estudiantes con NEE; por ello, es imprescindible la implementación de metodologías inclusivas en todas las áreas del saber científico consolidando así los principios igualitarios, de equidad y justicia.

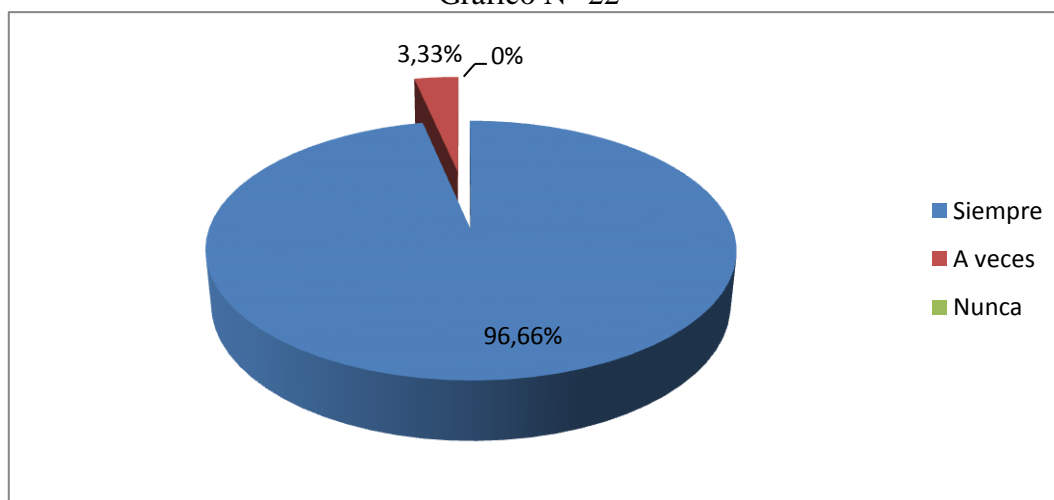
8. ¿Los estudiantes demuestran actitudes positivas dentro del aula?

Tabla N° 18

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	58	96,66
A veces	2	3,33
Nunca	0	0,00
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 22



Análisis:

La demostración de actitudes positivas dentro del aula por parte de las y los estudiantes con NEE, las y los investigadas/os referencian que **Siempre** se manifiestan afectivos, respetuosos, responsables y colaboradores en un 96,66% (58); el 3,33% (2) **A veces** y el 0,00% (0) **Nunca**.

Interpretación:

En consecuencia, los resultados reflejan un alto porcentaje de encuestados que consideran a los estudiantes con NEE muy afectivos, respetuosos, llenos de un carisma único, colaboradores, amigos y compañeros a cada instante; por tanto, los principios del Buen Vivir e Inclusión se consolidan.

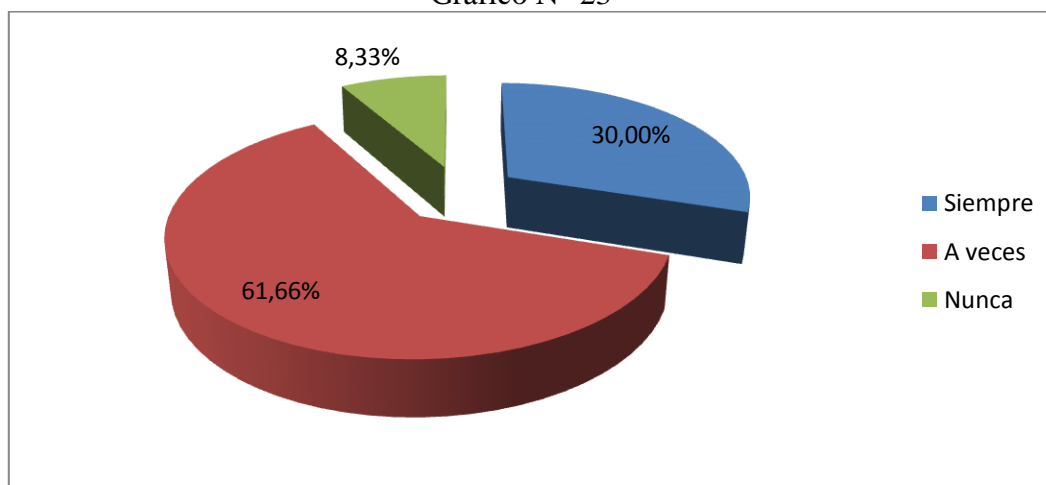
9. ¿El proceso de evaluación inclusiva integra aspectos que permiten valorar el desempeño comportamental de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

Tabla N° 19

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	18	30,00
A veces	37	61,66
Nunca	5	8,33
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 23



Análisis: El 30,00% (18) de las y los estudiantes encuestados/as, afirman que **Siempre** los procesos inclusivos de evaluación se aplican también al comportamiento; el 61,66% (37) **A veces** y el 8,33% (5) **Nunca**.

Interpretación:

Los resultados obtenidos reflejan que muy pocas veces se aplican procesos evaluativos para valorar el comportamiento de las y los estudiantes con NEE en la Institución, objeto de la investigación; esto denota un grado de subjetividad al momento de cualificar el comportamiento reflejado por las y los estudiantes en mención.

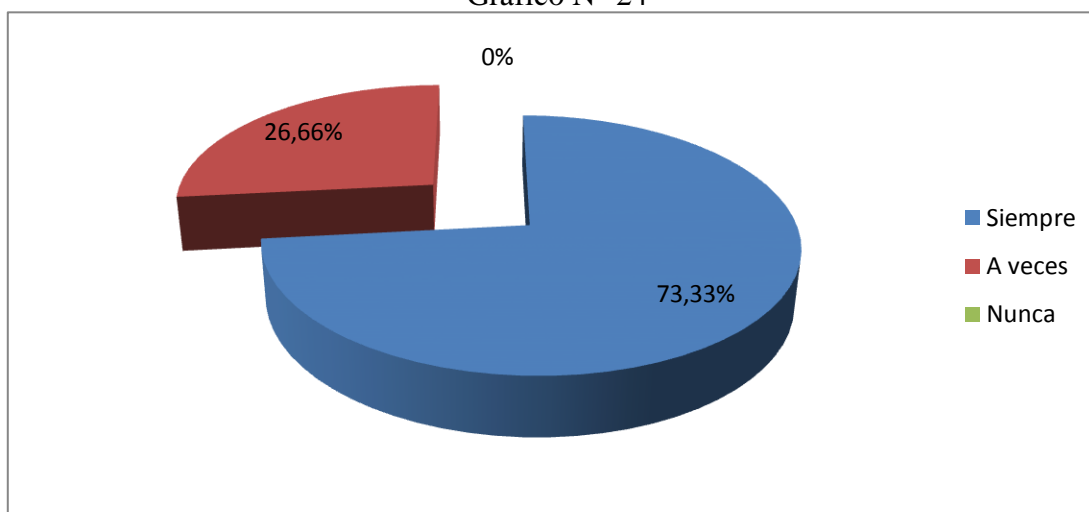
10. ¿En las jornadas pedagógicas diarias se fomentan valores humanos que motiven la inclusión educativa?

Tabla N° 20

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	44	73,33
A veces	16	26,66
Nunca	0	0,00
TOTAL	60	100

FUENTE: Encuesta Aplicada
 INVESTIGADOR: Alex Gualotuña

Gráfico N° 24



Análisis:

La totalidad de las y los estudiantes encuestados/as 73,33% (44), afirman que **Siempre** se practican valores humanos inclusivos; el 26,66% (16) **A veces** y el 0,00% (0) **Nunca**.

Interpretación:

Los resultados reflejan un alto porcentaje que afirma que se fomentan la práctica de valores relacionados con la inclusión durante la impartición del conocimiento dentro y fuera del aula; mientras que, un porcentaje mínimo evidencia otra panorámica; sin embargo se debe potencializar a la institución en los ámbitos de equidad y justicia.

Cuadro de Resumen de Estudiantes

Preguntas	Criterios a favor (Siempre)	Criterios en contra (A veces/Nunca)
1	41	19
2	22	38
3	31	29
4	20	40
5	19	41
6	57	3
7	59	1
8	58	2
9	18	42
10	44	16
TOTAL	369	231

Cuadro N° 6: Resumen de Estudiantes
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

4.3 Verificación de la Hipótesis.

Mediante la aplicación de procesos estadísticos, con la aplicación de encuestas y con el análisis e interpretación de los resultados obtenidos se ha podido comprobar que la Evaluación Inclusiva, si incide en el aprendizaje escolar y por ende se refleja en los promedios académicos de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, parroquia Chillogallo, cantón Quito, provincia de Pichincha.

4.3.1. Planteamiento de la Hipótesis.

La evaluación inclusiva influye positivamente en el aprendizaje escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, Parroquia Chillogallo, Cantón Quito, Provincia de Pichincha.

A. Modelo Lógico.

A.1. Hipótesis Nula.

H.O: “La evaluación inclusiva NO incide en el aprendizaje escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, Parroquia Chillogallo, Cantón Quito, Provincia de Pichincha”.

A.2. Hipótesis Alternativa.

H.1: “La evaluación inclusiva incide en el aprendizaje escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, Parroquia Chillogallo, Cantón Quito, Provincia de Pichincha”.

B. Modelo Estadístico.

$$X^2 = \frac{\sum (FO - FE)^2}{FE}$$

donde:

X^2 = Chi o Ji cuadrado

Σ = Sumatoria.

O = Frecuencias Observadas.

E = Frecuencias Esperadas

A. Nivel de significación.

$$\alpha = 5\% = 0,05$$

Significación al 95%

B. Grados de Libertad.

$$Gl = (f-1) (c-1)$$

$$Gl = (2-1) (2-1)$$

$$Gl = (1) (1)$$

$$Gl = 1$$

$$1 = 3,841$$

$$X^2t = 3,84$$

C. Zona de Aceptación y Rechazo.

Si el $X^2c \geq X^2t$ se acepta la H1.

D. Frecuencias Observadas.

	Criterios a favor (Siempre)	Criterios en contra (A veces/Nunca)	TOTAL
Docentes	61	39	100
Estudiantes	369	231	600
TOTAL	430	270	700

Cuadro N° 7: Frecuencias Observadas
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

E. Frecuencias Esperadas.

	Criterios a favor (Siempre)	Criterios en contra (A veces/Nunca)	TOTAL
Docentes	61,42	368,57	429,99
Estudiantes	38,57	231,42	269,99
TOTAL	99,99	599,99	699,98

Cuadro N° 8: Frecuencias Esperadas
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

F. Cálculo del X².

$$X^2 = \frac{\sum (FO - FE)^2}{FE}$$

FO	FE	FO - FE	(FO - FE)²	(FO - FE)²/FE
61	61,42	0,42	0,1764	2,8720
39	38,57	0,43	0,1849	4,7939
369	368,56	0,44	0,1936	5,2529
231	231,42	0,42	0,1764	7,6225
			X²c	20,5413

Cuadro N° 9: Cálculo del Chi Cuadrado
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

G. Regla de Decisión.

Siendo 20,5413 > 3,84 se toma como acertada la hipótesis H1 de la investigación sobre “La Evaluación Inclusiva y su incidencia en el Aprendizaje Escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, Parroquia Chillogallo, Cantón Quito, Provincia Pichincha” y se proyecta alcanzar niveles de calidad y excelencia en los procesos evaluativos de los aprendizajes de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

H. Gráfico de Decisión

Función de densidad

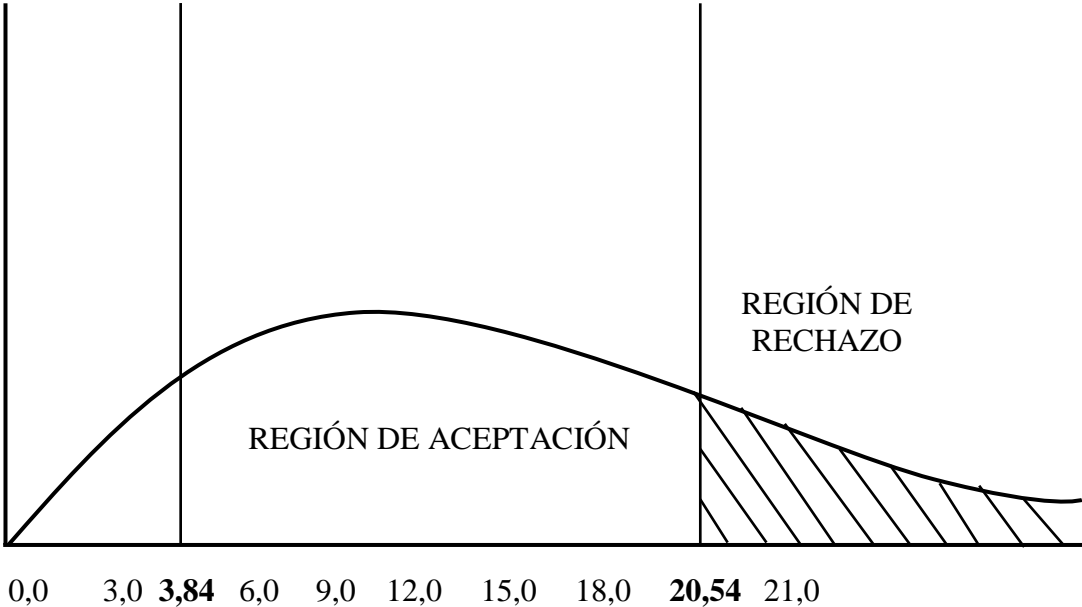


Gráfico N° 25. Gráfico de Decisión
Investigador: Alex Gualotuña

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones.

- 1.** No existen procesos evaluativos diferenciados para las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne.
- 2.** Los instrumentos evaluativos preparados por los Docentes para evaluar el nivel de aprendizaje de las y los Estudiantes con Necesidades Educativas especiales no son estructurados técnicamente, por consiguiente, la consolidación del conocimiento se debilita.
- 3.** La evaluación inclusiva se constituye en factor determinante para evidenciar los niveles reales de aprendizaje de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
- 4.** En la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, los Docentes realizan adaptaciones curriculares esporádicamente para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales con el fin de consolidar procesos evaluativos objetivos.
- 5.** El desconocimiento por parte de los maestros sobre la Inclusión Educativa, crea temor en ellos, para dar atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

5.2. Recomendaciones.

1. Capacitar al personal docente de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne sobre procesos evaluativos inclusivos que conlleven al mejoramiento académico de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

2. Concienciar a todos los docentes sobre la aplicación de una evaluación inclusiva para evidenciar el nivel de aprendizaje de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

3. Implementar un Sistema de Evaluación Inclusiva en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne que potencialice los procesos inclusivos en relación al nivel de aprendizaje de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

4. Monitorear el desempeño académico de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales mediante la aplicación de estrategias metodológicas inclusivas e incluyentes con técnicas e instrumentos innovadores, operativos y funcionales.

5. Cimentar en la Institución Educativa una cultura inclusiva que potencialice los procesos educativos y mejore el desempeño académico e integral de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

6.1. Título.

“GUÍA AUTOINSTRUCCIONAL DE EVALUACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NOVENO AÑO BÁSICO DE LA UNIDAD EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CISNE”

6.2. Datos Informativos

Institución:	Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne
Ámbito de Formación	Unidad Educativa
N° estudiantes beneficiados	60
N° docentes	10
Dirección del Plantel	Cdla. El Comercio, Av. Cusubamba Psje. A y Av. Tnte. Hugo Ortiz (sector Turubamba Bajo-Registro Civil)
Teléfono	2677-754
e-mail	cpns-cisne@hotmail.com

6.3. Antecedentes de la Propuesta.

Según los resultados obtenidos en la investigación, se determina la existencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, los mismos que deben acogerse a los principios de inclusión en todos los ámbitos del quehacer educativo, es decir, recibir una educación diferenciada que refleje procesos integrales e integradores y sobre todo se aplique un Sistema de Evaluación Inclusiva a través de la planificación, socialización, aplicación y evaluación de una Guía Autoinstruccional

para Docentes que fortalezca el rendimiento académico de los estudiantes y los catapulte a niveles de aprendizaje óptimos.

En este sentido, la construcción de un modelo de análisis y de un conjunto de instrumentos para evaluar la calidad de la respuesta de la institución a la diversidad, constituye una innovación en nuestro sistema educacional donde la evaluación no considera las diferencias como punto de partida de la evaluación.

El enfoque adoptado en el modelo de evaluación Inclusiva, considera como factores claves de calidad, la inclusión y la respuesta a la diversidad del alumnado, adoptando un concepto de calidad que incorpora la atención preferente a los grupos de alumnos más vulnerables, sea por tener algún tipo de necesidad educativa especial o, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables. Desde esta perspectiva, se parte de la premisa que no hay una educación de calidad sin equidad, ni equidad sin calidad.

6.4. Justificación.

La importancia del proceso educativo en el mundo actual está evidenciada en la necesidad que tienen todas las instituciones y personas inmersas en tan sagrada misión, de ponerse al día y mantener el paso con los procesos inclusivos y respeto a la equidad de todas y todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Es indudable que el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales requiere los mejores esfuerzos y las mejores estrategias que permitan evaluar el avance cognoscitivo de los antes mencionados, enmarcados en procesos justos y equitativos respetando sobre todo la diversidad.

A lo largo del Siglo XX, la psicología educativa y la pedagogía han estado muy ocupadas en las investigaciones sobre los aprendizajes y los modelos de enseñanza más idóneos para lograr el aprendizaje en situaciones educativas formales aplicadas a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en todos los niveles del sistema educativo.

En este marco referencial, la presente propuesta tiene gran importancia por cuanto está dirigida a informar, instruir, alertar, concienciar y formar criterios de valoración y evaluación del proceso de aprendizaje en las y los docentes de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne mediante la implementación de un sistema evaluativo inclusivo, justo y equitativo que permita determinar los avances académicos en las y los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

El trabajo investigativo es original y por consiguiente la Propuesta diseñada contiene las pautas y directrices metodológicas para la aplicación del sistema de evaluación de los aprendizajes para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne y que contribuya a una educación integral y al fortalecimiento de los estándares de calidad y excelencia educativas.

El aporte práctico de la investigación se centra en solucionar el problema de carácter psicopedagógico generado en las y los docentes por el desconocimiento de procesos evaluativos para estudiantes con capacidades diferentes; en tal virtud, es un documento significativo y relevante que aporta metodologías innovadoras, activas y fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.5. Objetivos.

Objetivo General.

Mejorar el nivel de aprendizaje en las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales por medio de la implementación de un sistema de evaluación de los aprendizajes que permita la consolidación de la calidad y excelencia en el contexto investigado.

Objetivos Específicos.

- Socializar la Guía Autoinstruccional sobre Evaluación de los Aprendizajes para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales al Personal Docente de la UENSC que conlleve a la aplicación de procesos educativos inclusivos e integrales.

- Ejecutar la aplicación de la Guía Autoinstruccional sobre Evaluación Inclusiva que permita a las y los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la UENSC alcanzar niveles de rendimiento académico aceptables.
- Evaluar la aplicación de la Guía Autoinstruccional sobre Evaluación de los Aprendizajes para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales para la consolidación de la calidad y excelencia educativas en la UENSC.

6.6. Análisis de Factibilidad.

El diseño y aplicación de la Guía Autoinstruccional sobre Evaluación de los Aprendizajes para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales es factible realizar por cuanto se cuenta con el apoyo incondicional de toda la Comunidad Educativa Cisneña.

a. Factibilidad Operativa.

La Guía Autoinstruccional sobre Evaluación de los Aprendizajes para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales se ha diseñado acorde con las exigencias establecidas en todos los documentos normativos remitidos por el Ministerio de Educación y de otras entidades reguladoras del sistema educativo nacional, enfocada básicamente a capacitar, informar, instruir y dotar de los insumos pedagógicos, didácticos y metodológicos a las y los docentes que tengan o no, en sus aulas, estudiantes con capacidades diferentes y se convierta en un documento que permita mejorar los niveles de rendimiento académico considerando la diversidad e inclusión como ejes que dinamizan la equidad y justicia.

b. Factibilidad Técnica.

El conocimiento de causa sobre una base investigativa técnica permite consolidar la estructuración de la Guía Autoinstruccional contando con el apoyo decidido e incondicional de todos los integrantes de la Comunidad Educativa Cisneña,

especialmente de las Autoridades y Docentes que han visto la necesidad de implementar un sistema de evaluación de los aprendizajes para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

c. Factibilidad Pedagógica.

El proceso enseñanza-aprendizaje está condicionado por múltiples factores dependientes del educando, de la familia y del Sistema Educativo, los cuales estarían afectando la matrícula, la asistencia, el rendimiento y deserción escolar.

Una de las preocupaciones más latentes de los maestros de educación en nuestro país es la atención a los niños con Necesidades Educativas Especiales. Se observa una escasez de información en relación a contar con un documento de trabajo en el aula para estos estudiantes, lo que facilite su inclusión al proceso regular equiparando sus oportunidades. Al contar con una Guía Autoinstruccional, con procesos adecuados de evaluación de los aprendizajes se puede garantizar una inclusión educativa adecuada de los niños con NEE.

d. Factibilidad Económica.

El nexo afectivo y la confraternidad entre las Autoridades de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne y el investigador se constituyen en factores determinantes para la cristalización y consolidación de la Guía Autoinstruccional sobre Evaluación de los Aprendizajes para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

CANTIDAD	DESCRIPCIÓN	VALOR UNIT.	TOTAL
2000	copias	\$ 0.05	\$ 100.00
40	anillados	\$ 3.50	\$ 140.00
40	refrigerios	\$ 3.00	\$ 120.00
	transporte		\$ 30.00
	Guía Autoinstrucc.	\$ 100.00	\$ 100.00
T O T A L			\$ 490.00

Cuadro N° 10: Cuadro de Gastos
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

6.7. Fundamentación Científica.

6.7.1. GUÍA AUTOINSTRUCCIONAL

Definición.

Es un documento estructurado sistemáticamente, planificado y estructurado donde se produce una variedad de materiales educativos que permiten a los instruidos seguir órdenes durante el desarrollo de procesos que fortalezcan el aprendizaje.

Los elementos que estructuran una guía instruccional se expresan así: análisis, diseño, desarrollo, implantación e implementación y evaluación. Constituyen el armazón procesal sobre el cual se asientan las instrucciones de forma sistemática y fundamentada en teorías del aprendizaje.

6.7.2. INCLUSIÓN EDUCATIVA

Definición.

Es el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención a cada estudiante en sus necesidades.

La inclusión compromete una tarea ineludible de identificar, minimizar o remover, en su caso, las barreras desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de determinados estudiantes en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro o aula, precisamente, la presencia, el aprendizaje o la participación de éstos a otros estudiantes.

6.7.3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Definición.

Entendemos por Necesidades Educativas Especiales (NEE), al conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad.

Dichas dificultadas son superiores al resto de los alumnos, por diversas causas: discapacidades, trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales o por integración tardía en el sistema educativo. Las medidas pueden ser permanentes o temporales, adaptaciones de acceso al currículo o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.

6.7.4. EVALUACIÓN INCLUSIVA

Definición.

Desde la Declaración de Salamanca, un importante grupo de países europeos (Lloyd, 2006; Shevlin & Rose, 2007; Watkins, 2007) y americanos (Elliot, Braden y White, 2001; Luke et al., 2004; Paula & Enumo, 2007) aplican similares políticas educativas, que pueden ser consideradas como un impacto potencial sobre la evaluación en la educación inclusiva. Por ejemplo, se espera que los alumnos consigan alcanzar unos objetivos educativos estandarizados a nivel nacional y las pruebas de evaluación en relación con el rendimiento de los alumnos se utiliza como una medida de rendimiento escolar.

También existen departamentos que controlan el rendimiento de los alumnos, los programas, las escuelas y la información sobre evaluación de los alumnos es de dominio oficial. Pero, y éste es en nuestra opinión el factor más importante, no existen por separado sistemas de evaluación para los alumnos con necesidades educativas específicas, y medidas relacionadas con la evaluación inicial y la identificación de las necesidades individuales (Watkins, 2007). Lo que significa que los alumnos con discapacidad tienen derecho a acceder a las evaluaciones nacionales de manera que sea apropiado para ellos; por tanto, las evaluaciones necesitan ser debidamente modificadas.

Las políticas educativas y prácticas de evaluación no parecen sincronizadas (Candeias et al., 2008). Goodwin (1997) sostiene que "la evaluación y la inclusión están conectadas de forma natural" y que "la equidad en la educación se basa en una

adecuada evaluación", apoyándose en el supuesto de que las pruebas normativas se centran en el bajo nivel, hechos descontextualizados, que proporciona una visión fragmentada de un alumno; son usados, con frecuencia, de forma incorrecta para presentar una imagen global del alumno; y para conducir y dirigir el currículo y la enseñanza en particular hacia el bajo logro de los alumnos, los cuales precisamente necesitan de una enseñanza más enriquecedora y no tan estrictamente focalizada.

6.7.5. APRENDIZAJE

Definición.

Es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia, promoviendo un cambio en la conducta.

Las experiencias, modifican a las personas; los intercambios con el medio, modifican las conductas. Por lo tanto, las conductas se darán en función de las experiencias del individuo con el medio. Dichos aprendizajes, permite cambios en la forma de pensar, de sentir, de percibir las cosa, producto de los cambios que se producen en el sistema nervioso.

El análisis de la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje se considera imprescindible en la práctica docente del maestro, es necesario organizar las situaciones de aprendizaje y canalizarlas no sólo, a adquirir información sino, a recrearla, a investigar, y además, aplicarla funcionalmente.

METODOLOGÍA

Definición

Constituye un marco conceptual de referencia y coherencia lógica para describir, explicar y justificar el camino a seguir, con los principios y los métodos más adecuados para un proyecto de investigación particular. (BISQUERRA, R., Metodología de la Investigación Educativa, Ediciones La Muralla S.A. 2009).

La metodología es importante para obtener resultados en el desarrollo del proceso investigativo el mismo que debe ser ejecutado tomando en cuenta cada uno de los pasos a seguir por parte del investigador con el fin de alcanzar resultados esperados.

La metodología utilizada para el análisis, diseño, desarrollo, implantación e implementación y evaluación de la Guía Autoinstruccional sobre Evaluación Inclusiva se sintetiza en el desarrollo de las siguientes actividades para el efecto.

- Recopilación de información
- Procesamiento de la información
- Diseño de la Guía
- Revisión de preliminares de la Guía
- Aprobación de la Guía
- Socialización de la Guía en la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne

6.8. Modelo Operativo.

Para el desarrollo de talleres.

FASES	METAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO
Socialización y Sensibilización	Concienciar a los docentes en su totalidad 100% sobre las Necesidades Educativas Especiales y fomentar un sistema de evaluación inclusiva.	Capacitación a los docentes sobre las Necesidades Educativas Especiales y lo que podemos hacer dentro de las aulas con los estudiantes con capacidades especiales.	Alex Gualotuña	<ul style="list-style-type: none"> • Talento Humano • Documentos de apoyo • Internet • Datashow 	Desde: 2 diciembre hasta: 4 diciembre 2013
Capacitación y Compromiso de mejora	Capacitar a la totalidad de docentes sobre inclusión y el manejo de la Guía Autoinstruccional.	Curso práctico de inclusión educativa y adaptaciones curriculares.	Alex Gualotuña	<ul style="list-style-type: none"> • Talento Humano • Documentos de apoyo • Internet • Datashow 	Desde: 16 diciembre hasta: 20 diciembre 2013
Ejecución y Mejora	Superar el 80% de la incidencia en la repetición y deserción escolar de estudiantes con NEE.	Implementación y utilización de programas educativos individuales de atención a estudiantes con NEE.	Alex Gualotuña	<ul style="list-style-type: none"> • Talento Humano • Documentos de apoyo • Internet • Datashow 	Desde: 6 enero hasta: 24 enero 2014
Evaluación y Calidad	Determinar en un 98% el rendimiento y aprovechamiento académico de los estudiantes con NEE.	Presentación de informes. Evaluaciones escritas con adaptaciones curriculares.	Alex Gualotuña	<ul style="list-style-type: none"> • Talento Humano • Documentos de apoyo • Internet • Datashow 	Desde: 10 febrero hasta: 28 febrero 2014

Cuadro N° 11: Modelo Operativo

Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

6.9. Descripción de la Propuesta.

SEMINARIO TALLER						
TALLERES	TEMA	CONTENIDOS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACIÓN
TALLER 1 Dirigido a Docentes, Padres de Familia y Estudiantes.	Necesidades Educativas Especiales	<ul style="list-style-type: none"> Nociones básicas. Inserción, Integración, Inclusión Escolar. Diversidad 	Interpretar las NEE como referente de respeto a las diferencias individuales.	<ul style="list-style-type: none"> Saludo-Bienvenida Motivación y Reflexión Exposición de la temática (ERCA) Diálogo Interactivo Conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> Talento Humano Documentos de apoyo Internet Datashow Laptop Diapositivas 	Desde: 2 diciembre hasta: 4 diciembre 2013
TALLER 2 Dirigido a Docentes, Padres de Familia y Estudiantes.	La Inclusión Educativa	<ul style="list-style-type: none"> Nociones básicas. Equidad Respeto a la diversidad estudiantil. Aspectos legales. 	Analizar la incidencia de la inclusión educativa en los procesos de formación escolar.	<ul style="list-style-type: none"> Saludo-Bienvenida Motivación y Reflexión Exposición de la temática (ERCA) Foro Conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> Talento Humano Documentos de apoyo Internet Datashow Laptop Diapositivas 	Desde: 16 diciembre hasta: 20 diciembre 2013
TALLER 3 Dirigido a Docentes.	La Evaluación Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> Nociones básicas. La evaluación en la escuela inclusiva. Papel de l@s docentes en la evaluación inclusiva. 	Concienciar a l@s docentes sobre el respeto a las diferencias individuales y su aplicación en los procesos evaluativos de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> Saludo-Bienvenida Motivación y Reflexión Exposición de la temática (ERCA) Dramatización Conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> Talento Humano Documentos de apoyo Internet Datashow Laptop Diapositivas 	Desde: 6 enero hasta: 24 enero 2014
TALLER 4 Dirigido a Docentes.	Metodología para la aplicación de la Evaluación Inclusiva en el Aula	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación inclusiva en el aula. Prácticas evaluativas en el aula. Una nueva propuesta de evaluación inclusiva. 	Difundir a l@s docentes las estrategias metodológicas para NEE en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> Saludo-Bienvenida Motivación y Reflexión Exposición de la temática (ERCA) Diálogo Interactivo Conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> Talento Humano Documentos de apoyo Internet Datashow Laptop Diapositivas 	Desde: 10 febrero hasta: 28 febrero 2014

Cuadro N° 12: Descripción de la Propuesta
Elaborado por: Alex Gualotuña. Investigador

6.10. Administración de la Propuesta.

ORGANIZACIÓN	CONFORMACIÓN	FASE DE RESPONSABILIDAD
Directivos de la Institución	Rector	Organización previa del propósito.
Representante de los Padres de Familia	Comité Central de Padres de Familia	Diagnóstico Situacional
Representante del Consejo Ejecutivo de la Institución	Miembros que integran el mencionado Consejo.	Proceso de aplicación de la Propuesta
Autor de la Guía Autoinstruccional	Investigador	Ejecución del Proyecto
Representantes de la Junta de Docentes	Comisión de Evaluación de la Propuesta	Estudio de instrumentos y aplicación de la evaluación a l@s docentes de la Institución

Cuadro N° 13: Administración de la Propuesta
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

6.11. Evaluación de la Propuesta.

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
1. Para qué evaluar	Para conocer el grado de aceptación y de incidencia que ha tenido la Guía Autoinstruccional.
2. A quién evaluar	A las Autoridades, Personal Docente, Padres de Familia y Estudiantes.
3. Cómo evaluar	Mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos
4. Con qué evaluar	Fichas de observación (listas de cotejo) Informes
5. Cuándo evaluar	Posterior a la aplicación de la Guía Autoinstruccional

Cuadro N° 14: Evaluación de la Propuesta
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

Bibliografía.

Constitución Política de la República del Ecuador. (2008).

Código de la Niñez y la Adolescencia del Ecuador. (2003).

Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica AFCEGB.*

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe LOEI y su Reglamento.*

Ministerio de Educación del Ecuador. (2002). *Proyecto Equinoccio. “Evaluación de los aprendizajes”.* Quito, Ecuador: Editorial Orión.

Vicepresidencia de la República del Ecuador; (2011). *Módulo I: Educación Inclusiva y Especial,* Quito. Ecuador: Editorial Ecuador.

AGUILAR, A. (1995). *Capacitación y Desarrollo de Personal.* Madrid, España: Editorial Limusa.

AINSCOW, M. (2001). *El Desarrollo de Escuelas Inclusivas.* Madrid. España: Narcea Editorial.

AINSCOW, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos,* Documento preparado para la revista Journal of Educational Change.

ALONSO, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención.* Madrid, España: Editorial Limusa.

AUSUBEL, David. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento.* Barcelona. España: Editorial Paidós Ibérica.

BISQUERRA, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España: Ediciones La Muralla S.A.

BOOTH, T (2000). *Progreso en la educación inclusiva*. Paris, Francia: UNESCO.

CANDEIAS, A. et al. (2008). *Reflections about assessment and intervention with students with special educational needs*. International Journal of Development and Educational Psychology. (pp.405-416).

CASANOVA, M. A. (2011). *Evaluación para la Inclusión Educativa*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

DARLING-HAMMOND Y FAULK. (1997). *Using standards and assessments to support student learning*. Bloomington, Estados Unidos.

FALVEY, J. (1995). *La Politique textuelle du Discours Préliminaire: ranarchisme de La Mettrie*".

GRAHAM, L. J.; SLEE, R. (2008). *An Illusory Interiority. Interrogating the discourse/s of Inclusion*, "Educational Philosophy and Theory.

GOODWIN, A.L. (1997). *Assessment for equity and inclusion*. New York, estados Unidos: Routledge.

HAMMEKEN, PEGGY A. (1995). *Inclusion: 450 strategies for success : a practical guide for all educators who teach students with disabilities*. Minnetonka, Estados Unidos: Peytral Publications.

MORÍN, E. (2007). *El pensamiento complejo*. Madrid, España: Editorial Omega.

NARANJO, Galo. y otros. (2008). *Tutoría de la Investigación Científica*. Quito, Ecuador: Editorial Empredane.

OPERTTI, R. (2007): *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro*. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina – Regiones Cono Sur y Andina. Montevideo, Uruguay.

SANTIUSTE, V. y Arranz, M.^a L. (2009). *Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación*. Revista de Educación.

WATKINS, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. Londres-Inglaterra: A. SAGE Publication Company.

Anexos

A-1

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: EDUCACIÓN BÁSICA

**Encuesta dirigida a los Docentes del Noveno Año de Educación Básica de la
Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne**

OBJETIVO: Determinar la influencia de la Evaluación Inclusiva en el Aprendizaje Escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, parroquia Chillogallo, cantón Quito, provincia Pichincha.

INSTRUCTIVO:

- ✓ Lea detenidamente las cuestiones planteadas.
- ✓ Responda con absoluta veracidad a las interrogantes formuladas.
- ✓ Marque con una X la opción que considere adecuada a su criterio.
- ✓ La información recopilada tiene el carácter de confidencialidad.

CUESTIONARIO

1. ¿Un enfoque evaluativo inclusivo se fundamenta en el desarrollo de las capacidades individuales?

Siempre A veces Nunca

2. ¿Se presta atención personalizada a las y los estudiantes con NEE en el aula?

Siempre A veces Nunca

3. ¿La existencia de un modelo de promoción y desarrollo para estudiantes con NEE proyecta niveles de calidad e inclusión en la Institución?

Siempre A veces Nunca

4. ¿Los instrumentos evaluativos para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales son técnicamente estructurados?

Siempre A veces Nunca

5. ¿En su micro planificación curricular considera procesos de adaptaciones curriculares que potencialicen el proceso evaluativo?

Siempre A veces Nunca

6. ¿Planifica las actividades diarias a desarrollarse en el aula?

Siempre A veces Nunca

7. ¿La aplicación de procesos metodológicos facilita la asimilación de conocimientos?

Siempre A veces Nunca

8. ¿Los estudiantes demuestran actitudes positivas dentro del aula?

Siempre A veces Nunca

9. ¿El proceso de evaluación inclusiva integra aspectos que permiten valorar el desempeño comportamental de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

Siempre A veces Nunca

10. ¿En su actividad pedagógica diaria se fomentan valores humanos que motiven la inclusión educativa?

Siempre

A veces

Nunca

GRACIAS POR SU GENTILEZA

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA: EDUCACIÓN BÁSICA

**Encuesta dirigida a los Estudiantes del Noveno Año de Educación Básica de la
Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne**

OBJETIVO: Determinar la influencia de la Evaluación Inclusiva en el Aprendizaje Escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del Noveno Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, parroquia Chillogallo, cantón Quito, provincia Pichincha.

INSTRUCTIVO:

- ✓ Lea detenidamente las cuestiones planteadas.
- ✓ Responda con absoluta veracidad a las interrogantes formuladas.
- ✓ Marque con una X la opción que considere adecuada a su criterio.
- ✓ La información recopilada tiene el carácter de confidencialidad.

CUESTIONARIO

1. ¿El enfoque evaluativo inclusivo aplicado por los Docentes se fundamenta en el desarrollo de las capacidades individuales?

Siempre A veces Nunca

2. ¿Se presta atención personalizada a las y los estudiantes con NEE en el aula por parte de los Docentes?

Siempre A veces Nunca

3. **¿La existencia de un modelo de promoción y desarrollo para estudiantes con NEE proyecta niveles de calidad e inclusión en la Institución?**

Siempre A veces Nunca

4. **¿Los instrumentos evaluativos para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales son técnicamente estructurados por los Docentes?**

Siempre A veces Nunca

5. **¿La planificación curricular de los Docentes considera procesos de adaptaciones curriculares que potencialicen el proceso evaluativo?**

Siempre A veces Nunca

6. **¿Los Docentes planifican las actividades diarias a desarrollarse en el aula?**

Siempre A veces Nunca

7. **¿La aplicación de procesos metodológicos facilita la asimilación de conocimientos?**

Siempre A veces Nunca

8. **¿Los estudiantes demuestran actitudes positivas dentro del aula?**

Siempre A veces Nunca

9. **¿El proceso de evaluación inclusiva integra aspectos que permiten valorar el desempeño comportamental de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?**

Siempre A veces Nunca

10. ¿En las jornadas pedagógicas diarias se fomentan valores humanos que motiven la inclusión educativa?

Siempre

A veces

Nunca

GRACIAS POR SU GENTILEZA

A-2

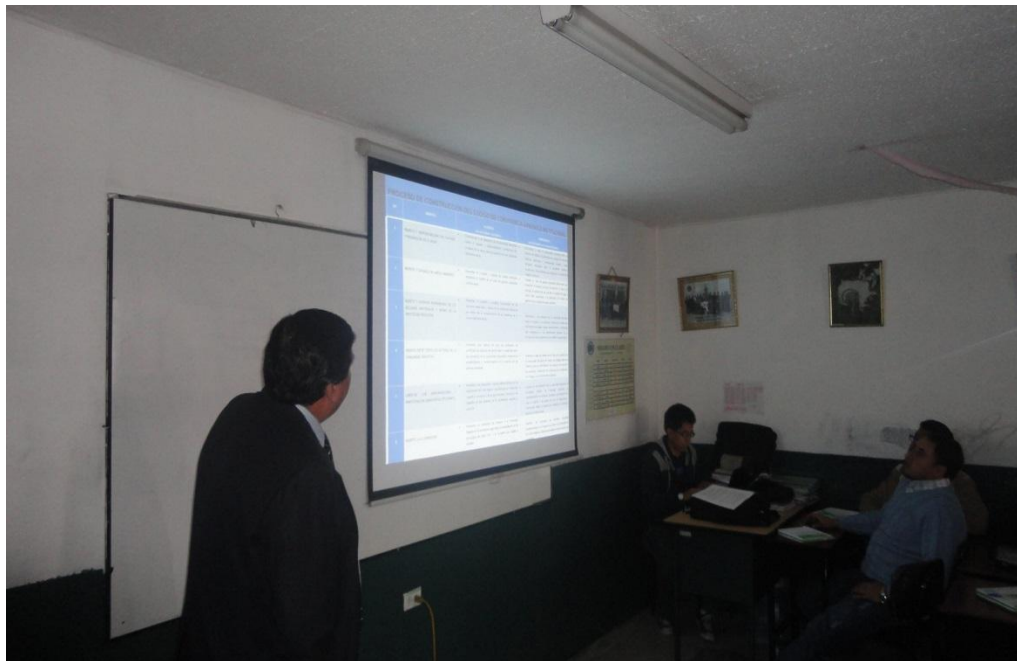


Foto 1: Socialización de la Guía Autoinstruccional de Evaluación Inclusiva UENSC



Foto 2: Docentes de la UENSC trabajando durante la realización de los Talleres.



Foto 3: Sr. Alex Gualotuña, Investigador, disertando el Taller de Socialización y Sensibilización sobre Evaluación Inclusiva UENSC.



Foto 4: MSc. Miguel Núñez, Rector de la UENSC durante las jornadas de capacitación docente sobre Evaluación inclusiva.



Foto 5: Estudiantes del Noveno Año Básico de la UENSC durante la aplicación de las encuestas.



Foto 6: Desarrollo del Taller sobre Necesidades Educativas Especiales y Evaluación Inclusiva con padres de familia de la UENSC



GUÍA AUTOINSTRUCCIONAL EVALUACIÓN INCLUSIVA

ALEX R. GUALOTUÑA B.



*Maestros
que dejan
huella*

ÍNDICE

Contenido	págs.
Portada	117
Índice	118
Introducción	120
Capítulo I	
Necesidades Educativas Especiales	122
1.1 Nociones Básicas	122
1.2 Inserción Escolar	124
1.3 Integración Escolar	126
1.4 Inclusión Escolar	128
1.5 Diversidad	131
1.5.1 Diversidad entre estudiantes	132
1.5.2 Factores intrapersonales e interpersonales en la diversidad	133
1.6 Tipos de Necesidades Educativas Especiales	135
1.6.1 Por su duración	135
a. Necesidades Educativas Permanentes	
b. Necesidades Educativas Especiales Temporales	
1.6.2 Por área de dificultad	138
1.6.3 Por intensidad de apoyo	138
1.6.4 Por el tipo de apoyo	139
Capítulo II	
Evaluación Inclusiva	141
2.1 La evaluación inclusiva y las políticas educativas	141
2.2 La evaluación en la escuela inclusiva	143

2.3 El papel de los padres en la evaluación inclusiva	144
2.4 El papel de l@s docentes en la evaluación inclusiva	147
Capítulo III	
Metodología para la aplicación de la Evaluación Inclusiva en el aula	149
3.1 La evaluación inclusiva en el aula	149
3.1.1 Claves Pedagógicas	152
3.1.2 El clima del aula inclusiva	157
3.1.3 Algunas reglas para trabajar en grupos	160
3.1.4 Formas de agrupamiento	160
3.3.5 El agrupamiento como estrategia organizativa y de aprendizaje	162
3.2 Prácticas de evaluación, desde el diagnóstico a la evaluación como aprendizaje	163
3.3 Las prácticas de evaluación inclusiva en el Ecuador	165
3.4 Una nueva propuesta	166
3.4.1 Proceso, etapas y estrategias	166
3.4.2 Metodología	168
3.4.3 Estrategias	168

INTRODUCCIÓN

Febrero de 2008. Un lugar cualquiera de Quito...

Mi hijo está a punto de cumplir los 3 años. El año que viene empieza el segundo ciclo de Educación Infantil (3 - 6 años). Hasta ahora ha estado de hospital en hospital, de consulta en consulta donde le han hecho multitud de pruebas en busca de un diagnóstico preciso. No, no está enfermo.

No tiene tratamiento terapéutico. No existe ningún medicamento que lo cure parcial o totalmente. No tiene más problemas de salud que puedes tener tú, que puedo tener yo. Simplemente, si esto puede ser simple, la pediatra nos ha dicho que ha nacido con una discapacidad. ¿Nacemos discapacitados o la sociedad nos incapacita, nos discapacita cuando menos, para jugar, disfrutar, reír, llorar, trabajar, sentir, aportar, aprovechar, rendir, ejercer... para vivir plenamente?.

Estamos perdidos. ¿Qué debemos tener en cuenta para escolarizar a nuestro hijo? Conozco a otras familias con niños y niñas en la misma edad que mi hijo. Van a cumplir 3 años durante el curso siguiente y ahora, en el mes de marzo, toca escolarizarlos. Pero claro, mi hijo es diferente (¿lo es?). Bueno, mejor dicho, no es diferente, su situación es diferente, particular si quieres. Mi niño es discapacitado (¿para qué? ¿para todo? ¿para algo? ¿para nada?).

¿Dónde voy? ¿Tengo que avisar? ¿A quién?

Me han hablado de un Equipo de Orientación y de evaluaciones psicopedagógicas; pero ¿eso qué es? ¿dónde puedo informarme? ¿a quién puedo pedir ayuda?

Mis dudas, mis ilusiones, mis miedos, mis deseos me dirigen al colegio que tengo frente a casa. Es el que nos gusta. Allí están sus hermanas.

Hemos decidido matricular a nuestro niño en este centro porque así conocerá a las niñas y niños del barrio. Aquellos, aquellas con los que podrá saltar, correr, pelear, hacer travesuras, jugar, llorar, crecer... ¿podrá?

Allí me espera la directora con tres palabras en su boca. Palabras preparadas; palabras impacientes por salir. Futuras compañeras de viaje.

No sé si enfermedad, no sé si medicina. Quizás problema, quizás solución. Tres palabras me aseguran.

Para mí forman una; me suenan inseparables; me suenan indestructibles... Es la primera vez que las escucho, que la escucho quizás:

“... ponga una cruz en la casilla de alumnado con *necesidades educativas especiales*...” ¿O dijo *necesidades educativas especiales*? Su boca juntó las palabras y mi oído nunca supo separarlas”.



CAPÍTULO I

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.1 Nociones Básicas

¿Y QUÉ SIGNIFICA QUE MI NIÑO TENGA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Fue mi primer contacto con las necesidades educativas especiales. Entendía las palabras por separado. Imaginaba qué podían significar juntas, como ese todo

indivisible. Pero intuía que algo podía escapárseme. Eran muchas las dudas que me asaltaban: ¿cuándo alguien tiene necesidades educativas especiales? ¿todos los niños, todas las niñas, con problemas para aprender tienen necesidades educativas especiales? ¿quién determina si una persona tiene necesidades educativas especiales? ¿dónde queda recogido?

Pregunté, busqué en libros, consulté en la web, estudié la normativa, hablé con profesionales de la educación y saqué algunas conclusiones. La principal: que el concepto de necesidades educativas especiales es muy dinámico. No es algo estanco que siempre haya significado lo mismo.

Nació a finales de la década de los 70, en 1978, tras la publicación del Informe Warnock. Su gran aportación fue centrar el problema en el contexto y no en el alumno o en la alumna. Dejó a un lado el concepto de déficits. Posteriormente ha ido acotándose su significado en busca de una funcionalidad mayor.

Sobre todo, hay un antes y un después de la publicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI 31/03/2011 Reg. Of. 417.

EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La aprobación y posterior publicación en el Boletín Oficial N° 417 del Estado de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, de 31 de marzo del 2011, ha traído consigo, entre otros cambios importantes, modificaciones en la organización de la atención a la diversidad.

A groso modo podemos decir, que este nuevo “gran” concepto: engloba, desde el punto de vista de la LOEI 2011, al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Escolarizado, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja.



1.2 Inserción Escolar

La inclusión al sistema educativo debe ser concebida desde un punto de vista más amplio que simplemente la adecuación de los momentáneos intereses de los estudiantes en una de las carreras disponibles, ya que no es éste su propósito. Y tampoco puede ser entendida como la adecuación parcial, de las instituciones educativas, a los intereses o necesidades de los potenciales estudiantes; ya que en la práctica real esto no es del todo así.

Las instituciones educativas todas, independientemente de que hoy día realizan los máximos esfuerzos en diversificar al máximo sus opciones y alternativas, igual continúan estando limitadas por un sin fin de factores externos e internos que muchas veces no permiten dar una respuesta adecuada a todos los intereses y necesidades de las diferentes poblaciones estudiantiles enmarcadas en sus vicisitudes.

Independientemente de que la inclusión es también vital y auténtica necesidad, y que de una forma u otra, motiva a los potenciales estudiantes a pensarse y proyectarse dentro del sistema educativo una vez que ya son parte de él; también debe ser de prioridad que en el momento previo a la inclusión educativa los diferentes actores protagonistas de esta circunstancia, puedan crear colectivamente un proyecto, individual abstracto pero a la vez colectivo práctico conjuntamente con la población objetivo, más amplio que contenga como pieza fundamental y a su vez eje central la necesidad real de la incorporación (más que la mera inclusión) al sistema educativo. La diferencia entre los términos la debemos entender no para quebrantar la existencia y la articulación cooperada que en la realidad puedan tener ambos, sino que debemos lograr que coexistan sin que uno se posicione por encima del otro; por lo tanto debemos definir a la inclusión como un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad.

Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. El concepto de incorporación hace referencia al desafío de preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a los estudiantes, con el fin de una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible y tiene que ver con aspectos más amplios y propios de la vida humana como pueden ser los valores y la felicidad misma. La incorporación es una acción y efecto a la vez, refiere a unir o agregar algo a otra cosa para que se haga parte un todo.

Pero, no obstante esto, creo que la inclusión y la inserción al sistema educativo deben estar ligadas a un proyecto de desarrollo humano más profundo, global, sistemático y continuo. Es decir, las instituciones todas deben necesariamente instrumentar acciones que permitan al estudiante no solo plantearse como parte y actor dentro del sistema educativo sino que también debe permitirle al estudiante que de un forma u otra se proyecte en el tiempo a través de la suposición imaginaria de qué herramientas puede adquirir en el curso del proceso constructivo de su aprendizaje, para así

concluir en cuales son efectivamente las destrezas y los conocimientos que en efecto adquirirá en pro de su formación integral.

Una formación en valores humanistas, una formación que convierta al potencial trabajador/a en un actor clave, pieza fundamental, del circuito productivo al cual se insertará posteriormente, con las capacidades que le permitan no solo reconocerse como tal, sino que también sentirse capaz de transformar su entorno mediante la labor a desempeñar; una labor que trasciende lo material y que alcanza inevitablemente un fin supremo, la vida.



1.3 Integración Escolar

Se habla de integración escolar de chicos con necesidades educativas especiales (NEE) en relación a la incorporación de estos alumnos a las escuelas “comunes” en las que puedan compartir con otros niños que no necesariamente presenten alguna dificultad en relación al aprendizaje.

La idea de la integración escolar se basa en el paradigma de que es más productivo para todos un grupo heterogéneo que uno –supuestamente- homogéneo y que con la inclusión en el aula de chicos con NEE se benefician tanto unos como otros.

Lo más común es que en una escuela los chicos tengan una serie de necesidades educativas comunes y que algunos tengan alguna necesidad individual que el docente

del grado resolverá con una explicación en el recreo o una ejercitación extra. En el caso de los niños con NEE, hace falta incorporar la figura del “maestro integrador”, un adulto especializado que disponga de los recursos que el maestro común no maneja y que pueda acompañar al niño en el aprendizaje de los contenidos y en el aprendizaje de los vínculos.

Por lo general, los chicos con NEE trabajan con un currículo adecuado a sus posibilidades que se redacta en equipo, entre el maestro del grado, el docente integrador y los distintos especialistas que estén atendiendo al alumno.

Pero una integración escolar no está completa si sólo se da con la presencia del niño en el grupo, cumpliendo con las actividades del grado –adaptadas o no-, sino que requiere un trabajo de maestros, directivos y especialistas para que esa integración se dé también a nivel social, dentro y fuera de la escuela: es esperable que el niño integrado sea invitado a los cumpleaños y salga de excursión con sus compañeros, siempre y cuando su situación particular se lo permita.

En el momento de decidir una integración escolar hay que tener en cuenta que todos los colegios tienen la obligación de recibir a los alumnos con capacidades diferentes que deseen inscribirse, aunque como padres no se puede dejar de reconocer que no es lo mismo llevar a un hijo a una escuela que lo aceptó “porque estaba obligada” que a otra que se comprometió en un proyecto de trabajo y acompañamiento de ese chico.

Los maestros deberán trabajar, así, con el niño integrado y su familia y con el grupo de pares y de padres, para que el vínculo resulte positivo para ambas partes: la capacidad de reconocer y aprender a convivir con las diferencias, la solidaridad y la tolerancia son algunos de los valores que se ponen en juego en ese momento y que se trabajan a largo plazo, porque la experiencia de compartir desde pequeños con compañeros con distintas necesidades produce adultos que se relacionan de otra manera con las personas que tienen necesidades especiales.

Como sociedad, la integración escolar es un camino necesario que apenas hemos empezado a recorrer pero que promete enormes beneficios para hoy y para mañana.



1.4 Inclusión Escolar

El concepto de inclusión educativa ha seguido también un proceso de redefiniciones progresivas. Su marca principal es un altísimo valor positivo que lo hace indiscutible. Con un significado más preciso en un comienzo, fue luego ampliando también su alcance. Entendido primero como la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento, fue creciendo su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza,

por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición laboral, etc.

Dos definiciones surgen en un documento conceptual de la UNESCO de 1994 sobre esta cuestión. Como definición general propone la siguiente:

“La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (UNESCO, 2003, p. 3)

Pero agrega también que: “la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (UNESCO, 2003, p. 4).

Se observa, así, que nuevamente, como en el discurso de la marginalidad y de la exclusión social, se reproducen las relaciones centro/periferia y normalidad/desviación o diferencia. Con frecuencia, en el discurso de la inclusión educativa subyacen multitud de exclusiones escondidas. Desde el centro se define la exterioridad y, por tanto, lo anormal, exterior y, por ende, extraño. De esas construcciones emanan tanto “lo incluido” como “lo externalizado” en una relación que construye el actor de la intervención. ¿Cómo define la alteridad del otro? ¿En qué lo incluye y cómo lo hace? ¿Todos los que son otros deben ser incluidos y en qué deben serlo? ¿No hay diferencias que deben protegerse y para las que no debe hacerse lugar a la homogeneización? ¿No es necesario revisar y legitimar los presupuestos de

la inclusión? ¿No se trata de desarrollar al máximo las posibilidades de los otros y no de incluirlos en lo mismo?

Como muy bien lo indican Linda Graham y Roger Slee, “quizá la cuestión ahora no es tanto cómo movernos “*hacia* la inclusión”, sino ¿qué hacemos para desbaratar la construcción del centro del cual deriva la exclusión?” (GRAHAM; SLEE 2008, p. 279) y para responder nos remiten a una cita de Jacques Derrida: “La inclusión puede ser teorizada, en consecuencia, como una estrategia discursiva en un juego político que construye no simplemente posiciones (modos de interioridad/exterioridad) sino un juego por el cual son concebidos límites y fronteras”. El centro no es, pues, un lugar ni una posición. Es una función desde la que se establece lo que no es centro y las distancias que median entre éste y lo extraño. Un centro que determina, igualmente, quiénes son los incluibles. Los grupos de incluibles se categorizan y se desarrollan programas especiales para favorecer su inclusión.

¿Inclusión en qué? ¿La inclusión no es otro encierro? ¿Cómo convertirla en una auténtica apertura?

La verdadera pregunta no es cómo incluir sino cómo abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes, caminos que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes. En este sentido, la inclusión debiera revisarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente.

¿Dónde está el valor y dónde el peligro de esas acciones de intervención destinadas a la inclusión educativa?

En la Convención contra la Discriminación en Educación de la UNESCO adoptada en 1960 se estipulaba que los estados tenían la obligación de extender las oportunidades educativas a todos los que permanecían privados de educación primaria. En la más

reciente Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidades, suscripta por más de 100 países, se reclama lo mismo, pero ahora para todos los niveles de la educación.

Si, como hemos visto su definición hoy sigue siendo la siguiente: la inclusión es “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (Citado por OPERTTI 2008, p. 14), nadie podría negar que la inclusión tal como la define la UNESCO es deseable. Este objetivo sólo podría lograrse mediante un abanico concertado de acciones: esfuerzos para ampliar la matrícula y para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y en las modalidades formales y no formales de la educación, para todas las personas, independientemente de su edad, género, etnia, lengua, religión, opinión, diferencia física o mental, estatus social, cultural o económico.

Estas acciones requieren no sólo cantidad y calidad de recursos puestos a disposición de los que enseñan y los que aprenden sino también flexibilidad y espíritu muy abierto, un extremo cuidado en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, una reflexión continua sobre las acciones “inclusivas” y sus consecuencias, en especial, sobre los posibles abusos de la inclusión y las mentiras e ilusiones de la inclusión que pueden enmascarar insidiosas formas de exclusión así como extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad.

La amplitud quizá excesiva del discurso sobre la inclusión exige una reflexión sobre el concepto de exclusión y sobre los orígenes de estos procesos sociales. Y una consideración muy cuidadosa sobre todas las prácticas educativas. Como lo afirma un reciente informe inglés, “a menudo se observó que las escuelas que proveen bien (de educación) a los alumnos con necesidades especiales se caracterizan por dar buena o mejor educación a todos los alumnos” (OFSTED 2006, p. 10).



1.5 Diversidad

Es ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de tod@s, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión.

1.5.1 Diversidad entre estudiantes

La diversidad del alumnado es un hecho inherente al desarrollo humano. Las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje de cada persona son diferentes. Atender a la diversidad es ofrecer a cada alumno la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades, intereses y capacidades, de forma que alcance el máximo desarrollo de sus potencialidades.

La enseñanza obligatoria persigue dos finalidades fundamentales:

- Ofrecer una formación básica común.
- Crear las condiciones para una enseñanza personalizada que tenga en cuenta las peculiaridades de cada estudiante.

Estas finalidades tienen que quedar reflejadas en un currículo integrador que sea capaz de ofrecer las mismas oportunidades de formación y, en lo fundamental, las mismas experiencias educativas a todos los alumnos, con independencia de su origen social, cultural o lingüístico, de sus posibilidades económicas y de sus características individuales; es decir, que se compensador de las desigualdades que se pueden generar como consecuencia de las diferencias.

Podemos considerar varios grupos de alumnos, que por sus características, requerirán en mayor medida que la mayoría de los alumnos, una atención diferenciada:

- Alumnos con n.e.e. temporales o transitorias (dificultades para acceder a los aprendizajes en un momento dado).
- Alumnos con n.e.e. permanentes asociadas a discapacidad (psíquica, física o sensorial) o con trastornos graves de la personalidad, que requerirán adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares (no significativas o significativas) en una o varias áreas del currículo.
- Alumno con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (capacidades cognitivas, psicomotrices y de autonomía y de equilibrio personal por encima del promedio de su grupo de edad.
- Alumno con n.e.e. asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas (desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos ...)

1.5.2 Factores intrapersonales e interpersonales en la diversidad

En el ámbito educativo se hace cada vez más necesario hallar marcos de reflexión sobre las diferencias existentes entre las personas con quienes se convive, las relaciones que se establecen y las consecuencias de algunas de esas relaciones.

A partir del análisis de algunas formas de relación muy comunes entre las personas en general, y entre la población infantil en particular, se expondrá un pequeño estudio realizado con grupos de niños y niñas que cursan sus estudios de primaria (ciclo

medio), cuyo objetivo es el de introducir en el aula formas de reflexión acerca de las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta la diversidad y la diferencia de género.

En la sociedad en general y en la escuela en particular la población infantil suele conocer bien, algunas características particulares de personas y grupos, infravaloradas con respecto a las características de un modelo que se considera a todas luces normal y deseable. Desde este parámetro modélico, explícito o implícito, se rechaza a quienes no se adaptan o se supeditan a las características que lo definen.

- Las diferencias personales que provienen del género.
- Los prejuicios y los arquetipos.
- El conocimiento de las personas y de su diversidad individual.
- Una experiencia escolar acerca del conocimiento de la diversidad y las diferencias de género.

Pero no siempre en las relaciones entre individuos y grupos tiene lugar un rechazo tajante de aquellas personas consideradas diferentes con respecto al modelo contemplado como positivo. A menudo, las personas que se consideran «normales» llegan a desplegar formas muy diferentes de aceptación, tolerancia, y por tanto convivencia, con las personas consideradas como «diferentes», siempre y cuando éstas traten de adaptarse sin poner en causa el modelo «positivo» y «normal» de aquéllas.

Existen otras formas de establecer interrelaciones personales y grupales entre colectivos e individuos de características diversas, que son valoradas de forma distinta. Para ello es necesario pensar que el modelo de persona y de relación establecido como «normal» y deseable puede, efectivamente, cambiar; puede ser diferente sin dejar por ello de ser positivo. Una de las formas que posibilita ese cambio es el conocimiento mutuo de las personas, de sus características específicas, de sus diferencias, y de la riqueza y el interés que pueden reportar esas diferencias. El

resultado es una transformación paulatina hacia un nuevo modelo de individuo y de colectivo, que se manifiesta a través de interrelaciones y confluencias diversas, mediante actividades, espacios y tiempos distintos, debidos precisamente a la diversidad de características que definen a los individuos.

Estas modalidades de relación interpersonal, que van desde el rechazo a las personas cuyas características no son valoradas socialmente hasta la contemplación efectiva de la diversidad, nos permiten analizar las relaciones entre dos colectivos cuyas características e idiosincrasia son valoradas de forma muy distinta: las personas de género femenino y las personas de género masculino.

El modelo masculino preconizado por nuestra sociedad tiene algunas características muy destacadas que lo definen esquemáticamente: los hombres y los niños pueden ser algo rudos —pero nobles—, no suelen poner demasiado énfasis en la exteriorización de sus sentimientos —ya que ello es signo de debilidad—, pueden ser amantes de la aventura y el riesgo, han de ser asertivos y contundentes en sus decisiones, etc. El modelo femenino tiene asimismo sus correspondientes características: las mujeres y las niñas son sensibles, tiernas en sus relaciones, expresan con facilidad sus sentimientos, se inclinan a ayudar a las demás personas, y también necesitan protección, seguridad y estabilidad.

Los niños suelen rechazar a las niñas en momentos en que la supuesta debilidad femenina puede ocasionarles trabas e impedimentos. Generalmente el modelo de brusquedad y valentía en una actividad como el juego es fuertemente valorado por los niños y no se suele poner en causa. Sin embargo, las niñas a menudo rechazan este tipo de juegos masculinos. Ahora bien, al mismo tiempo, es frecuente también que las propias niñas manifiesten desagrado hacia el modelo femenino, caracterizado por la ternura y debilidad ante ciertas situaciones.

Así, mientras que el modelo de femineidad se puede poner en entredicho, no suele suceder así con el modelo masculino.



1.6 Tipos de Necesidades Educativas Especiales N.E.E.

1.6.1 Por su duración

Por su duración, las Necesidades Educativas Especiales pueden ser permanentes o temporales. Nos referimos a permanentes cuando hablamos de necesidades que "permanecen" durante toda la vida. En cambio, las necesidades educativas temporales son todas aquellas dificultades por las cuales atraviesa un alumno a lo largo de su escolaridad, como su propio nombre indica nos estamos refiriendo en este caso, a necesidades que duran un espacio de tiempo que se encuentra limitado, dependiendo también del apoyo que se les brinde.

a. Necesidades Educativas Permanentes

- Con talento superior (Superdotación).

- Síndrome de Down.
- Parálisis cerebral.
- Síndrome de desconexión.
- Autismo.
- Trastornos motores (amputados, hemipléjicos o con secuelas de poliomielitis).
- Ceguera.
- Baja visión.
- Hipoacusia.
- Con restos auditivos.
- Con dificultades específicas de aprendizaje.
- Déficit atencional.
- Déficit de atención con hiperactividad (TDAH).
- Dificultades en la lecto-escritura (Dislexia, Disgrafía, Disortografía).
- Dificultades en matemáticas (Discalculia).
- Trastornos en la expresión del lenguaje (Dislalias, Disfemias).



b. Necesidades Educativas Especiales Temporales

De igual manera, se presentan las Necesidades Educativas Especiales limitadas en tiempo, estas también requieren de apoyo mientras duren. Dichas necesidades educativas temporales pueden ser las siguientes:

- Muerte de algún miembro de la familia.
- Accidente de algún miembro de la familia.
- Separación o divorcio de los padres.
- Jubilación o desempleo de los padres.
- Desventajas económicas.
- Violencia familiar.
- Abuso o negligencia en la familia.
- Nacimiento de un hermano.
- Alcoholismo y otras adicciones dentro de la familia.



1.6.2 Por área de dificultad

- Intelectuales.
- Sensoriales.
- Socio-emocionales
- Físicas



1.6.3 Por intensidad de apoyo

De acuerdo a la intensidad de apoyo que se le brinde, encontramos las siguientes:

- Necesidades educativas que requieren de apoyo extenso, es decir, apoyo en todas las áreas.
- Necesidades Educativas que requieren de apoyo limitado, es decir, que necesitan apoyo sólo en un área específica.



1.6.4 Por el tipo de apoyo

Las necesidades educativas requieren de servicios de apoyo. El concepto de apoyo está estrechamente ligado a las necesidades educativas, por lo tanto, los servicios de apoyo podrían ser:

- Servicio de apoyo directo, que se corresponde con todos los apoyos ofrecidos al alumno.
- Servicio de apoyo indirecto que consiste en apoyos específicos al entorno educativo del alumno. Por ejemplo, la capacitación de docentes o la elaboración de materiales y adaptaciones curriculares, dependiendo de cada situación.

Necesidades Educativas Especiales

Aprender a Hacer



Aprender a Ser



CAPÍTULO II

EVALUACION INCLUSIVA

2.1 La evaluación inclusiva y las políticas educativas

Desde la Declaración de Salamanca, un importante grupo de países europeos (Lloyd, 2006; Shevlin & Rose, 2007; Watkins, 2007) y americanos (Elliot, Braden y White, 2001; Luke et al., 2004; Paula & Enumo, 2007) aplican similares políticas educativas, que pueden ser consideradas como un impacto potencial sobre la evaluación en la educación inclusiva. Por ejemplo, se espera que los alumnos consigan alcanzar unos objetivos educativos estandarizados a nivel nacional y las pruebas de evaluación en relación con el rendimiento de los alumnos se utiliza como una medida de rendimiento escolar.

También existen departamentos que controlan el rendimiento de los alumnos, los programas, las escuelas y la información sobre evaluación de los alumnos es de dominio oficial. Pero, y éste es en nuestra opinión el factor más importante, no existen por separado sistemas de evaluación para los alumnos con necesidades educativas específicas, y medidas relacionadas con la evaluación inicial y la identificación de las necesidades individuales (Watkins, 2007). Lo que significa que los alumnos con discapacidad tienen derecho a acceder a las evaluaciones nacionales de manera que sea apropiado para ellos; por tanto, las evaluaciones necesitan ser debidamente modificadas.

Seguidamente exponemos una serie de planteamientos que consideramos importantes cuestionarnos e investigar sobre ellos.

- ¿Qué tipo de presiones se impone en discursos públicos sobre la calidad de la educación, elevar los niveles de educación y hacerla más rentable?
- Algunos países están haciendo hincapié en los resultados de rendimiento en la educación y la información sobre evaluación de los alumnos se utiliza como un instrumento de medida de dicho rendimiento.
- Se considera una prioridad elevar los niveles de progreso de los alumnos considerados como "desfavorecidos" (en oposición al identificar necesidades educativas especiales).
- El aumentar la cantidad y / o calidad de la información sobre el progreso del alumno es considerado por muchos países como una prioridad en curso;
- La formación de los docentes en métodos y técnicas de evaluación en general y centrada más específicamente en la formación en NEE es considerada como un área prioritaria en algunos países;
- Existe un distanciamiento entre la utilización de pruebas estandarizadas y/o evaluaciones criterioles como medidas de rendimiento para proporcionar pruebas de evaluación sobre los progresos de todos los alumnos;
- Hay un reconocimiento de que la evaluación formativa y continuada vinculadas a los programas de enseñanza individualizada, es la evaluación de la información más útil para los alumnos con necesidades educativas.

Una cuestión muy importante y que se menciona con frecuencia, es la referida a la necesidad de investigación en la evaluación para que ésta funcione. Las prácticas evaluativas realizadas a gran escala que incluyen alumnos con discapacidad, como las requeridas por los departamentos gubernamentales, pueden marcar la diferencia entre

el éxito o el fracaso si estas evaluaciones son alternativas y se realizan con adecuaciones apropiadas (Watkins, 2007). Sin embargo, hoy en día contamos aún con pocas directrices que especifiquen claramente cómo hacerlas realidad.



2.2 La evaluación en la escuela inclusiva

Las políticas educativas y prácticas de evaluación no parecen sincronizadas (Candeias et al., 2008). Goodwin (1997) sostiene que "la evaluación y la inclusión están conectadas de forma natural" y que "la equidad en la educación se basa en una adecuada evaluación", apoyándose en el supuesto de que las pruebas normativas se centran en el bajo nivel, hechos descontextualizados, que proporciona una visión fragmentada de un alumno; son usados, con frecuencia, de forma incorrecta para presentar una imagen global del alumno; y para conducir y dirigir el currículo y la enseñanza en particular hacia el bajo logro de los alumnos, los cuales precisamente necesitan de una enseñanza más enriquecedora y no tan estrictamente focalizada.

La sincronización entre la política de evaluación y las prácticas de evaluación implica un proceso continuado que debe incluir: la educación en las clases, en las escuelas y en el hogar.

La toma de decisiones debe ser realizada por el equipo del PEI que incluye a padres, profesores, psicólogos y otras personas que conozcan al alumno (Salvia, Ysseldyke y

Bolt, 2007). Estos autores proponen que la información sobre evaluación debería ser utilizada «para tomar decisiones acerca de la medida en que los programas educativos en el sistema escolar puedan ser adecuados para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad» (2007, p. 17).

Para mejorar la evaluación inclusiva como práctica en la escuela, será necesario cambiar las prácticas de evaluación, así como el papel de los padres y de los docentes, tal como se explica a continuación.



2.3 El papel de los padres en la evaluación inclusiva

Falvey, (1995) proporciona diversas aportaciones que respaldan el papel de los padres y los propios alumnos en todos los aspectos educativos - pero muy especialmente, en los procedimientos de evaluación. Hammeken, (1995) utiliza estudios de caso de los maestros, los padres y los propios alumnos para ilustrar cómo la enseñanza y el proceso de evaluación puede ser enriquecedor, de forma efectiva, en marcos inclusivos teniendo plenamente en cuenta todas sus opiniones y aportaciones.

El papel de los padres en la evaluación de las necesidades de aprendizaje de sus hijos contiene algunos pros y contras: los padres pueden ser una rica y valiosa fuente de información para la evaluación de los hijos, pero que pueden tener las ideas pre-

concebidas sobre lo que es o debería ser la evaluación. Lo cual puede derivar en una situación conflictiva. Wehmeyer et al. (2004) tratan el tema de la "auto-determinación" en los alumnos con discapacidades de aprendizaje. Argumentan que el desarrollo de la auto-determinación implica ayudar a los estudiantes a desempeñar un papel central en su propia evaluación.

Para ello, los profesores y los padres deben estar interesados en el aprendizaje de los alumnos y sobre como participar en la auto-determinación - no sólo como un medio para mejorar la evaluación, sino también para el desarrollo del aprendizaje de la independencia de estos alumnos.

Así mismo, Darling-Hammond y Faulk (1997) tienen claro el tipo de políticas evaluativas necesarias para apoyar **la enseñanza y el aprendizaje para todos los alumnos.**

Se exponen a continuación, algunos de los principios fundamentales que según ellos deben sustentar las políticas de evaluación:

- La evaluación debería basarse en las normas para el aprendizaje;
- La evaluación del rendimiento de la comprensión deberían presentarse mediante "auténticos" y adecuados medios.
- La evaluación debe estar integrada en el currículo y el aprendizaje.
- La evaluación debería tener como finalidad ofrecer múltiples formas de evidencia acerca del aprendizaje de los alumnos.
- Los niveles de educación deberían ser evaluados, sin imponer estandarización.
- Las personas que llevan a cabo la evaluación (Ej.: los profesores) deberían ser personas que diseñen, decidan y a continuación elaboren informes sobre los resultados de la valoración.

-Los «innovadores» y las mejores prácticas deberían utilizarse para informar a los políticos y conducir el sistema evaluativo.

Recientemente, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial - EADSE - (Watkins, 2007), desarrolló uno de los debates cruciales sobre como los marcos inclusivos abordan el tema de la modificación o “acomodación” de las evaluaciones de relevancia que se utilizan para los alumnos, la clase o la escuela, como Madaus propone en el 1988.

La evaluación relevante consiste en pruebas y procedimientos que dan la información percibida por los alumnos, padres, maestros, políticos, o el público en general que se utiliza para tomar decisiones importantes que afectan directamente, de inmediato y en un futuro a las experiencias educativas de los alumnos; por tanto se propone que la evaluación inicial de los alumnos que se cree que tienen alguna discapacidad pueden tener dos posibles propósitos:

1. La identificación vinculada a la decisión oficial de "reconocer" un alumno que tiene necesidades educativas y que requiere recursos adicionales para apoyar su aprendizaje;
2. Informar de los programas de aprendizaje, en los que la evaluación se centra en destacar los puntos fuertes y débiles que el alumno puede tener en las diferentes áreas de su vida educativa. Esta información se utiliza a menudo de una manera informativa – y como punto de partida para los Planes de Educación Individual (PEI/PI) u otros métodos en los que se marcan objetivos - y no como una configuración de objetivos o referencia de evaluación.

Hoy en día las pruebas de evaluación están más cerca oficialmente a efectos comparativos y ello puede deberse a las presiones nacionales para una mayor

rentabilidad en la educación, que conduce a un creciente énfasis en el rendimiento de los alumnos como un factor direccional en de la formulación de políticas educativas.

Los educadores reclaman una nuevas practica evaluativo que apoye el aprendizaje de los alumnos, que guíe la mejora educativa y aumente la equidad para todos los alumnos, la inclusión social propuesta por Lloyd (2006).

2.4 El papel de l@s docentes en la evaluación inclusiva

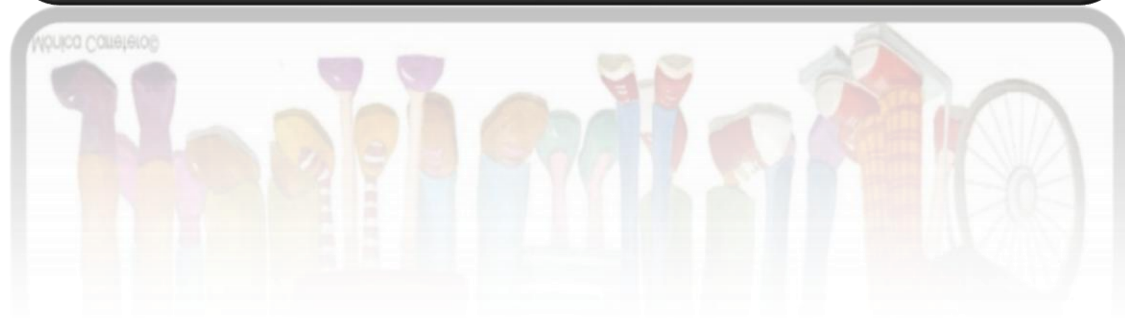
En lo que se refiere a los docentes, la formación - tanto en necesidades específicas de aprendizaje y técnicas de evaluación especializada - parece ser un aspecto crucial para el desarrollo de actitudes y habilidades docentes que apoyan el éxito de la inclusión (Kemp & Carter, 2005).

Perlman (1996) refiere que las demandas hechas por los profesionales de la evaluación son muy superiores a su capacidad para cumplir con los requisitos oficiales. Browder et al. Identifican las áreas clave para el ulterior desarrollo en el uso de la evaluación inclusiva:

- Mejora de la formación de los docentes en la realización de evaluaciones;
- Vinculación de la evaluación alternativa a los planes de estudio y los programas de aprendizaje.
- Vincular la evaluación a los Planes de Educación Individual. Hattie (2005) sostiene que si las pruebas de evaluación van a ser utilizadas para apoyar de forma eficaz la enseñanza y el aprendizaje es necesario cambiar la forma de pensar de los docentes desde la mera obtención de datos hacia su interpretación, de los resultados de los estudiantes a los éxitos y las mejoras de la enseñanza y desde los modelos de

rentabilidad situados en las escuelas a unos modelos situado en primer lugar en el aula.

Esto significa que la formación debe dirigirse, tanto hacia las actitudes de los profesores como a sus habilidades. Quizás uno de los argumentos más sólidos para la formación de docentes en técnicas de evaluación proviene del trabajo de Browder et al. (2005) que investigó si la formación específica, intensiva de profesores en la distinción entre la enseñanza y la evaluación tenía algún impacto en los resultados de los alumnos. Encontraron que los alumnos en los que se realizaban evaluaciones alternativas mejoraban sus resultados cuando los maestros recibían formación sobre prácticas docentes.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA PARA LA APLICACION DE LA EVALUACION INCLUSIVA EN EL AULA

3.1 La evaluación inclusiva en el aula

La evaluación de los alumnos en las escuelas inclusivas deben ser, progresivamente, una responsabilidad compartida en forma conjunta por profesionales de diferentes comunidades de investigación y de trabajo colaborativo útiles que al llevarse a cabo desarrollan herramientas de evaluación de diagnóstico para su uso en la evaluación formativa. Pero, algunas veces, como Goodrum, Hackling y Rennie (2001) refieren, las pruebas de diagnóstico son raramente utilizadas para informar a los maestros la forma de planificar el aprendizaje.

Esa suposición presupone la sincronización entre la política de evaluación y las prácticas de evaluación y implican un proceso continuo que debe incluir: la instrucción en las clases y escuelas, y las instrucciones en casa. La configuración de decisiones deben ser tomadas por un equipo del PEI que incluye a padres, profesores, psicólogos y otras personas conocedores del alumno (Candeias, et al., 2008; Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2007).

Estos autores proponen la información con fines de evaluación inclusiva se deben utiliza “para tomar decisiones sobre el grado en que los programas educativos en los sistemas escolares están trabajando para todos los alumnos, incluyendo alumnos con discapacidad” (2007, p. 17).

Es evidente que todos los alumnos son diferentes unos de otros. Pero, con frecuencia, en los contextos educativos se enseña como si todos los estudiantes fueran iguales, como si existiera un modelo de estudiante; cuando realmente, cualquier persona en un aula sólo necesita unos minutos para darse cuenta de lo diferentes que son unos de otros.

La práctica educativa y los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre el cerebro humano han puesto de manifiesto que cada persona, además de ser diferente, tener gustos, preferencias y necesidades distintas, aprende

de forma diferente. Por lo tanto, no se puede entender un modelo homogéneo de enseñanza, una "lección para todos", que pueda responder a las necesidades derivadas de estas diferencias. No todos tienen o pueden aprender lo mismo, en el mismo día, de la misma manera.

Al escolarizar un estudiante con discapacidad en un aula regular inclusiva se trata de que logre su máximo desarrollo académico, a la vez que se proporciona un entorno rico y estimulante para aprender el lenguaje, conductas apropiadas y habilidades sociales con sus otros compañeros, participando así de una situación "de escolarización en el mundo real". Aquí tenemos unos ejemplos:

Pedro es un estudiante amable, afable y alegre, de 11 años de edad, con ciertas competencias instrumentales en lectura y aritmética. También tiene dificultades comunicativas, vocabulario limitado y problemas generalizados en el aprendizaje en relación a su grupo de edad. Está diagnosticado con Síndrome de Down.

Aída tiene 9 años. Es muy diligente. Participa bien en las tareas de recoger, repartir y ordenar. Tiene dificultades para leer, escribir y concentrarse por pequeños periodos de tiempo. Tiene una lesión cerebral causada en el parto y dificultades de aprendizaje.

Estos estudiantes con discapacidad intelectual, con estas características intelectuales y lingüísticas, no aprenderán lo mismo que sus compañeros de clase; pero podrán aprender lo que sean capaces de aprender, teniendo la oportunidad de socializarse con sus pares, aprender el lenguaje y compartir la cultura y los espacios propios de su edad. La escuela tiene que tratar de que, en este contexto, puedan desarrollar su mayor potencial.

Los salones de clase pueden entenderse desde un concepto de "espacios de aprendizaje", como comunidades que aprenden; donde los docentes tienen capacidad para flexibilizar los procesos, de manera que se pueda responder a la diversidad, la

heterogeneidad de los grupos de estudiantes, de sus bagajes culturales, experiencias, intereses, estilos de aprendizaje e inteligencia. La diferencia es la norma -ser diferentes es lo normal- para entender el aprendizaje y plantear la enseñanza.

Como señalan Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación. Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello, es imprescindible organizar el salón de clase atendiendo a las características de los estudiantes, los principios pedagógicos que guían la intervención desde un planteamiento inclusivo, la creación de un clima de aula adecuado, la utilización de diferentes agrupamientos y planificando desde la diferenciación.



3.1.1. Claves Pedagógicas

Las orientaciones pedagógicas constituyen importantes principios de procedimiento que orientan al profesorado tanto en la preparación, planificación y desarrollo de la programación de aula como en el diseño y elaboración de las adaptaciones curriculares de aula e individuales. De otro modo, estos principios son una importante referencia para guiar la práctica educativa del docente en cuanto a qué y cómo enseñar (qué objetivos seleccionar como prioritarios o necesarios, qué contenidos elegir como valiosos), qué material utilizar y cómo presentarlo, y qué recursos y estrategias didácticas pueden facilitar el aprendizaje de todos y de cada uno de los estudiantes.

Por consiguiente, el tener en cuenta estos principios facilita y potencia que los alumnos aprendan de forma significativa y colaborando unos con otros, favorece la generalización de los aprendizajes de modo que aquello que se aprende es válido para otros contextos o se puede aplicar en otras situaciones, da prioridad a que los aprendizajes sean funcionales de modo que lo que se aprende pueda utilizarlo o aplicarlo en su vida cotidiana.

- El desarrollo de los seres humanos esta mediado por la cultura donde viven.
- Hay que cuidar el interés, la curiosidad, el placer, el deseo de aprender y, por ello, es importante cuidar la disposición del alumno para el aprendizaje significativo (“significado psicológico”). Es decir, hay que motivar al estudiante mediante ejemplos o demostraciones de modo que tenga la intención de darle sentido a lo que aprende y, de relacionarlo con los significados ya construidos en su estructura de conocimiento.
- Los temas de estudio hay que adecuarlos al nivel del alumno y que los materiales presentados sean potencialmente significativos (“significado lógico”).

La información a aprender debe poseer una estructura organizada y tener significación en sí misma, para que el alumno pueda establecer relación entre el nuevo contenido y el conocimiento que posee en su estructura cognoscitiva.

- El profesor debe conseguir que el alumno sea consciente de la importancia de sus esfuerzos para conseguir sus objetivos a largo plazo. Para ello, es importante favorecer y facilitar la participación de los estudiantes en los siguientes términos:

- o Que los estudiantes generen mayor cantidad de ideas acerca de cualquier situación planteada.

- o Que exista mayor libertad para expresar todas las ideas, aunque puedan parecer algo insólitas.

- o Que busquen ideas poco comunes para resolver los requerimientos que les hace el propio maestro.

- o Que escuchen las opiniones de otros, ya que el diálogo puede enriquecer las visiones que se tienen de los problemas.

- o Que se esfuercen por complementar sus ideas pensando en que sean más eficaces y añadan elementos para fortalecerlas.

- o Que estas recomendaciones se realicen de manera cotidiana, independientemente del contenido que se está revisando.

El aprendizaje por descubrimiento es el único tipo de aprendizaje que puede infundirle confianza en sí mismo y muchos de los "descubrimientos" importantes que realizan los estudiantes ocurren dentro del contexto de diálogos cooperativos o colaborativos.

- La colaboración con los compañeros en el aprendizaje o en la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas, puede jugar un papel importante.

- El pensamiento intuitivo permite enseñar al sujeto la estructura fundamental de un tema, antes de que sea capaz para el razonamiento analítico. Es el tipo de conocimiento que se consigue por medio del arte y de la poesía.
- De parte del docente, se requiere que utilice los «organizadores previos», es decir, presentar conceptos, ideas, explicaciones o actividades iniciales que sirvan de marco referencial para la adquisición de nuevos conceptos y para poder establecer relación entre ellos. A continuación se indican algunos procedimientos que los docentes pueden utilizar como “facilitadores”:
 - o Usar "palabras señales", como quién, qué, dónde, cuándo, porqué y cómo.
 - o Pensar en voz alta.
 - o Anticipar las áreas difíciles.
 - o Ofrecer ejemplos resueltos a medias.
 - o Presentar tareas y actividades con distintos niveles de dificultad.
 - o Enseñanza recíproca.
 - o Proporcionar lista de verificación.
- El lenguaje es crucial para el desarrollo cognoscitivo. Proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento.
- Los programas de estudio deben incluir de forma sistemática la interacción social.
- Es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de experiencias: actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas.



Los estudiantes con marcada tendencia:	Piensan	Les gusta	Necesitan
Lingüística	En palabras	Leer, escribir, contar historias, jugar juegos con palabras, hacer crucigramas, etc.	Libros, elementos para escribir, papel, diarios, diálogo, discusión, debates, cuentos, etc.
Lógico-Matemática	Por medio del razonamiento	Experimentar, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, calcular, interés en patrones de medida, categorías y relaciones, etc	Cosas para explorar y pensar, materiales de ciencias, cosas para manipular, visitas al planetario y al museo de ciencias, etc.
Visual y espacial	En imágenes y fotografías	Diseñar, dibujar, visualizar, garabatear resolver puzzles, , prefieren juegos constructivos, etc	Arte, lego, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos, etc.
Corporal-Kinestésica	Por medio de sensaciones somáticas	Bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular , facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones	Juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles, experiencias

		corporales	de aprendizaje directas, etc.
Musical	Por medio de ritmos y melodías	Cantar, silbar, entonar melodías con la boca cerrada, llevar el ritmo con los pies o las manos, oír, identifican con facilidad los sonidos etc.	Tiempos dedicados al canto, asistencia a conciertos, tocar música en sus casas y/o en la escuela, instrumentos musicales etc.
Interpersonal	Intercambiando ideas con otras personas	Dirigir, organizar, relacionarse, manipular, asistir a fiestas, mediar, etc. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales.	Amigos, juegos grupales, reuniones sociales, festividades comunales, clubes, aprendizaje tipo maestro/aprendiz
Intrapersonal	Muy íntimamente	Fijarse metas, meditar, soñar, estar callados, planificar. Viven sus propios sentimientos y se auto motivan intelectualmente.	Lugares secretos, tiempo para estar solos, proyectos manejados a su propio ritmo, alternativas, etc.

Cuadro N° 15: Inteligencias Múltiples
Elaborado por: Alex Gualotuña. 2014

3.1.2 El clima del aula inclusiva

No basta con decir o llamar a un aula “inclusiva” para que realmente lo sea. No es una cuestión de nombre, sino de lo que ocurre en ella.

Algunos autores señalan aspectos importantes para que un aula pueda considerarse inclusiva:

- 1.** Los estudiantes necesitan creer que pueden aprender y que lo que están aprendiendo es útil, relevante y significativo para ellos.
- 2.** Que se van a exigir esfuerzos dentro de sus posibilidades, aprendizajes que puedan lograr, tareas que puedan realizar con éxito. No es viable atender de forma individualizada a cada uno de los estudiantes de un salón de clase, pero sí proponer tareas colaborativas o tareas diferenciadas a realizar en grupos homogéneos o heterogéneos, dentro de los cuales, atender de forma más aproximada a las necesidades de los estudiantes, para que puedan aprender y realizarlas con éxito, de forma que puedan sentirse satisfechos con su trabajo.
- 3.** Saber que pertenecen a un grupo, que hay relaciones de aprecio y respeto mutuo, normas comunes y un sentido de comunidad que aprende, donde cada miembro aporta y recibe de los demás, desde sus posibilidades y limitaciones.
- 4.** Que son responsables de su propio aprendizaje. Es importante que conozcan los objetivos a lograr, darles retroalimentación en lo que se va realizando, apoyo para ir avanzando y lograrlos. Los estudiantes con discapacidad intelectual también pueden participar en la planificación de sus objetivos, para que se impliquen en la toma de decisiones, en la evaluación de lo que va logrando, y en la identificación de sus preocupaciones y dificultades para lograrlos.
- 5.** Clima de confianza, en el que los errores puedan formar parte del aprendizaje y puedan servir para reflexionar, aprender y mejorar. Confianza para preguntar cuando algo no se sabe, cuando algo no se entiende, cuando se tienen dudas, etc.

6. Dar espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula: la alegría, la tristeza, el miedo, la inseguridad, la amistad,...; celebrar los éxitos, felicitar por los logros, los avances.

7. Los estudiantes con discapacidad intelectual suelen necesitar ambientes bien estructurados y organizados, donde el orden les facilite sus tareas.

8. Sistematización de los materiales.

9. Rutinas diarias que les proporcionen confianza y seguridad.

10. Organización del aula que garantice:

- Que todos los estudiantes ven a la maestra cuando explica.

- Que los estudiantes con discapacidad intelectual están cerca de la maestra o que no quedan relegados al fondo del aula.

- Que los alumnos con discapacidad intelectual no se agrupan solamente con los estudiantes con necesidades especiales similares. En ocasiones el agrupamiento homogéneo es muy adecuado para trabajar ciertos aprendizajes; mientras que el agrupamiento heterogéneo sirve para enriquecer otros aprendizajes, la socialización, motivación, etc.

- Participan en las tareas de responsabilidad del aula: distribuir materiales, llevar control, responsable del día,...

11. El aula inclusiva tiene que ser un ambiente rico en estímulos, lo que se logra con diferentes recursos y materiales de distinto tipo: música, murales, postres, fotografías, tabloncitos de anuncios,.... Pero esta riqueza también se proporciona a través de la variedad de tareas, estímulos, apoyos y de materiales y actividades que “enganchen” a los alumnos y alumnas.

12. Utilización de música para crear ambientes de trabajo más dinámicos o relajados.

13. Dar espacio al sentido del humor y la risa. Como señalan autores como Fernández y Francia (1995) la alegría y el buen humor también se educan. Las personas disfrutan riendo, especialmente los niños. Puede ser muy enriquecedor que los alumnos y maestros pasen tiempo divirtiéndose juntos en actividades lúdicas o analizando situaciones en clave de humor, sin reírse de nadie, riéndose juntos. El sentido del humor es un sentido eminentemente humano. Fernández y Francia (1995) señalan que saber reírnos de nuestros errores y asperezas facilita reconducir situaciones que, de otro modo, aumentarían las tensiones y los conflictos. “El sentido del humor aplicado al campo educativo consigue que se mejoren y agilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje y ayuda a mejorar la relación entre los agentes protagonistas de la educación (educador-educando). Dicho de otra manera más sencilla, por medio del sentido del humor se goza educando y se aprende riendo”. (Fernández, J. y Francia, A. 1995:65).



3.1.3 Algunas reglas para trabajar en grupos

- Identificar los puntos fuertes o especialidades de cada componente del grupo.
- Definir los objetivos o tarea final a lograr entre todo el grupo.
- Determinar el tiempo de trabajo y hacer una planificación temporal.
- Establecer claramente las reglas y organización del grupo.
- Establecer la forma de trabajo como equipo dentro de cada grupo.
- Distribuir las responsabilidades individuales de cada miembro del grupo.



3.1.4 Formas de agrupamiento

Las tres formas de agrupamiento más utilizadas en el salón de clase son:

- **Gran grupo o grupo de clase.** Todos los estudiantes participan en la actividad como un solo grupo.



- **Individual.** Todos los alumnos tienen que realizar tareas que les supone enfrentarse de forma personal con la misma y llevarla a cabo independientemente o con apoyo de la maestra, sea ésta común a la de sus compañeros o se trate de una actividad individualizada, para que ese estudiante logre un aprendizaje específico.



- **Grupos.** La clase se divide en pequeños grupos, de diferente tamaño o naturaleza en función del objetivo que se pretenda lograr con él. En cuanto al número de componentes, es preferible que cada grupo lo formen entre 2 y 6

miembros, para asegurar que todos tengan la oportunidad de participar activamente. Cuando los integrantes no tienen experiencia en trabajo cooperativo, el tiempo es corto o los materiales escasos, se recomienda que el grupo lo compongan 3 o 4 personas.



Dado que la forma de agrupamiento se puede variar al cambiar de actividad, los equipos pueden mantenerse estables, pero también es recomendable rotarlos cada 2 ó 3 semanas. O hacer que los grupos estables se mezclen para realizar otras tareas, logrando así que haya una mayor interacción entre todos, que se generen nuevas relaciones y se identifiquen nuevos amigos o personas afines en la clase.

3.1.5 El agrupamiento como estrategia organizativa y de aprendizaje

Uno de los recursos que permite aportar diversidad en la forma de trabajar en el aula es el agrupamiento de los estudiantes, lo que permite que interaccionen de forma diferente y con compañeros distintos. Así, es probable que ofrezcamos a todos los estudiantes la oportunidad de trabajar y participar según sus preferencias, intereses y potencial: escuchar, hablar ante un grupo grande, hablar en grupo pequeño, hacer las tareas personales, trabajar con un amigo o con un grupo de compañeros,... Por una parte, es importante que los estudiantes aprendan y sepan socializarse y trabajar en

diferentes agrupamientos; pero, lo más importante es que, a través de esta variedad de formatos, se puede-responder a las necesidades de todos los estudiantes.

3.2 Prácticas de evaluación, desde el diagnóstico a la evaluación como aprendizaje

La evaluación de los alumnos en marcos inclusivos a menudo se refiere a diagnóstico que se asocia a la información para desarrollar los programas de aprendizaje. Los psicólogos han desarrollado pruebas objetivas estandarizadas, pero por lo general no están a disposición del maestro en su clase y se aplican en situaciones "clínica típicas" fuera de las aulas. Bickel y Hatrup (1995) sostienen que hay un creciente reconocimiento de que la producción del conocimiento es una responsabilidad compartida conjuntamente por profesionales de diferentes comunidades de investigación y debe realizarse en trabajo colaborativo que sea útil para desarrollar instrumentos de evaluación de diagnóstico para su uso en la evaluación formativa.

Goodrum, Hackling y Rennie (2001) sugieren que las pruebas de diagnóstico rara vez son utilizadas para informar a los profesores sobre como planificar el aprendizaje. En la mayoría de los países la tecnología de la evaluación aún no ha comenzado a entender las leyes y reglamentos que rigen la evaluación de los alumnos con discapacidad.

Kleinert et al. (2002) sugieren un conjunto de preguntas clave en relación a la evaluación inclusiva:

- ¿Cómo cumplen los profesores con la responsabilidad de evaluar a los alumnos con necesidades específicas mediante los programas normativos y requisitos de la evaluación de la legislación oficial?. ¿Cómo garantizan que todos alumnos con discapacidad alcancen, en la mayor medida posible, el currículo de educación general?
- ¿Cómo deciden qué alumnos necesitan evaluaciones alternativas?

- ¿Cómo diseñan evaluaciones alternativas eficaces?

Earl y LeMahieu (1997) pone de relieve el concepto de **evaluación como aprendizaje** para que las deseadas reformas y mejoras educativas sean adecuadas. La evaluación como (o para) el aprendizaje permite a los profesores utilizar su juicio acerca de la comprensión de un alumno, informa del proceso de enseñanza y ayuda a determinar las propuestas educativas para cada alumno en particular. Estos fines y objetivos de evaluación son exactamente asumibles como las mejores prácticas de evaluación en situaciones inclusivas de primaria. Stanford y Reeves (2005) afirman que una verdad fundamental en la eficacia de la enseñanza es que las estrategias de evaluación deben ayudar al profesor a determinar el tipo de enseñanza más apropiada, además de evaluar el progreso de sus alumnos.

Pugach y Warger (2001) sugieren que deberíamos centrar la atención en el rendimiento y el progreso de todos los alumnos y que la evaluación ligada a los programas de instrucción puede mejorar la enseñanza, ya que, de esta manera, los profesores están mejor informados acerca de los progresos y dificultades de aprendizaje de sus alumnos y, por lo tanto, pueden tomar mejores decisiones acerca de lo que un alumno necesita aprender primero, cómo enseñarle y de qué manera puede utilizar el material para optimizar el aprendizaje de sus alumnos.



3.3 Las prácticas de evaluación inclusiva en el Ecuador

En la actualidad, los países enfrentan el desafío de brindar una educación de calidad para todos en la cual el enfoque de inclusión ha ido ganando terreno en los ámbitos educativo y social, cuyo principal propósito es hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa.

La creación de las condiciones para el desarrollo de escuelas para todos y con todos, que garanticen una educación de calidad con equidad, implica transformaciones en el conjunto del sistema educativo, en sus culturas, políticas y prácticas, que involucren, de manera activa y participativa, a toda la comunidad.

En el Ecuador, la educación especial ha ido evolucionando, a partir de la suscripción de acuerdos nacionales e internacionales, hacia una educación inclusiva que asegure la igualdad de oportunidades para todos y todas.

Por tal motivo, la Vicepresidencia de la República del Ecuador y el Ministerio de Educación, como parte del curso de “Educación inclusiva y especial”, desarrollaron un módulo con el objetivo de brindar una herramienta eficaz que contribuya a la formación complementaria y al desarrollo de competencias en l@s docentes, para promover un sistema de educación inclusiva.

Para dar una respuesta educativa de calidad a la diversidad de estudiantes debemos partir de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional -PEI- con enfoque inclusivo, donde se establecen las pautas de funcionamiento general de la institución.

El Proyecto Educativo Institucional -PEI- es el segundo nivel de concreción curricular; nos permite plasmar la filosofía e identidad de la unidad educativa en base al diagnóstico institucional, a través de la participación de la comunidad educativa (autoridades, docentes, administrativos, padres de familia, estudiantes) para la gestión administrativa, pedagógica y comunitaria, con la finalidad de promover una educación inclusiva que atienda a la diversidad de los estudiantes.

3.4 Una nueva propuesta

Todos los países señalan el acceso a los servicios de evaluación (siempre por parte de los maestros de educación especial, psicólogos y demás personal). Los procedimientos para mejorar el proceso de evaluación tienen características específicas, de acuerdo con la legislación y las normas administrativas de los diferentes países, pero la intencionalidad de que la evaluación inclusiva se basa en el trabajo en equipo es eminente en las descripciones, así como la concepción del proceso de evaluación inclusiva.

En todas las descripciones se puede identificar que cuando un alumno presenta necesidades específicas los profesores, la familia u otros profesionales pueden dirigirse a los equipos de evaluación, desde el nivel preescolar. Podríamos concluir que en los países que participan en este trabajo existe un vínculo entre la escuela - comunidad – y las familias para identificar las necesidades específicas de los alumnos. Una vez más, el tipo de procedimientos tiene características específicas, de acuerdo con la legislación vigente, las normas administrativas y los valores culturales de los países, pero la idea principal es el vínculo comunitario para identificar y sugerir un enfoque evaluativo en esos países.

3.4.1 Proceso, etapas y estrategias

Identificamos una diversidad de etapas, métodos y estrategias que son usados para identificar a un alumno como susceptible de servicios específicos, planificación del aprendizaje y evaluación de sus progresos. Lo que presupone que la evaluación inicial se refiere a los procedimientos diseñados para localizar a los alumnos corta edad y poder evaluarlos mediante los recursos técnicos.

El diagnóstico y criterio de funcionalidad se centra en la información que se obtiene a través de la observación, entrevistas, historia, e otros instrumentos informales. El evaluador se esfuerza por determinar la naturaleza de las dificultades del alumno, la

gravedad del problema, y se convierte en la base para determinar la elegibilidad del alumno para servicios de educación especial. El diagnóstico ayuda a la planificación de la intervención y se realiza por los miembros de un equipo multidisciplinario en todos los países involucrados en el estudio. Si la anterior fase de la evaluación indica que hay una necesidad de la intervención, la siguiente etapa consiste en la evaluación para la planificación de programas e intervenciones (PEI).

Se consideran las intervenciones relacionadas con las áreas de posibles dificultades y de conformidad con los objetivos educativos y de desarrollo para los alumnos a nivel de la educación y el aprendizaje. Todos los países participan del programa de supervisión (que incluyen múltiples controles y multi métodos), y la evaluación de programas con criterios específicos (de conformidad con las políticas nacionales de evaluación).

La evaluación inclusiva, con toda la diversidad nacional en términos de recursos, normas de administración, la legislación y los valores culturales es una intencionalidad y una práctica. La evaluación de los alumnos que se considera que tienen alguna discapacidad tiene dos finalidades:

- 1.** La identificación vinculada a la decisión oficial de “reconocer” un alumno que tiene necesidades educativas que requieren recursos adicionales para apoyar su aprendizaje;
- 2.** Dotar de información para realizar programas de aprendizaje, en los que la evaluación se centra en destacar los puntos fuertes y débiles que el alumno pueda tener en las diferentes áreas de su educación.

Esta información se utiliza a menudo como una formativa, quizás como punto de partida para los Planes de Educación Individualizada (PEI) u otros métodos de fijación de objetivos – más que como información extra y punto de inicio.

3.4.2 Metodología

La metodología en el aula inclusiva es un elemento fundamental del currículum. La utilización de diversas estrategias curriculares va a permitir al profesor generar tareas y actividades en las que todos los alumnos tengan posibilidad de participación, a la vez que fomentará la cohesión del grupo de aula y el aprendizaje cooperativo.

En definitiva, son las estrategias curriculares que vamos a presentar a continuación, las responsables de la diferenciación en el proceso de instrucción y, por tanto, constituyen un valioso instrumento que permite al profesor, por un lado, responder a las demandas específicas de alumnos con necesidades educativas especiales y, por otro, no descuidar al resto del grupo.

3.4.3 Estrategias

a. Grupos de aprendizaje cooperativo

El modelo de aprendizaje cooperativo es una estrategia para lograr incorporar a estudiantes de diversos niveles y habilidades dentro de un mismo salón. Este enfoque facilita el aprendizaje, no solo en áreas netamente académicas, sino que conlleva que el alumno se adiestre en la colaboración con sus pares en la ejecución de cualquier proyecto y en la toma de responsabilidad ante compañeros y supervisores. El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo que se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo.

Existen diversas definiciones del enfoque de aprendizaje cooperativo, sin embargo, básicamente se trata de un enfoque instruccional centrado en el estudiante, que utiliza pequeños grupos de trabajo, generalmente 3 a 5 personas seleccionadas de forma intencional, y que permite a los alumnos trabajar juntos en la consecución de las tareas que el profesor asigna para optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. El rol del profesor no se limita a observar el trabajo de los grupos, sino a supervisar activamente (no directivamente) el proceso de

construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos.

Además, el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños permite aprovechar la diversidad de alumnos existente en el aula y promover relaciones positivas. Esta metodología de enseñanza/aprendizaje ("se caracteriza por ser un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno").

Este enfoque promueve la interacción entre alumnos, al entregarlos un ambiente de trabajo en el que se confrontan sus distintos puntos de vista, generándose, así, conflictos sociocognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro, asimilando perspectivas diferentes a la suya. Esta interacción significa una mayor riqueza de experiencias educativas que ayudarán a los alumnos a examinar de forma más objetiva su entorno y, además, generarán habilidades cognitivas de orden superior, las que resultarán en la capacidad de respuestas creativas para la resolución de los diferentes problemas que deban enfrentar, tanto en el contexto de la sala de clases, como en la vida diaria.

Además, la interacción y confrontación a la que son expuestos los alumnos lleva implícita la exigencia de exponer verbalmente sus pensamientos (ideas, opiniones, críticas, etc.) ante sus compañeros de grupo, potenciando el desarrollo de la fundamental capacidad de expresión verbal. El desarrollo de esta capacidad se ve bastante limitada en la tradicional pedagogía individualista y competitiva, en la cual, prácticamente no existen instancias de interacción académica entre los compañeros. Debido a la necesidad que se les presenta de interactuar y colaborar con otros compañeros para lograr la consecución de las tareas asignadas, no podrían ser resueltas si trabajaran individualmente.

Según señala Jarrett (1999) son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto que el aprendizaje cooperativo es una de las claves en las que se asientan las aulas inclusivas, al permitir la acomodación/adaptación de estudiantes con diferentes

niveles y habilidades, aportando cada uno su talento, destreza o conocimiento para lograr el éxito del grupo, a la vez que participa, aprende o mejora en otras que se le dan peor (tiene menos desarrolladas).

b. Centros de Interés

Los Centros de Interés son colecciones de material confeccionados para un objetivo específico, donde los alumnos pueden trabajar con los diferentes recursos que allí se encuentran para desarrollar, crear o realizar un tarea, de según su propio ritmo de trabajo.

- Ofrecer varios Centros de Interés, con diferentes niveles de dificultad, sobre un tema en particular.
- Centro de Interés para investigar sobre un tema concreto.
- Centro de Interés tecnológico, con recursos electrónicos y multimedia.
- Recursos con materiales de lectura de varios niveles de dificultad.
- Tableros y materiales para crear y diseñar objetos y creaciones artísticas.
- Centros de Interés sobre representaciones de role-playing, con variedad de personajes, hechos y eventos.
- Centros de Interés de carácter manipulativo, para la realización de trabajos manuales (pequeños talleres).
- Centros de Interés orientados hacia la realización de tareas asignadas, con diferentes niveles de desarrollo y dificultad.
- Talleres de escritura, con diferentes instrumentos de escritura, tamaños y tipos de papel, materiales para encuadernación, etc.
- Centros de Interés sobre desafíos, basados en la resolución de problemas.
- Talleres musicales, con material auditivo (cintas, CDs), instrumentos, etc.
- Centros de Interés de recursos visuales (dibujos, ilustraciones, gráficos, fotografías), etc.

