



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Ciencias Psicológicas
Departamento de Estudios de Postgrado
Maestría en Análisis Social de la
Discapacidad

**Educación Inclusiva de niños y niñas con discapacidad
auditiva del sector educativo zona 11 de la ciudad de
Guatemala, a través del acompañamiento pedagógico
especializado y adecuaciones curriculares**

Rodolfo Sazo Avendaño

Guatemala de la Asunción, noviembre de 2017

MIEMBROS DEL CONSEJO DIRECTIVO

M.A. Mynor Estuardo Lemus Urbina

Director

Licenciada Julia Alicia Ramírez Orizábal

Secretaria

M.A. Karla Amparo Carrera Vela

Licenciada Claudia Juditt Flores Quintana

Representantes de los Profesores

Pablo Josué Mora Tello

Mario Estuardo Sitaví Semeyá

Representantes Estudiantiles

Licenciada Lidey Magaly Portillo Portillo

Representante de Egresados

MIEMBROS DEL CONSEJO ACADÉMICO

M.Sc. Bertha Melanie Girard Luna de Ramírez

Directora

M.A. Mynor Estuardo Lemus Urbina

Director

Mtro. José María Santos

Mtro. Ronald Amilcar Solís

Mtro. Rene Antonio Abrego

Titulares

CODIPs. 2532-2017

Autorización para impresión proyecto de investigación.
Maestría en Análisis Social de la Discapacidad con Categoría en Artes.

24 de noviembre de 2017

Licenciado
Rodolfo Sazo Avendaño
Escuela de Ciencias Psicológicas
Edificio

Licenciado Sazo Avendaño:

Transcribo a usted el Punto **OCTAVO (8°.) del Acta OCHENTA Y TRES DOS MIL DIECISIETE (83-2017)**, de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 20 de noviembre de 2017, que literalmente dice:

“OCTAVO: El Consejo Directivo, **Considerando:** Que se conoció oficio DEPPs. 309-2017, de fecha 17 de noviembre de 2017, en el que transcribe el Punto TERCERO del ACTA No. CADEP-Ps-16-2017 de fecha 07 de noviembre del año dos mil diecisiete, que en su parte conducente dice: “Los maestrandos de la MASDIS entregaron al Departamento de Postgrado los proyectos de investigación con fines de graduación, supervisados por el Maestro Francisco José Ureta Morales, profesor del curso Seminario IV, con dictamen técnico favorable el tres de noviembre de dos mil diecisiete, y revisados por la Maestra Bertha Melanie Girard Luna de Ramírez, con las características de forma requeridas por el Departamento de Postgrado de la Escuela de Ciencias Psicológicas, para la impresión de los ejemplares, acuerda: Autorizar la impresión del trabajo de graduación, siguiendo los lineamientos del formato requerido por el Departamento de Postgrado de la Escuela de Ciencias Psicológicas, previo a obtener el título de Maestra en Análisis Social de la Discapacidad con categoría en Artes, al **Licenciado Rodolfo Sazo Avendaño**, carné 201690577, con el tema: Educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva del sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala, a través del acompañamiento pedagógico especializado y adecuaciones curriculares, **Acuerda: Autorizar la impresión del proyecto de Investigación de la Maestría en Análisis Social de la Discapacidad con categoría en Artes”.**

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”



Licenciada Julia Alicia Ramírez Orizabal de León

SECRETARIA



/Rosy

Centro Universitario Metropolitano –CUM- Edificio “A”
9ª. Avenida 9-45, zona 11 Guatemala, C.A. Teléfono: 24187530



Universidad De San Carlos De Guatemala
Escuela De Ciencias Psicológicas
Departamento de Estudios De Postgrado
Centro Universitario Metropolitano -CUM-
9ª. Avenida 9-45 zona 11 Edificio "A" Oficina 407
Tel. 2418-7561 postgradopsicologia@usac.edu.gt

D.E.P.Ps. 326-2017

Guatemala, 18 de noviembre de 2017

**ASUNTO: Aprobación de la impresión de
proyecto de investigación de la Licenciado
Rodolfo Sazo Avendaño**

Licenciado
Rodolfo Sazo Avendaño
Presente

Licenciado Sazo:

Después de saludarle cordialmente, transcribo a usted el Punto TERCERO del ACTA No. CADEP-Ps-16-2017 de fecha siete de noviembre del año dos mil diecisiete, se tuvo a la vista el informe final del proyecto de investigación con fines de graduación, supervisado por el Maestro Francisco Ureta profesor del curso Seminario IV, recibiendo el Dictamen Técnico Favorable, titulado tema "Educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva del sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala, a través del acompañamiento pedagógico especializado y adecuaciones curriculares", se **ACUERDA** a) Autorizar la impresión del trabajo de graduación, siguiendo los lineamientos del formato requerido por el Departamento de Postgrado de la Escuela de Ciencias Psicológicas, previo a obtener el título de Maestra en Análisis Social de la Discapacidad con categoría en Artes, con el tema "Educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva del sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala, a través del acompañamiento pedagógico especializado y adecuaciones curriculares". b) elevar a Consejo Directivo para emitir la carta de aprobación e impresión de trabajo de graduación. -----

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Maestra Bertha Melanie Girard Luna de Ramírez
Directora Departamento de Postgrados
Escuela de Ciencias Psicológicas



cc. archivo
verna



Universidad De San Carlos De Guatemala
Escuela De Ciencias Psicológicas
Departamento de Estudios De Postgrado
Centro Universitario Metropolitano -CUM-
9ª. Avenida 9-45 zona 11 Edificio "A" Oficina 407
Tel. 2418-7561 postgradopsicología@usac.edu.gt

Guatemala, 3 de noviembre de 2017

Maestra
Bertha Melanie Girard Luna de Ramírez
Directora
Departamento de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencias Psicológicas
Centro Universitario Metropolitano -CUM-
Universidad de San Carlos de Guatemala
Presente

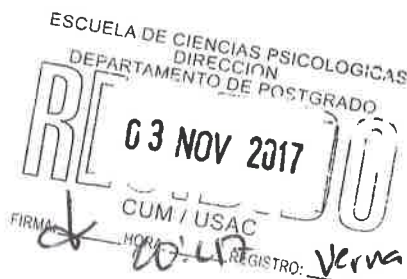
Estimada Maestra Girard:

Reciba un saludo cordial. Por este medio hago de su conocimiento que emito **DICTAMEN TÉCNICO FAVORABLE** al trabajo de graduación del (de la) estudiante Rodolfo Sazo Avendaño, previo a optar al grado de Maestro(a) en Análisis Social de la Discapacidad, el cual acompañé durante su realización. Dicho trabajo de graduación lleva por título "Educación Inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva del sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala, a través del acompañamiento pedagógico especializado y adecuaciones curriculares".

Atentamente,

(f.)


M. Sc. Francisco José Ureta Morales
Colegiado No. 3327



“La ceguera nos separa de las cosas, la sordera de las personas”

Helen Keller

Autor del proyecto de Investigación

Rodolfo Sazo Avendaño
Licenciado en Psicología Clínica
Colegiado No. 1985

Coautor

Mtro. Francisco José Ureta Morales
Maestría en Educación Especializada en Currículo
Maestría en Mediación, Evaluación e Investigación Educativa
Colegiado No. 3327

Autor del proyecto de Investigación

Rodolfo Sazo Avendaño
Licenciado en Psicología Clínica
Colegiado No. 1985

Coautor

Mtro. Francisco José Ureta Morales
Maestría en Educación Especializada en Currículo
Maestría en Mediación, Evaluación e Investigación Educativa
Colegiado No. 3327

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I	2
Generalidades	2
1.1 Planteamiento del Problema	4
1.2 Justificación	4
1.3 Alcances	6
1.4 Objetivos	6
1.5 Marco Contextual	7
Capítulo II	9
Marco Conceptual	9
2.1 Estado del Arte	9
Capítulo III	38
Marco Metodológico	38
3.1 Tipo y Diseño de Investigación	38
3.2 Población y Muestra	39
3.3 Instrumentos	39
3.4 Técnicas de análisis e interpretación de datos	39
3.5 Tabulación y Gráficas	40
3.6 Procedimiento	40
Capítulo IV	43
Resultados	43
Interpretación y Análisis de Resultados	59
Capítulo V	73
CONCLUSIONES	73
RECOMENDACIONES	75
Capítulo VI	77
Propuesta	77
6.1 Matriz de Análisis de Involucrados	79
6.2 Árbol de Problemas	81

6.3 Árbol de Objetivos.....	82
6.4 Evaluación de necesidades	83
6.5 Marco Conceptual	84
6.6 Matriz del Marco lógico.....	91
6.7 Presupuestos	103
6.8 Cronogramas.....	105
6.9 Evaluación.....	108
6.10 Referencia Bibliográficas.....	109
Anexos.....	112

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es hoy por hoy la mejor apuesta que puede hacer la sociedad guatemalteca para generar cambios sociales, que nos dirijan hacia una cultura solidaria, tolerante y dispuesta en todo momento al cambio y la innovación. La presente investigación tiene como objetivo dar una mirada al fenómeno que representa la educación de las personas con discapacidad auditiva en el contexto de país, se ha realizado una revisión de la teoría que apoya la importancia de una cultura inclusiva, la revisión de las bases legales y derechos de las personas con discapacidad, y sobre todo una revisión del contexto guatemalteco respecto a la educación de las personas con discapacidad auditiva. La investigación es un estudio descriptivo sobre la problemática de la educación y los aspectos que negativa o positivamente afectan la inclusión educativa. Se consideró necesario dar esa mirada en torno a la infraestructura, la metodología educativa, las adecuaciones curriculares y la actitud hacia la inclusión educativa. Para obtener los datos que sustentan la investigación se realizaron dos instrumentos, estos diseñados como encuestas, ambas dirigidas a directores y directoras del sector público y privado, así como a docentes del sector público. Se consideró un sector de la ciudad de Guatemala, en donde se reconoce, hay una actitud favorable para la inclusión educativa. Datos e información que describen el fenómeno permitieron generar dos propuestas como estrategias de la educación inclusiva, una es el acompañamiento docente especializado y la otra la capacitación especializada en adecuaciones curriculares, que se ha considerado son formas de abordar las lagunas en la capacitación de docentes y la forma en que transforma la educación para niños y niñas con discapacidad auditiva en una educación de calidad y equitativa. Ciertamente es que Guatemala da pasos lentos y posiblemente cortos para acercarse a los objetivos de nación, entre esos pasos y quizás los más determinantes, son hacer visible una realidad que ha permanecido por mucho tiempo olvidada, contribuir con los datos que hagan visible una realidad, y de allí partir para hacia la generación de espacios de acción más efectivos.

Capítulo I

Generalidades

La línea de investigación que enmarca la presente investigación es de tipo Psicoeducativo centrada en la Educación inclusiva. En el contexto guatemalteco la problemática de la educación de las personas con discapacidad auditiva no ha generado con frecuencia la búsqueda ni el hallazgo de espacios de reflexión significativos con el cual se pueda efectuar un análisis que promueva estructurar nuevamente el currículo educativo, la cultura y la ideología. Estas reestructuraciones son visualizadas por la sociedad actual como procesos de cambio y hasta como terminologías alejadas de la cotidianidad. La propuesta de hacer reflexión en torno a la educación de personas con discapacidad auditiva se hace difícil, sobre todo si con ella se quiere promover una salida del contexto de análisis actual, es decir en donde las reestructuraciones curriculares, culturales e ideológicas se consideren estereotipadas y además supongan la asimilación de referencias, de discursos y de contenidos pertenecientes a distintas líneas de estudios sobre la educación. Puede considerarse que estas referencias, discursos y contenidos pueden estar ligados a comunidades diferentes a las de las personas con discapacidad auditiva, mismas que han sido, y hoy por hoy, están siendo presas de la exclusión de un proceso educativo en virtud de sus diferencias. Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente se puede inferir un supuesto bastante sugestivo y que define la presente investigación, y es que, en el proceso educativo de las personas con discapacidad auditiva, y como podría considerarse en gran parte de lo que se conoce como educación especial, se ha hecho énfasis nada más en la deficiencia de las personas, obviando y desconociendo paralelamente que existan diversas identidades culturales y sociales. El medio educativo guatemalteco no ha estado exento históricamente de las consideraciones sobre la discapacidad primando sobre la persona. Desde los paradigmas asistencialistas, que aún hoy se resisten a desaparecer, existen contradicciones en que hoy se llama educación inclusiva. El bagaje legislativo que promueve y protege los derechos de las personas con discapacidad ha sido ratificado, sin embargo, la falta

de aplicación legislativa en los espacios cotidianos, sociales, culturales e ideológicos parece ser la mayor de las contradicciones. Por otro lado, claro es que se tiene, por muchos sectores de la sociedad guatemalteca, una actitud positiva hacia la inclusión, a pesar de estas buenas intenciones, la consolidación de verdaderas oportunidades de desarrollo, aprendizaje y de esparcimiento parecen distantes en el horizonte. La educación de las personas con discapacidad auditiva, y muchas otras discapacidades, si no todas, ha estado desatendida por el sistema educativo público, el cual no ha tenido los suficientes recursos para llevar a bien ejecutados los objetivos de la inclusión educativa. La problemática no se ha visualizado como una necesidad social, y padece de lo que se reconoce hoy como “el olvido por las minorías”.

Para acometer el estudio de la educación de las personas con discapacidad auditiva es necesario analizar la evolución de las distintas actuaciones que desde el ámbito legislativo se han ido sucediendo y que han configurado un tipo de educación para esta comunidad. (Asenjo & Carmen, 2010). En esta evolución legislativa se encontrarán las posibles justificaciones que, a lo largo de muchos años, incluso siglos, ha sido la prevalencia más significativa en la educación de las personas con diferencias individuales asociadas a discapacidades: una educación especial separada y diferente de la educación general que reciben la mayoría de niños y niñas. Desde esta perspectiva la Educación Especial, y en este caso particular de las personas con discapacidad auditiva, ha sido la única oportunidad de estas personas para poder acceder no sólo a los aprendizajes sino a la cultura y a la sociedad. (Cambra, 2005). La presente investigación pretende dar una mirada y un atisbo a lo que hoy representan la inclusión educativa, a ese proceso necesario de considerar la diversidad en la educación y de las implicaciones que de ella emanan, de esta dependerá una nueva concepción de la discapacidad desde el germen que representa la primera educación. Además de presentar qué aspectos están determinando positiva o negativamente en el desarrollo de la inclusión educativa para niños y niñas con discapacidad auditiva.

1.1 Planteamiento del Problema

Que elementos o circunstancias están influyendo negativa o positivamente en la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad auditiva al sistema de educación pública guatemalteco.

De este planteamiento se desprenden las siguientes consideraciones para su análisis

- La capacitación docente responde a las necesidades educativas especiales.
- Modelo de Adecuaciones curriculares para alumnos y alumnas con discapacidad auditiva.
- Actitud de los docentes ante la inclusión de niños y niñas con discapacidad auditiva a las aulas regulares.
- Apoyo familiar en el proceso de inclusión y seguimiento del desarrollo escolar.
- Materiales educativos y tecnológicos que estén adaptados para niños y niñas con discapacidad auditiva.
- Infraestructura

1.2 Justificación

En el caso de la comunidad de personas con discapacidad auditiva, la cuestión educativa se ha mantenido siempre en constante investigación y refutación de que o cual sistema educativo es conveniente para la efectiva producción de aprendizaje (Herrera, 2009). En el sistema educativo guatemalteco no hay investigaciones que aborden este tema y mucho menos de los aspectos que se deben considerar para lograr una efectiva inclusión de la comunidad con discapacidad auditiva a las aulas regulares. Si el sistema educativo nacional tomara en cuenta el desarrollo de aulas inclusivas para alumnos y alumnas con discapacidad auditiva buscaría desarrollar sistemas comunicativos adecuados para desarrollar el aprendizaje. En el sistema educativo guatemalteco es casi imposible encontrar aulas que cuenten con un intérprete de lengua de señas, además de ser oneroso para el plantel educativo, debido a que los pocos alumnos y alumnas con discapacidad auditiva que tengan no

representan una población para la cual esta herramienta comunicativa deba ser considerada en los presupuestos de funcionamiento de los distintos centros escolares públicos, es nulo encontrar que los alumnos y alumnas que se comuniquen con lengua de señas, puedan optar a recibir las clases en su lenguaje natural. Desde esta situación hay que preguntarse si dentro de esta supuesta inclusión educativa para los niños y niñas con discapacidad auditiva, se están dando las mismas oportunidades de comunicación y por ende de acceso al conocimiento. Hacer una investigación sobre los aspectos de acceso al currículo, la sensibilización y capacitación efectiva de los docentes puede proveer información importante para hacer las reflexiones sobre los objetivos del modelo inclusivo que se está abordando en las aulas del sistema público guatemalteco. El proceso de adecuaciones curriculares es la herramienta con la cual el Ministerio de Educación permite la inclusión al sistema regular de educación, en el caso de la comunidad con discapacidad auditiva ha obviado factores referentes a la comunicación, socialización y autonomía, además de la falta de un sistema complementario de comunicación para todo el alumnado y profesorado del centro. Y con mayor incidencia ha limitado la reformulación de contenidos referentes al lenguaje para incluir la posibilidad de adquisición a través de una lengua diferente, es decir la lengua de señas. Es cierto que el Ministerio de Educación en su portal virtual ha colocado una plataforma especial en la cual se puede acceder al conocimiento del lenguaje signado, ha inscrito manuales para su aprendizaje. Sin embargo, parecen ser buenas intenciones de socialización, más no de una efectiva operatividad del mismo en las escuelas públicas. Qué factores son los más significativos sean estos positivos o negativos acerca de la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva a las aulas regulares. Una comunidad castigada silenciosamente, con pocas o nulas oportunidades para el liderazgo, el protagonismo social y cultural, cuántas veces hemos visto a algún sordo o sorda liderando los consejos de personas con discapacidad, o destacándose públicamente en las artes o las ciencias. La revisión del proceso de adecuación curricular guatemalteco con énfasis en la comunidad de escolares con discapacidad auditiva y su respectiva inclusión permitirán generar propuestas educativas novedosas inclusivas, incluyentes, efectivas y sobre todo

apegadas al derecho humano de adquirir conocimiento y realizarse de forma profesional y social.

1.2 Alcances

La investigación tiene un alcance descriptivo, pues presenta datos la realidad educativa de las personas con discapacidad auditiva en el contexto de la educación guatemalteca. Las instituciones que provean aulas en las cuales se observe una orientación inclusiva son el mejor y más capaz medio de combatir las actitudes discriminatorias (Llorens, 2012). El estudio del sistema y proceso de inclusión en las aulas guatemaltecas del sistema público debe ser continuo y específico hacia las necesidades reales de la comunidad de niñas y niños con discapacidad auditiva. Reafirma que el proceso observe como objetivo el aprender a desarrollarse en una sociedad cada vez más demandante. El estudio pretenderá entrar de manera profunda en el sistema de inclusión, visualizando su estructura, objetivos y desarrollo, además de algo definitivamente de importancia capital, el cual es la actitud de la comunidad educativa hacia la inclusión. Ha sido poco abordado dentro de este proceso, los sentimientos y percepciones de maestros y condiscípulos de los alumnos con necesidades educativas especiales en este caso con mayor énfasis en los que requieren apoyos especiales debido a la pérdida auditiva que poseen.

1.4 Objetivos

Determinar qué aspectos influyen de manera positiva o negativa en la inclusión educativa de los niños o niñas con discapacidad auditiva al sistema de educación pública guatemalteco.

- Describir si se está realizando adecuadamente el proceso de adecuaciones curriculares.
- Describir la actitud de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad auditiva.

- Describir el panorama de la capacitación docente referente a la educación inclusiva.
- Describir la situación de la capacitación docente especializada hacia la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva.

1.5 Marco Contextual

En el sistema educativo público guatemalteco la educación de los niños y niñas con discapacidad auditiva mantiene una realidad que no se puede negar y es que la misma no comparte ni los objetivos, los problemas, las discusiones, ni las actualizaciones, ni las prácticas que son propias de la educación general. El currículo Nacional base no está adaptado para las consideraciones de una diversidad educativa. Por ende, el Ministerio de Educación ha promovido las adecuaciones curriculares dentro del marco educativo nacional, como instrumento para la “normalización” de la población con discapacidad o necesidades educativas especiales en el sistema educativo público.

El sistema de educación no ha considerado en su justa dimensión que la educación para los niños y niñas con discapacidad auditiva es un problema educativo, como lo son también los problemas educativos relacionados con la educación rural, la educación de las clases populares, los niños de la calle, los indígenas, los inmigrantes, las minorías raciales, religiosas, las diferencias de género, los adultos, los presos, la tercera edad, los que están en proceso de alfabetización, los que son analfabetos, etc. El hecho que la educación de los niños y niñas con discapacidad auditiva esté excluida del debate educativo guatemalteco, es la primera y más importante discriminación sobre la cual, después, se entrelazan de forma sutil, todas las demás discriminaciones, por ejemplo, las de índole civil, legal, laboral, cultural, etc.

La afirmación de que la educación de las personas con discapacidad auditiva tiene que estar incluida en el debate general de la educación nacional, no debe ni puede ser interpretada de manera sencilla como una propuesta de integración escolar. Considerarla de esta manera aleja la propuesta inclusiva. La problemática de la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad auditiva debe ser analizada, evaluada y planificada conjuntamente con la comunidad con discapacidad auditiva y tomando como partida el concepto de una educación plena, significativa, justa y

participativa; sin las restricciones impuestas por la beneficencia y la caridad; sin la obsesión curativa de la medicina; evitando la generalización que pretenda discutir de educación sólo a partir y para los niños y niñas “normales”; combatiendo el individualismo que practican los modelos terapéuticos (Amaro, 2014). Por lo general la educación de las personas con discapacidad auditiva, así como toda práctica que aborda las deficiencias, elude un debate educativo profundo y así induce inevitablemente a las bajas expectativas pedagógicas; los fracasos escolares, entonces, son fácilmente atribuidos a las supuestas culpas naturales de los propios poseedores de la deficiencia. Siendo estas circunstancias las que mayor alejamiento provocan de un modelo inclusivo y basado en los derechos humanos.

Capítulo II

Marco Conceptual

2.1 Estado del Arte

Aspectos positivos y negativos de la Inclusión Educativa de niños y niñas con discapacidad educativa al sistema de educación pública guatemalteco

El objetivo de este estudio es determinar los aspectos que influyen positiva o negativamente en la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad auditiva, explorando un sector educativo de la ciudad de Guatemala, a través de las opiniones de directores y docentes, en el cual se desarrolle el modelo de inclusión para las necesidades educativas especiales de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. Los aspectos que se abordarán serán los que se refieren a la actitud de la comunidad educativa institucional ante la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva, la capacitación que deben de tener los docentes que trabajan en aulas inclusivas, el acceso al currículo a través de metodología adecuada para el trabajo con alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. Abarca la generación de información que permite el análisis y reflexión sobre factores personales, familiares y académicos que afectan la inclusión.

Descripción del Área del problema y donde se desarrolla la propuesta

La inclusión educativa, como concepto pedagógico ha ido durante la última década, en el sistema educativo guatemalteco, desplegando su potencial y mostrando sus alcances y límites, a pesar de ello son escasas sino inexistentes las investigaciones sobre los mismos. Más allá de la mera integración, la inclusión educativa es una iniciativa de fuertes raíces sociales y políticas (Corredo & Loaiza, 2014), que tiene como aspiración procurar los medios para alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades. Desde la legislación que se ha creado para beneficiar a la población

con necesidades educativas especiales, Guatemala ha dado pasos significativos para afrontar este reto educativo. Es por ello, que la revisión de la operatividad de la ley es necesaria. Para entender el panorama de la Inclusión Educativa en Guatemala debemos considerar que, si nos basamos en los acuerdos firmados por Guatemala y la reglamentación, se podría deducir que la atención de las necesidades educativas especiales ha evolucionado de integración escolar a una educación inclusiva. Sin embargo, la realidad en las prácticas educativas en el sector estatal nos demuestra todo lo contrario. Los datos estadísticos encontrados en el boletín de la Dirección de Educación Especial de 2011 revelan la siguiente información: De los 22,960 centros educativos del país, sólo 862 atienden estudiantes con discapacidad. Esto representa únicamente el 3.74%. La falta de especialización de los docentes y de servicios especializados en los centros de educación públicos no permite que los alumnos sean preparados para la integración, puesto que: El 42.5% de profesores presupuestados por el MINEDUC no tienen capacitación para atender a personas con discapacidad. Sólo el 21% de los Centros Educativos cuenta con Terapia de Lenguaje. El 26% cuenta con Área de Psicología. La Educación Especial recibe el 0.05% del presupuesto del Ministerio de Educación. Las personas con Discapacidad Cognitiva, autismo y parálisis cerebral son las más excluidas del sistema educativo.

Una educación verdaderamente inclusiva deberá tener como último fin la materialización de proyectos dentro de los centros educativos tanto privados como públicos, partiendo los mismos desde la propia organización escolar, y que afecten de forma considerable y efectiva el modo en el cual se afronta la diversidad (García & Ardura, 2016), entiendo la misma no como un inconveniente, sino como una realidad cotidiana. El acceso al currículum, la colaboración de las familias, la labor de tutores, maestros y orientadores son algunos de los elementos que se deben considerar para que el fin pueda ser alcanzado (Fantova, 2004). La práctica nos revela que el mejor de los proyectos concebidos siempre contará con limitaciones que afectarán su efectividad. De allí que se recalque la importancia de abordar la reflexión y análisis sobre sus bases y la aplicación de las mismas (Guba & Lincoln, 2002).

En el sistema educativo público Guatemalteco la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad auditiva tuvo como antecedente la implementación por parte del Ministerio de Educación de dos modalidades, una fue el programa de Aula Integrada, en la cual se congregaban tres tipos de discapacidades, siendo estas los sordos, retraso mental y problemas de aprendizaje y la otra las escuelas de educación especial donde los casos recibidos para la inclusión debían tener un trato más especializado (ASCATED, 2005). El modelo inclusivo utilizado por el Ministerio de Educación ha evolucionado sin embargo respecto a la comunidad con discapacidad auditiva es necesario en primer lugar reconocerla como una minoría lingüística, con las implicaciones que dicho reconocimiento tendría en las prácticas educativas. Se debe tomar en cuenta que la comunidad manifiesta aspectos culturales e históricos propios. (Hernández, 2015). Si los niños y niñas con discapacidad auditiva no cuentan con la oportunidad del desarrollo de su lengua natural durante los primeros años de vida, tendrán serias desventajas en su desarrollo lingüístico, cognitivo, social y cultural respecto a sus pares oyentes. (López & Guillén, 2008). El modelo de educación bilingüe no ha sido abordado en el sistema público de educación, no se ha realizado un análisis sobre la necesidad de generar espacio para una educación bilingüe estatal para los niños y niñas con discapacidad auditiva. Debería proveerse el acceso a un modelo educativo bilingüe fundamentado en el derecho a aprender y utilizar en su educación su lengua natural.

A partir del año 2009 el Ministerio de Educación incluye las Adecuaciones Curriculares como instrumento para proveer de una educación inclusiva dentro de las aulas del sistema de educación regular. La primera guía de Adecuaciones Curriculares que el Ministerio de Educación lanzó al sistema educativo Nacional, a través de La Dirección General de Educación Especial, data de hace siete años es decir que fue socializada en el año 2009 hacia la comunidad educativa con una primera edición la cual hoy sólo puede conseguirse digitalmente en la página web del Ministerio de Educación. Esta guía de adecuaciones curriculares menciona que el niño o niña sordos sólo sabe lo que ve, y que muchas veces entiende al revés, que no comprende ni las reacciones de los otros ni las exigencias (Ministerio de Educación/Dirección General de Educación Especial, 2009). Esta la manera en la cual se considera que es el aprendizaje del niño

o niña con discapacidad auditiva, definitivamente que la guía muestra de forma no totalmente adecuada los aspectos que deben tomarse en cuenta cuando se habla del aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva. De ese primer documento no se ha tenido a vista una versión revisada, corregida y aumentada. No ha habido por parte de la Dirección de Educación especial un proceso de investigación para determinar la efectividad del proceso de adecuaciones curriculares. El Diseño y la realización procesos de investigación, monitoreo y evaluación de los servicios de educación especial que se brindan en el país están ausentes, así como la publicación, periódica, de los logros alcanzados

Las edecuciones curriculares se proyectan como una estrategia eminentemente educativa que tiene como fin alcanzar los propósitos de la enseñanza, enmarcados en el currículo nacional base que es el proyecto educativo de nación que Guatemala asume como prioritarios para alcanzar los objetivos del milenio.(Ministerio de Educación Dirección General de Educación Especial, 2009).La necesidad de que esta apuesta por la educación inclusiva para la comunidad con discapacidad auditiva tenga un verdadero sentido proveedor de oportunidades, herramientas y desarrollo de competencias es motivo suficiente para que la misma sea constantemente evaluada, comprendida y ampliada. La educación inclusiva tiene como objetivos principales la personalización de la enseñanza, la autonomía de los alumnos y alumnas y la estructuración cooperativa del aprendizaje (Pujolás 2012). Bajo estas consideraciones es necesario que el proceso de inclusión dentro de las aulas regulares para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales sea abordado y evaluado para realmente evidenciar que está llevando a cabo el cometido para el cual fue desarrollado. El panorama de la inclusión educativa en Guatemala podría estar sufriendo en la praxis de una confusión con una mera integración, y en muchos casos puede estar desfavoreciendo al alumnado con discapacidades importantes. Dentro del proceso de inclusión educativa la comunidad educativa entendiéndose esta como la interacción de maestros, alumnos y alumnas y padres de familia en la educación, es eje importante para que se lleven a cabo los objetivos educativos, sin embargo, hay poca información sobre las actitudes tanto de docentes como de compañeros de clase, y padres de familia hacia la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas

especiales. Si bien es cierto el Ministerio de Educación de Guatemala, es de las instituciones estatales, la que más se ha acercado a proveer a la comunidad con una discapacidad de oportunidades educativas y de inclusión, esto lo demuestra, las bases legales que normal la educación especial, el diseño de manuales para entender la discapacidad, la capacitación docente y de padres de familia sin embargo no ha centrado esfuerzos en la investigación, monitoreo y evaluación de los procesos educativos de inclusión. Si la educación es un camino hacia la autorrealización, es irrefutable que de todas las temáticas que pretendan dar una respuesta social a la inclusión de las personas con discapacidad, es esta la que hay que analizar en primera instancia (Maeztu, 2006).

En el caso de la comunidad de personas con discapacidad auditiva, la cuestión educativa se ha mantenido siempre en constante investigación y refutación de que o cual sistema educativo es conveniente para la efectiva producción de aprendizaje (Herrera, 2009). En el sistema educativo guatemalteco no hay investigaciones que aborden este tema y mucho menos de los aspectos que se deben considerar para lograr una efectiva inclusión de la comunidad con discapacidad auditiva a las aulas regulares. Si el sistema educativo nacional tomara en cuenta el desarrollo de aulas inclusivas para alumnos y alumnas con discapacidad auditiva buscaría desarrollar sistemas comunicativos adecuados para desarrollar el aprendizaje. El medio educativo guatemalteco como transmisor de cultura y como medio social estimulante para la evolución del niño o niña con discapacidad auditiva ha estado en medio de la dicotomía que existe entre la línea educativa del estudiante con discapacidad auditiva, por un lado, el régimen institucionalizado que representa la escuela especial, y el otro la integración en la escuela regular. Esta duplicidad educativa en el contexto educativo guatemalteco ha definido muchas veces estructuras segregadoras y poco funcionales en una integración que no ha cumplido los cometidos de proporcionar las mismas oportunidades y una educación de calidad. Se hace necesario el conocimiento en profundidad de como interactúa esta dicotomía educativa en el desarrollo del niño o niñas con discapacidad auditiva, sobre todo considerando los aspectos cualitativos. El sistema de educación guatemalteco a pesar de ofrecer los espacios para la integración lejos está de que el ambiente escolar sea efectivamente inclusivo, marcando aún más

la dicotomía educativa de la que se habla. Por un lado el sistema no da los apoyos necesarios para la inclusión, así es que los niños y niñas con discapacidad auditiva en lugar de salir de los centros institucionalizados especiales, vuelven a ellos. Es por ello que los estudios que aborden la temática de la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva deben considerar el aspecto de la cultura propia de la comunidad, misma circunstancia que hace la brecha amplia desde el hecho de no reconocer la lengua de señas, como un derecho de la comunidad con discapacidad auditiva para la expresión y adquisición de conocimientos. La integración de las personas con discapacidad auditiva significa una valoración positiva de las diferencias. Por lo tanto, tiene una significación positiva no solo para los niños y niñas sordas y para sus familias, sino que para el afrontamiento social de todo tipo de diferencias, sean estas raciales, religiosas, políticas o de cualquier índole. Implica reconocer que todos los seres humanos, por su condición de tales, tienen igualdad de derechos. Cuando se habla de integración y actualmente, más bien de inclusión, se está haciendo referencia a la identificación, evaluación y desarrollo de programas especiales orientados a niños y personas cuyas dificultades o desventajas para aprender, requieren de ayuda adicional para alcanzar su pleno desarrollo educativo.

Importancia de la formación de los docentes en la educación inclusiva

La realidad educativa guatemalteca necesita garantizar una educación de calidad a un amplio sector de la población, estos sectores acceden al sistema educativo nacional como consecuencia directa de las políticas de ampliación de cobertura que se han venido realizando desde el año 2009. Esta condición es de difícil cumplimiento debido a que muchos son los que ingresan al sistema de educación pública, y son pocos y pocas las que permanecen y logran los aprendizajes que necesita el contexto de la educación actual (Instituto Nacional de Estadística INE/Sistema Estadístico Nacional,

2006). En nuestro país es una situación compleja pues quienes se incorporan al sistema de educación regular público son niños, niñas y jóvenes cuyas familias han vivido en situaciones precarias en lo económico, lo social y lo cultural, la gran mayoría de esta comunidad está ignorante de los derechos que tienen a una educación de calidad.

El estado guatemalteco, a través del Ministerio de Educación busca garantizar el derecho a una educación de calidad, a pesar del entramado legal para ejecutar las acciones, la operatividad de la ley es pobre en su ejecución. El sistema estatal no sólo debe asignar un adecuado presupuesto para la implementación de la ley educativa, sino que la formación de los docentes que velaran por la educación de calidad y equitativa es vital, esta capacitación debe ser dirigida a que los niños y niñas con discapacidad consigan desarrollar en toda su extensión sus cualidades y competencias, además de procurar que los mismos continúen en el sistema educativo medio hasta el superior.

La educación dirigida a la inclusión está inscrita en un contexto de crisis en el cual se hace necesario atender la diversidad de condiciones en las que alumnos y alumnas acceden al sistema educativo, con el objetivo primario de que estos tengan experiencias de aprendizaje de calidad. (Milicic & López, 2003). También se inscribe dentro de la responsabilidad moral y ética de hacer prioritario que la educación alcance a aquellos y aquellas estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la educación y por ende conseguir pobres resultados de aprendizaje. Comprendiendo esto la inclusión educativa necesariamente debe formar parte de las políticas educativas con el objetivo de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de calidad, según las necesidades de los distintos grupos de la población. (Pujolás, 2002). Esto definitivamente nos remite a la renovación y recreación moderna del rol que los docentes tengan para lograr estos objetivos.

Para explicar mejor el término de inclusión educativa resignifica el concepto de equidad educativa. Este concepto ha penetrado con fuerza en el discurso político-pedagógico guatemalteco, en un contexto en que simultáneamente se profundizan los procesos de exclusión y se hacen patentes las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr

las metas de una educación de calidad para todos y todas. Por lo tanto, se podría definir a la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes en todas las instituciones educativas, con particular énfasis en la atención de niños, niñas y jóvenes con condiciones de vulnerabilidad (Saénz, 2007).

La formación que los y las docentes reciban para promover la inclusión educativa ha tomado un lugar de prioridad en las agendas educativas, sin embargo, en los programas se visualiza pobre la incorporación de preparación especializada. Los docentes manifiestan actitudes bastante positivas hacia la inclusión y se puede observar un consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de maestros y maestras (López H. , 2013).

Los aspectos de la teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que determina significativamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes se relaciona con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos y alumnas (Monsalve, 2002). Los estudios hechos sobre la inclusión educativa muestran que es necesaria la gestión de clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales, esto plantea una necesidad imperiosa de que se cuente con docentes que puedan atender los nuevos desafíos y demandas de una comunidad heterogénea. De igual forma se puede inferir que los docentes necesitan acomodarse a los continuos cambios, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor. (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010). Estos planteamientos hoy son de sobrada vigencia y ejemplifican la dificultad que tiene la formación docente guatemalteca para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación y para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos y todas.

Son varias las reformas en el sistema de formación docente guatemalteco, entre ellas la más importante la profesionalización y el traslado de la promoción docente al ámbito universitario. Esta circunstancia está siendo evaluada y no ha tenido una aceptación unánime por parte de la población, existe una resistencia por el aumento de los años de formación para los docentes. Además, existe el otro problema palpable de cuáles

son las instituciones que están formado a los docentes guatemaltecos. Estas circunstancias han hecho palpable la problemática de la preparación de los nuevos docentes y por ende pone en riesgo un efectivo proceso para los objetivos como nación en el ámbito educativo. Los procesos de reforma educativa guatemaltecos no han resuelto problemas tan importantes como el divorcio entre la teoría y la práctica; la fragmentación de contenidos de formación; la poca relación entre la pedagogía y las didácticas específicas, además de la relación compleja entre los centros de formación docente y los lugares donde se lleva a cabo la práctica docente.

Otro aspecto que merece considerarse en la formación de los docentes guatemaltecos es la definición de estándares tanto para la formación misma, como para la evaluación del desempeño. Los estudios modernos sobre la pedagogía mencionan una serie de características bastante variadas, y a veces contradictorias de las cualidades que debe tener un o una docente. Algunas de las mismas se refieren al conocimiento y los valores que los maestros y maestras deben poseer para replicarlos en los alumnos y alumnas, otras al manejo de los métodos de enseñanza con relación a los contenidos, las competencias que les permitan interactuar con la comunidad educativa, entiéndanse alumnos, padres y otros maestros y maestras; por otra lado el dominio de técnicas relacionadas con la tecnología de la información y la comunicación; y por último las competencias para la investigación y la reflexión de la práctica docente. (Tenorio, 2011)

En el sistema educativo guatemalteco pueden discutirse las anteriores competencias docentes y hacer una reflexión de cuáles harían a un docente más inclusivo, sin embargo, algo puede ser paradójico en este análisis y sería, cual es la demanda que la sociedad hace a los docentes y cuáles son las que propician las familias y las empresas. Por ejemplo, considerando que las empresas de hoy demandan al sistema educativo habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad e iniciativa que después no se ven reflejadas en el que hacer corporativo, además demandan se forme en distintos tipos de aprendizaje, considerar la heterogeneidad, el desarrollo de destrezas curriculares que prepararen para la vida laboral, y la empresa

paradójicamente está más preocupada por la homogenización y la comparación de rendimientos (Salazar, Flores, & Cuervo, 2010).

La sociedad guatemalteca demanda a los docentes propuestas creativas y diferentes no sólo en lo que respecta al trabajo diario en el aula sino también con las funciones de la institución educativa. Sin embargo, aquí nuevamente se puede visualizar una brecha entre el deber ser y la realidad. Las investigaciones sobre la educación de la última década insisten en definir el rol docente como el de guía y tutor, en la realidad de las aulas el maestro o maestra sigue identificándose con el papel que tiene tradicionalmente, es decir como el de autoridad y como transmisor de información (Durán & Giné, 2006).

Considerando lo anterior se puede hacer esta pregunta: ¿Cuáles son los requerimientos que un maestro o maestra debería tener para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la institución educativa cumpla con los fines de la educación inclusiva? Después de un poco de reflexión se podría acotar que un maestro o maestra necesita, ante todo, una capacidad de construcción personal, desarrollo de identidad propia como persona con capacidad para aprender y ser responsable, además de un objetivo de innovación, resolver tareas estableciendo metas y planteando estrategias propias, siendo hábil para procesar nueva información y encontrando recursos para aprender. Otra competencia necesaria sería la capacidad para la flexibilización del currículo para poder contextualizarlo a las necesidades de la comunidad educativa, así como beneficiar la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo y la comunidad.

Los aspectos considerados pondrían al docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre la propia práctica y con un compromiso fuerte hacia el derecho de una educación equitativa y de calidad.

No es sólo el maestro o maestra los responsables y actores del proceso de educación inclusiva, es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo. Desde las autoridades del Ministerio de Educación, Direcciones de Educación, Supervisiones Educativas, Directivos de centros, el pleno docente y la familia (Hernández B. , 2015). Considerando el marco de la política educativa el estado debe de manera prioritaria

asignar recursos adecuados a la formación de programas de inclusión educativa y requieren estar ligados íntimamente a su monitoreo y evaluación. De igual forma que el andamiaje legal existente genere garantías adecuadas para el desarrollo de políticas de inclusión que realmente se lleven a cabo y no queden exentas como letra muerta.

La formación de los docentes desde los contextos de la vulnerabilidad

Desde la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, en sus apartados referidos a la educación, la Constitución de la República de Guatemala, la ley de educación especial, se tiene un andamiaje legal bastante robusto y bien delimitado que obliga a los actores a dirigir los esfuerzos de la educación inclusiva hacia las minorías vulneradas con la discapacidad. La formación de los docentes guatemaltecos podría dirigirse a cuatro ejes principales siendo estos la pedagogía, la didáctica, la ética y la investigación.

Un maestro o maestra que se forme para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica. Conozca cómo y por qué flexibilizar los espacios de enseñanza y aprendizaje a partir de una propuesta educativa que reconozca las capacidades cognitivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables (Vásquez, 2010). Considerando que el maestro o maestra que observe una pedagogía adaptada, hay que preguntarse ¿qué hay en la escuela o sistema educativo que impide la adaptación del niño o niña?, en el sistema educativo guatemalteco posiblemente se pueda responder una pregunta como esta, ciñéndonos a la inflexibilidad curricular respecto a las necesidades de la población con discapacidad, el currículo tiene la particularidad de homogenizar los resultados, es decir la exigencia hacia los y las estudiantes lo mismo sin tener en cuenta las posibilidades, limitaciones e intereses de cada uno. El ministerio de educación guatemalteco para paliar la invisibilización de la discapacidad en el currículo nacional base, determino la guía de adecuaciones curriculares, las cuales deben hacerse sobre la malla curricular. Lo interesante es que el currículo nacional base, más que ser académico presenta ejes comportamentales, emocionales y relacionales. La formación pedagógica que el docente reciba debería complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad hacia las condiciones psicosociales del alumno o alumna.

La formación de un o una docente en la inclusión educativa paralelo a la pedagógica requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un vasto repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar a la metodología más acertada a las condiciones del grupo que está manejando, es así como logrará manejar todas sus especificidades (Hernández & Miurel, 2014). Estas ayudas didácticas van desde disponer de mayor tiempo para cada alumno o alumna, hacer personalizado el proceso y el uso efectivo de actividades lúdicas.

Uno de los problemas del docente guatemalteco es no apartarse del paradigma didáctico de lo memorístico y la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad que viven los alumnos y alumnas. Es vital que el niño, niña o joven en edad escolar encuentre significado entre lo que aprende y su diario vivir. De igual forma el docente que se forme para la inclusión educativa debe tener la competencia para el trabajo en equipo y poder formar equipos multidisciplinarios, beneficiando así la comprensión y la atención integral hacia las minorías vulneradas. Otro aspecto es que el docente debe considerar que el aprendizaje no se circunscribe únicamente al aula, este va más allá y se extiende al hogar y la comunidad misma, así que el o la docentes inclusivos deben considerar desarrollar en los estudiantes valores que generen sentido de pertenencia a la familia y la comunidad (Pujolás 2002).

El compromiso social es un factor que define al maestro o maestra inclusivos, es necesario que los docentes que se formen conozcan las normas y leyes como las relativas a la infancia y adolescencia, y el marco de las conferencias internacionales sobre estos temas, así como sobre la discapacidad (Ministerio de Educación, Dirección de calidad y desarrollo educativo DICADE, 2006). La formación de los maestros y maestras debería ser complementada con el conocimiento que tengan los mismos del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno o alumna. Esta aproximación en la formación de los y las docentes al contexto mejoraría significativamente las estrategias que desarrollen dentro de las aulas, generaría de igual manera formas innovadoras para desarrollar el aprendizaje.

La formación didáctica es vital para generar inclusión educativa, estas formaciones requieren el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias

didácticas que permitirían al o la docente aplicar la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos o alumnas, así se atendería de forma equitativa y tomando en cuenta las especificidades de los mismos. (Secretaría de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2012).

Los formatos didácticos más acordes para la inclusión educativa, estas podrían ejecutarse desde disponer de más tiempo para cada uno de los alumnos o alumnas, hasta hacer más personal el proceso, conociendo por supuesto los conocimientos previos, esto define otras formas de enseñar. Es necesario considerar que la educación inclusiva requiere de la especialización y especificidad, aunque en el sistema guatemalteco predomine el aprendizaje memorístico, se hace capital que exista una conexión entre lo que se aprende con la realidad que a diario viven los alumnos y alumnas. La revisión del Currículo Nacional Base tomando en cuenta las necesidades de la discapacidad se hace imperiosa, estas circunstancias evitarían que aspectos negativos como la repitencia escolar, el poco rendimiento académico atacaran al desarrollo de alumnos y alumnas con discapacidad.

El docente inclusivo requiere tener competencias para el trabajo en equipo y para conformar grupos multidisciplinarios, esto para logra ser efectivos en la comprensión y una atención verdaderamente integral (Sallé, 2012). En el sistema educativo guatemalteco tan golpeado por la falta de capacitación docente y la especialización de la misma, se hace necesaria la consideración del acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas que tengan alumnos y alumnas con discapacidad. El acompañamiento beneficiaría el trabajo docente en cuanto a desarrollar herramientas para reforzar los aprendizajes básico, para hacer agradable e interesante la enseñanza y para incorporar la lúdica a la práctica cotidiana del aula y para poder trabajar con las familias, haciendo que exista una valoración de estas sobre la educación y apoyo que necesitan los hijos e hijas.

La educación inclusiva no se circunscribe al maestro o maestra únicamente, la integración de la comunidad educativa a las instituciones educativas a través del proyecto educativo institucional. Esto implica herramientas de trabajo con familias,

relaciones estratégicas con las autoridades locales y regionales, la efectiva gestión de proyectos que beneficien a la comunidad de personas con discapacidad (Ávila, 2015).

Un maestro o maestra que busque la inclusión educativa debe tener la capacidad de sistematizar sus experiencias dentro del aula como parte de una estrategia para producir saber pedagógico, esto favorece el aspecto reflexivo sobre el que hacer docente. La educación inclusiva tiene una base fundamental en la producción que el docente haga de los conocimientos, medios de aprendizaje y desarrollo de competencias. (Dirección General de Educación Técnico Superior, 2014) La sistematización y reflexión de los maestros y maestras permitirían que los mismos reconozcan aquellas estrategias que favorecen e identifican las formas que ejecutarán sobre el aprendizaje de niños y niñas con discapacidad, esto garantizaría definitivamente que se observan los derechos que los mismos tienen a una educación de calidad y con equidad.

Esta misma reflexión del docente buscando la educación inclusiva, puede producir la re-contextualización de las prácticas docentes. Esta circunstancia lleva implícita la función de cambio y dinamismo que necesita la educación guatemalteca, habría con la misma una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La interacción de este cambio pone en juego aspectos cognitivos y socioafectivos, además de los valores tanto en lo que se enseña como en lo que se aprende.

Para que la educación inclusiva pueda ser una realidad en el contexto educativo guatemalteco, se hagan palpables los postulados de la ley, avanzar en la reducción de barreras de toda índole y la participación plena de todos y todas las estudiantes. Una institución inclusiva debería superar los siguientes aspectos:

- Que el proyecto educativo institucional abarque las culturas, políticas y prácticas que se den dentro del mismo para atender la diversidad de todos y todas las alumnas.
- Que se construya una comunidad escolar acogedora, colaborativa y que estimule, en la que cada niño y niña sea valorada con todos sus potenciales y capacidades como eje primordial del éxito escolar.

- Que la escuela responda a las necesidades socioeducativas de cada niño y niña con discapacidad.
- Que exista un compromiso institucional en la superación de las barreras de acceso, participación y aprendizaje de todos y todas las estudiantes, hacer un esfuerzo institucional en beneficio de atender la diversidad.
- Beneficiar el aprendizaje y la participación de todos y todas las estudiantes, sobre todo los que son vulnerables por la condición de discapacidad que manifiestan.
- Que la institución y sobre todo los maestros valoren la diversidad en sus aulas no consideren esta como un problema sino como una riqueza que permite nuevas estrategias pedagógicas.
- Capacitación y planes de especialización para la institución educativa, así como para el personal docente, alumnos, alumnas, equipos técnicos para avanzar en los objetivos de la inclusión.
- Que haya vinculación entre centros educativos y comunidades con el fin de reforzar la experiencia.
- Tomar en cuenta que el inicio de un programa educativo inclusivo genera las bases de la construcción de una sociedad inclusiva.
- Que el centro organice y proporcione todos los apoyos dentro de las aulas para responder a las necesidades individuales de todos y todas las estudiantes.

Cuando el centro que se ha encaminado en la línea de la educación inclusiva está definitivamente ligado a la generación de cultura, políticas y prácticas inclusivas. Cuando se habla de la generación de cultura, se considera la construcción de comunidad y valores (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010). La cultura inclusiva plantea que todo el sistema educativo deber hacer una revisión de sus formas de actuar para identificar las posibles barreras para el desarrollo de aprendizaje y participación. El proyecto educativo de una institución que se precie de observa la educación inclusiva debe definitivamente promocionar la igualdad, la equidad y la justicia, atender la diversidad y garantizar el aprendizaje con las mismas oportunidades. Además de garantizar la participación de todos y todas. Es vital que toda la comunidad educativa desarrolle un sentido de comunidad entre todos y todas,

es importante que los alumnos y alumnas se sientan parte de esa comunidad que representa la institución educativa, sentir una experiencia acogedora y diversa en la que se reconozca, se trate y se le de toda la oportunidad de participación.

Ya que se ha tenido el desarrollo de comunidad, lo político se vuelve el factor de concreción, el conocimiento del marco legal permite dar acogida a todos los miembros de la comunidad y fomentar su participación. Las prácticas inclusivas son el reflejo fiel de que se han construido cultura y políticas. El desarrollo de estas prácticas en las instituciones educativas se llevará a cabo tras la reflexión de todos los profesionales que tienen relación con las aulas.

Todo el apoyo que puedan generarse en las reflexiones de los equipos debe ser coordinados y visualizarse desde la perspectiva de los alumnos y alumnas y su desarrollo. Esta circunstancia implica que se replanteen las intervenciones individuales y colectivas en el sistema educativo guatemalteco, para verificar si hay realmente inclusión en su ejecución o por el contrario aumentan las barreras y limitan la participación. Regularmente en la práctica educativa se tiende a brindar apoyos individuales o en contextos segregados, sin embargo debe considerarse que este concepto de apoyo debe ser más amplio, y debe incidir en la coordinación de los maestros y maestras, y en la colaboración de equipos multidisciplinarios y en el método de enseñanza adecuado para responder a las necesidades de todos y todas las estudiantes, además de atender la formación de los docentes que es de vital importancia para que las prácticas educativas sean cada vez más inclusivas.

En el contexto educativo guatemalteco la capacitación y acompañamiento de los docentes que atender la diversidad debe ser un tema prioritario para el ministerio de educación. El progreso hacia la educación inclusiva requiere voluntad política, acuerdos sociales basados en valores de equidad y justicia, por lo tanto, depende de la formación de los docentes. La formación de los maestros y maestras en educación inclusiva será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado,

sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro educativo.

En este sentido, la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión.

Estos criterios generales de fundamentación de la formación de maestros y maestras para enfrentar el desafío de la educación inclusiva pueden ser concretados con los aportados por Tenorio (2011), y que pueden ser sintetizados en:

- **Pedagogía de la complejidad:** los problemas educativos tienen una dimensión múltiple (psicológica, social, moral); una resolución incierta y están sometidos a conflictos de valores, imprevisibles y simultáneos.
- **Perspectivas constructivistas:** el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto al de los demás. Las aportaciones de la concepción constructivista, como el triángulo interactivo, la construcción del conocimiento o los mecanismos de influencia educativa, son instrumentos útiles.
- **Desarrollo integrado:** el desarrollo de los y las alumnas debe basarse en aportaciones como las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal e intrapersonal, así como el sentimiento de competencia, construido sobre la autoestima y los patrones donde las atribuciones sean ajustadas.
- **Enseñanza adaptativa:** la gestión inclusiva del aula requiere la definición de objetivos básicos para todos, con distinto nivel de consecución, y la diversificación de actividades y grados de ayudas.
- **Adaptaciones curriculares:** la toma de decisiones de cambios en la acción educativa debe promover la participación de los implicados y basarse en una evaluación psicopedagógica contextual, intentando ser lo menos restrictiva posible y valorándose periódicamente.

- Red de apoyos y colaboraciones: las aulas y los centros deben promover las ayudas y el trabajo cooperativo entre alumnos, alumnas, profesores, familias y comunidad.
- Escuelas como centros de la mejora: el proceso de avance de las escuelas debe de ser planificado, llevado a la práctica a través de acciones que puedan ser evaluadas y replanteadas en ciclos de mejora.
- Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación: es necesario adoptar una actitud que permita ver la diversidad como un mecanismo que, generando incertidumbre y desafío, crea condiciones para la excelencia.

Acotando, es necesario constatar que algunos estudios (Saénz, 2007) muestran que las actitudes del maestro o maestra, tanto de la educación regular como de la educación especial, respecto a la inclusión son en general positivas y que dependen, ante todo, de la formación recibida en el manejo de la diversidad, sobre todo con estudiantes con discapacidad, así como del sentimiento de competencia profesional. Es pues imprescindible, como se ha venido recalcando, que los maestros y maestras del sistema de educación se capaciten. Si el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos o alumnas, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención; cosa que acabará comportando fracaso y confirmación de la expectativa (Amaro, 2014).

Estos planteamientos que se han descrito no llevan a pensar que el sistema educativo guatemalteco necesita de mucha capacitación docente, la formación de cultura inclusiva y estrategias que permitan alejarnos cada vez más de un sistema educativo diferenciado, y apostar por sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas. Sin embargo, si se hace esta opción no se puede seguir enseñando y educando como se hacía en un sistema, una escuela y un aula selectivas. La atención a la diversidad de los alumnos y alumnas en una escuela inclusiva es un problema complejo que requiere una pedagogía también, como también se ha enfatizado anteriormente.

No es fácil el reto de la formación de docentes y la formación de cultura, política y prácticas inclusivas, sin embargo, las experiencias que se tengan de esas pocas instituciones que han apostado por la inclusión educativa, pueden inspirar algunas decisiones para verificar la política y solicitar que el estado vuelva la vista hacia los sectores y minorías con discapacidad. La mayor dificultad en definitiva hacer de la inclusión educativa una política de Estado que coadyuve a cumplir el derecho a una educación de calidad para todos y todas. Esta meta hacerse lejana cuando en las agendas políticas de los gobiernos no está visibilizado el tema de la discapacidad, definitivamente define la situación de vulnerabilidad de muchos niños, niñas y jóvenes en nuestro país.

La formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social.

DESARROLLO

Los aportes investigativos al tema

Es importante resaltar que la investigación sobre la inclusión de las personas con discapacidad auditiva es rica y variada, siendo los países en donde se ha desarrollado con más ahínco España, Chile, Argentina, Colombia, Perú, Costa Rica y México. Mencionaré las más importantes y que en definitiva pueden sustentar la teórica de esta investigación. En primer lugar, un documento interesante es el llamado Intervención Educativa en el alumnado con discapacidad Auditiva, realizado en el año 2008 por Vicente López y Carlos Guillén, que realizan un repaso por las distintas modalidades de escolarización existentes en la región de Murcia, España para alumnos y alumnas con discapacidad auditiva, además de hacer una descripción de las principales adaptaciones curriculares siendo las más importantes las de acceso y de elementos básicos. Se menciona también la rehabilitación auditiva de los implantados cocleares, la intervención del lenguaje oral y la intervención en la expresión escrita. Lo más interesante de esta investigación es un apartado sobre las principales ayudas técnicas

existentes para los alumnos y alumnas con deficiencia auditiva, tecnologías para el aprovechamiento de los restos auditivos, y ayudas técnicas para la vida diaria y programas informáticos como recurso educativo. Para cerrar esta interesante investigación se ofrecen varias orientaciones para la intervención con familiar de niños y niñas con discapacidad auditiva. Otra investigación importante es la de la Chilena Valeria Herrera que realiza en el 2009 un documento llamado En busca de un Modelo Educativo y de Lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. Considera que la evaluación en el campo de los aprendizajes es significativa para responder a la incidencia de los escasos logros académicos de los y las alumnas con discapacidad auditiva. Examina y propone modelos de lectura coherentes con una opción lingüística, social y pedagógica en la educación para los sordos y sordas. Esta investigación ofrece pautas que pueden replicarse en el proceso de inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad auditiva en las aulas guatemaltecas. Otro aspecto que es importante en la inclusión es la valoración de las actitudes de los docentes hacia el proceso inclusivo, una investigación que hace una mirada interesante hacia esta circunstancia, es la elaborada por Beatriz Hernández en 2015, para la revista Virtual de La Universidad Católica de Norte de Colombia, es lleva como título Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular esta investigación de tipo cualitativo identifica y analiza las representaciones sociales a través de la realización de entrevistas semi-estructuradas, aborda de forma interesante la construcción de creencias, opiniones, actitudes e información existentes sobre las prácticas incluyentes de la comunidad con discapacidad auditiva, más interesante aún son los hallazgos que muestran que continúan presentes representaciones sociales tradicionales que consideran a las personas con discapacidad auditiva como deficientes, enfermos y discapacitados, la inclusión como una simple palabra dentro del proceso educativo de la comunidad. Otra investigación con material importante es la realizada por César Hernández, Han Márquez y Fernando Martínez en 2015 para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá Colombia, y que se nombra como Propuesta Tecnológica para el Mejoramiento de la Educación y la Inclusión Social en los Niños Sordos esta investigación apostó por una propuesta tecnológica, que era el diseño y desarrollo de

un dispositivo electrónico para el aprendizaje de la lengua de señas Colombiana, la conclusión de la investigación es que el acceso a la tecnología juega un papel importante y significativo en la inclusión social de las personas con discapacidad auditiva. Para el medio educativo guatemalteco sería interesante propiciar el uso de medios electrónicos para el aprendizaje de la lengua natural de los sordos y sordas. Otro documento que permite una mirada amplia a la problemática educativa de la inclusión de las personas con discapacidad auditiva es el elaborado por la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal de México, este documento se llama Orientaciones para atención Educativa de Alumnos Sordos, elaborado en el 2012, y cuyo aspecto más interesante es que propone un Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural. , Menciona que los modelos educativos que se han implementado con los alumnos sordos ha tenido diversos enfoques, unos centrados en la rehabilitación, en la adquisición de la lengua oral y la lengua escrita o en el aprendizaje de la lengua de señas, sin embargo consideran que la educación de los sordos debe abordarse desde una perspectiva sociocultural, es decir que se debe tener en consideración la realidad cultural, social y lingüística de la comunidad con discapacidad auditiva. La mirada sobre estas investigaciones nos permite hacer reflexiones sobre las necesidades educativas de las personas con discapacidad, de la forma como se han abordado y sus hallazgos podemos partir para propuestas novedosas y viables para hacer de la inclusión verdaderamente un proceso de igualdad de oportunidades.

Aportes Metodológicos

En las investigaciones revisadas podemos encontrar que se observaron modelos cuantitativos y cualitativos para abordar la temática, de igual forma el diseño de modelos pedagógicos, así como investigación acción.

Fundamentación Legal

La base legal en Guatemala, que norma y orienta el proceso de inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo es la siguiente (Ministerio de Educación Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo DICADE, 2006)

1. Constitución Política de la República de Guatemala artículos 71-74.

Educación: Sección cuarta, se establece que “Es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna”.

Educación obligatoria: Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica dentro de los límites de edad que fije la ley. El estado promoverá la educación especial, la diversidad y la extraescolar.

2. Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo No. 12-91, artículos 48 al 51.

Se hacen específicos los objetivos de la Educación Especial y se determina beneficiar el desarrollo integral de las personas con necesidades educativas especiales, así como, promover la integración y normalización de las personas con discapacidad. Delimitando las funciones del Ministerio de Educación con relación a la Educación

3. Ley de Atención a las Personas con Discapacidad, Decreto 135-96, artículos 25 al 33.

Esta ley establece que la persona con discapacidad tiene derecho a la educación desde la estimulación temprana hasta la educación superior, siempre y cuando su limitación física o mental se lo permita. Esta disposición incluye, tanto a la educación pública como a la privada. El Ministerio de Educación deberá promover la formulación de programas educativos que contengan las necesidades especiales de las personas con discapacidad. El Estado deberá desarrollar los medios necesarios para que las personas con discapacidad participen en los servicios educativos que favorezcan su condición y desarrollo. En los artículos se delimitan las responsabilidades que le competen a educación, para que se brinde una educación inclusiva y de calidad en todo el sistema educativo.

- 4. Reforma Educativa- Área de Equidad** La realidad educativa guatemalteca se ha caracterizado por la falta de equidad, que se manifiesta en la población indígena y no indígena. Uno de los baluartes de la Reforma Educativa es propiciar la equidad con respeto a los derechos de toda población, facilitándole oportunidades para el desarrollo socioeconómico y cultural. Dentro de las políticas de equidad se encuentran la atención a la población con necesidades educativas especiales. Entre sus estrategias están el desarrollo de modalidades descentralizadas de cobertura, la formación de personal especializado en áreas de educación especial, la formación de personal especializado en áreas de educación especial, técnica y ocupacional para personas con discapacidad y el diseño de metodologías y materiales apropiados.
- 5. Acuerdo Gubernativo 156-95** Con este acuerdo se crea el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación para desarrollar las estrategias y acciones de Educación Especial en el Sistema Educativo
- 6. Política y Normativa de Acceso a la Educación para la población con Necesidades Educativas Especiales, Acuerdo Ministerial No. 830-2003** Establece los procedimientos técnicos y administrativos que deben implementarse para atender a las y los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, en el sistema educativo nacional promoviendo la integración inclusión de esta población. Promueve una educación partiendo de las capacidades, habilidades y destrezas de las y los alumnos y propicia la atención educativa lo más tempranamente posible, con participación de las y los docentes, padres y madres de familia y comunidad educativa.
- 7. Política de Educación Inclusiva** En ella se contempla una nueva visión de la educación dirigida a la población con necesidades educativas especiales y de la necesidad de una educación para todos en ambientes menos restringidos.

Se definió esta política al mediano plazo de cinco años. Además, se definían los roles de los actores que intervienen en la educación de la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Base Legal Internacional

Guatemala ha participado en acuerdos, convenios y tratados internacionales, para impulsar la atención a la diversidad, y se han establecido los derechos de los estudiantes con mayores desventajas de vulnerabilidad, entre los que se encuentran las y los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Así mismo, plantean una concepción educativa que promueve un cambio de paradigmas, desde la perspectiva de los derechos humanos, con enfoques integradores e inclusivos para esta población en el sistema educativo regular, entre ellos se pueden mencionar:

1. ***Convención sobre los Derechos del Niño***, ratificada por Guatemala el 10 de mayo de 1990.
2. ***Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad***, aprobadas en 1993 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Estas tienen como finalidad garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás, con el firme compromiso de los estados de aportar medidas para lograr la igualdad de oportunidades.
3. ***Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: “Acceso y Calidad, Salamanca, España 1994***. Establece las bases para una educación de calidad y garantizar el acceso de toda la población a las escuelas y centros de enseñanza, haciendo énfasis en la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
4. ***Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad***. OEA 7 de junio de 1999.

5. ***Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva.*** Octubre de 2004 ratificada por los Ministros de Educación el mismo año en la reunión realizada en Costa Rica.
6. ***Conferencia Mundial sobre Educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje.*** Jomtien, Tailandia, 1990.

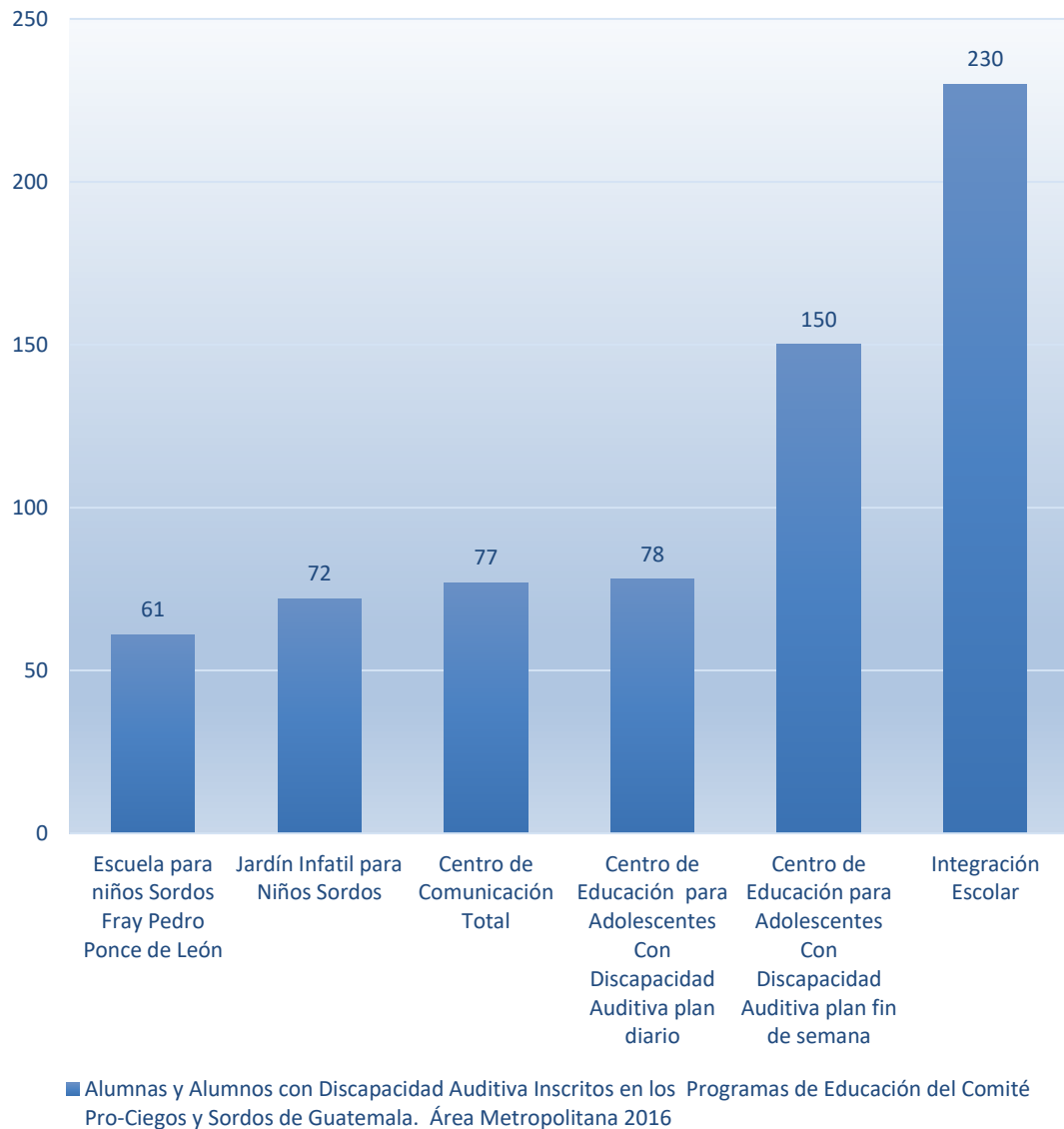
Datos Cuantitativos

El ministerio de Educación de Guatemala no presenta datos sobre los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales inscritos en el sistema regular de Educación. A este respecto el único documento encontrado que es un referente para el análisis cuantitativo de la situación educativa de las personas con discapacidad es el que elaboró la Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad ASCATED, este documento data del año 2005. Respecto a la población con discapacidad auditiva el documento mencionado, dejo de lado la investigación sobre los programas educativos que tienen el Comité Pro-Ciegos y Sordos de Guatemala, ejemplo es que de los ocho programas que hay para la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad el documento sólo indaga en tres de ellos, dejando valiosa información sobre los programas de educación inicial. La falta de datos estadísticos recientes sobre la población con necesidades educativas especiales es un indicador negativo que afecta la generación de propuestas se vuelve un obstáculo que dificulta la mejor comprensión, análisis y comparación de la problemática educativa referida a la inclusión en el sistema de educación regular.

A continuación, se presentan los datos estadísticos sobre la población de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva que atiende el Benemérito Comité Pro-Ciegos y Sordos de Guatemala

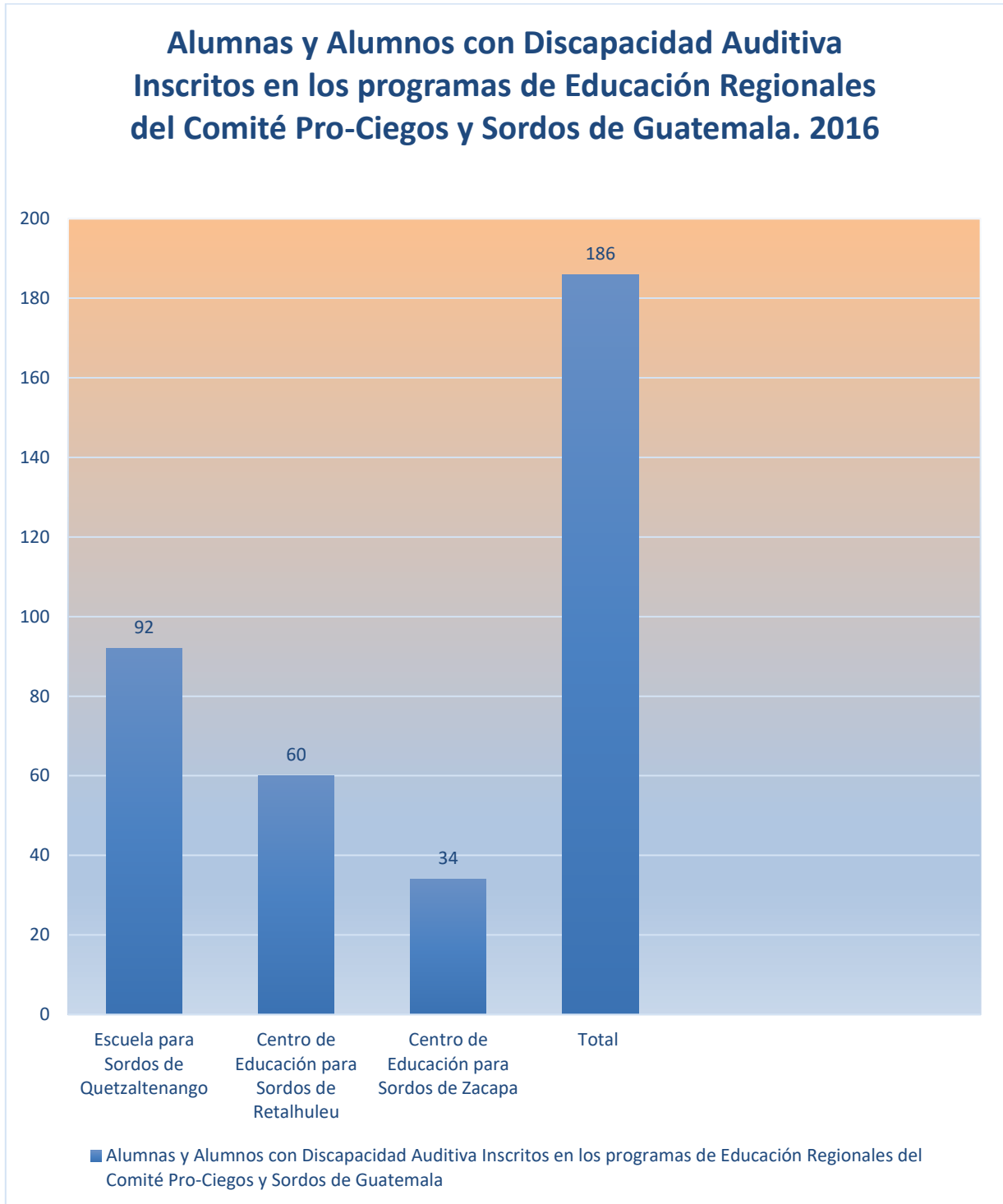
Gráfica 1

Desglose de los 667 Alumnos y Alumnas con Discapacidad Auditiva inscritos en los programas educativos del Comité Pro-Ciegos y Sordos de Guatemala, para el Área Metropolitana. 2016



Fuente: elaboración propia

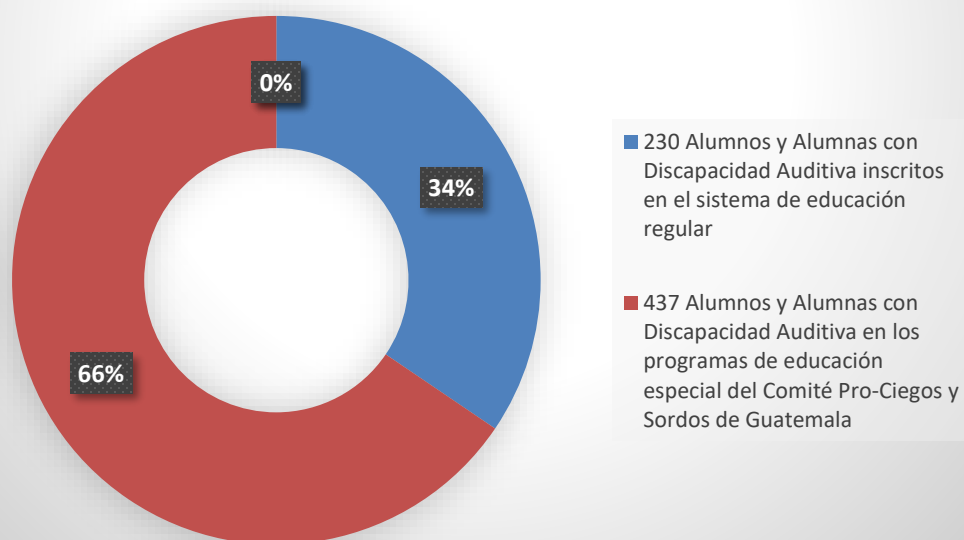
Gráfica 2



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3

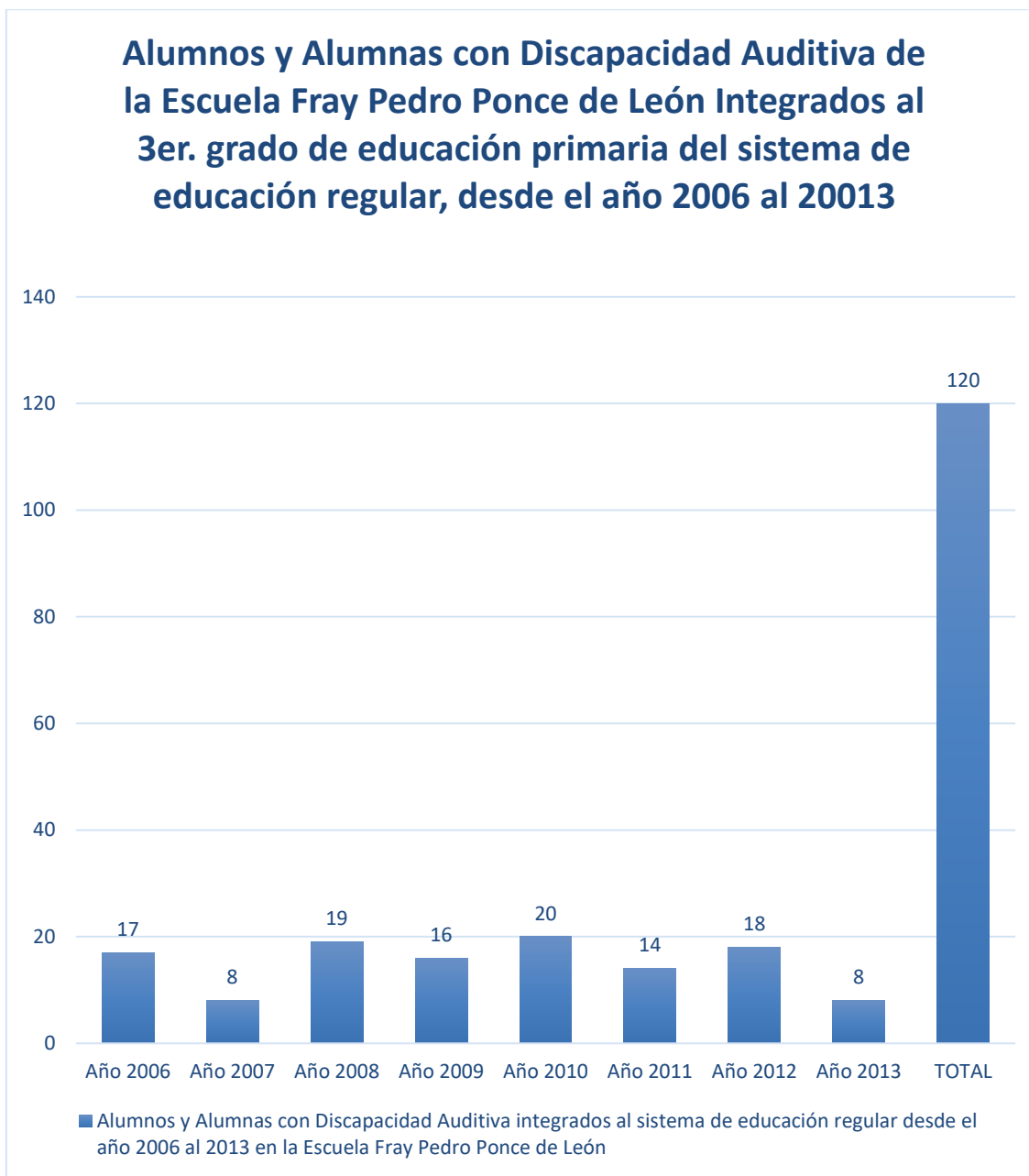
Contraste de los Alumnos y Alumnas con discapacidad Auditiva que están en el sistema de educación regular, respecto a los son atendidos en programas de educación especial para niños, niñas y adolescentes con discapacidad auditiva. Área Metropolitana 2016



Fuente: Elaboración Propia

A pesar de estar en el sistema regular de educación, los alumnos continúan recibiendo del Comité, apoyo Psicológico, de Terapia de Lenguaje y el monitoreo mensual por parte de la docencia itinerante que visita las instituciones que tienen niños o niñas con discapacidad auditiva en sus aulas.

Gráfica 4



Fuente: Elaboración Propia

A partir del año 2014, se ofreció en la Escuela los grados de 3ero. A 6to. Primaria, razón por la cual no se ha realizado integración al sistema público hasta que la última promoción concluya el sexto grado, teniendo así la primaria completa. Esto será una realidad en el año 2018.

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1 Tipo y Diseño de Investigación

El estudio se apoyó en un tipo de investigación descriptiva, porque se pretende mostrar aspectos de una realidad determinada, para Herrera (2000), este tipo de estudios tiene como finalidad la obtención de información y parámetros relevantes y objetivos que permitan emitir una crítica y promover propuestas en torno a una problemática planteada.

El diseño de este estudio corresponde a una investigación descriptiva transversal exploratoria con un muestreo no probabilístico, según Hurtado (2000), la descripción de un evento o problemática en un momento único del presente es la característica de este tipo de diseño.

Este tipo de estudio es utilizado cuando el investigador tiene acceso a las fuentes vivas o a la observación directa del evento y no existe documento o registró que complemente la información.

En este orden de ideas, según su dimensión temporal está enmarcada en el diseño transversal descriptivo porque tiene como propósito mostrar los aspectos positivos y negativos de la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad auditiva en el sistema regular de educación en un sector de la ciudad de Guatemala. Igualmente, la investigación se basará en un estudio de campo empleando fuentes primarias de información, es decir, datos aportados por los y las directoras del sector educativo y un grupo de docentes de la misma área.

3.2 Población y Muestra

La población la constituyen directores(as) y docentes que laboran en el sector zona 11 Dependiente de la Dirección Departamental Sur del Ministerio de Educación. La muestra está conformada por 94 personas, de ellas 67 son directoras y directores de centros educativos del sector zona 11 de la Ciudad de Guatemala, y los 27 restantes son maestras y maestros del sector público de mismo sector. Del total de directoras y directores 48 dirigen centros en el sector privado y 19 de ellos en el sector público. De la muestra descrita 87 son mujeres y 7 hombres.

3.3 Instrumentos

La recolección de la información de la muestra se llevó a cabo con la aplicación de dos instrumentos siendo estos, encuestas. Para diseñar los instrumentos se elaboró un árbol de categorías (propuesta 74). Las categorías que se definieron fueron: Infraestructura escolar, la capacitación docente, las adecuaciones curriculares y la actitud hacia la educación inclusiva. Una de las encuestas está diseñada para ser aplicada a directoras y directores de centros educativos tanto públicos como privados el instrumento consta de 22 ítems con 4 posibilidades de respuesta en un diseño de escala tipo Likert. El otro instrumento utilizado es una encuesta con 15 ítems en un diseño combinado de preguntas cerradas y de tipo escala de Likert, algunos de estos ítems poseían la posibilidad de explicación y justificación de la respuesta este se aplicó a maestras y maestros del sector público.

3.4 Técnicas de análisis e interpretación de datos

Se ha realizado un análisis cuantitativo a través de la obtención de porcentajes sobre la frecuencia de las respuestas en el instrumento diseñado para directores y directoras. El mismo procedimiento cuantitativo se realizó para la encuesta diseñada para maestros y maestras además se incluyó una matriz para la interpretación de las respuestas justificadas en ítems significativos.

3.5 Tabulación y Gráficas

El proceso estadístico llevado a cabo para el análisis de la información se organizó de acuerdo con los instrumentos aplicados. Se realizó el conteo, tabulación y representación gráfica de los datos más relevantes para esta investigación, donde se reflejan los porcentajes obtenidos en los cuestionarios aplicados.

3.6 Procedimiento

La encuesta para directoras y directores se aplicó en reuniones convocadas por la supervisión educativa del sector zona 11 de la ciudad capital de Guatemala. En dos reuniones, la primera de ellas realizada el 28 de abril, en la cual asistieron directoras y directores del sector privado, y la segunda el 5 de mayo con directoras y directores del sector público.

La encuesta para docentes se realizó en dos reuniones, también convocadas por la supervisión educativa, la primera el 9 de mayo, y la segunda el 17 del mismo mes.

Se hizo sobre los datos obtenidos un análisis cuantitativo, presentado en tablas y gráficas que reflejan los porcentajes de la frecuencia de las repuestas a los ítems presentados en ambos instrumentos.

Gráficas sobre la muestra

Gráfica 5



Fuente: Elaboración propia

La gráfica muestra los porcentajes correspondientes al sexo de los participantes en las encuestas de directores, directoras y docentes. 87 de los sujetos de la muestra son de sexo femenino haciendo el 94% de la muestra y 7 son de sexo masculino mostrando el 6% de la misma.

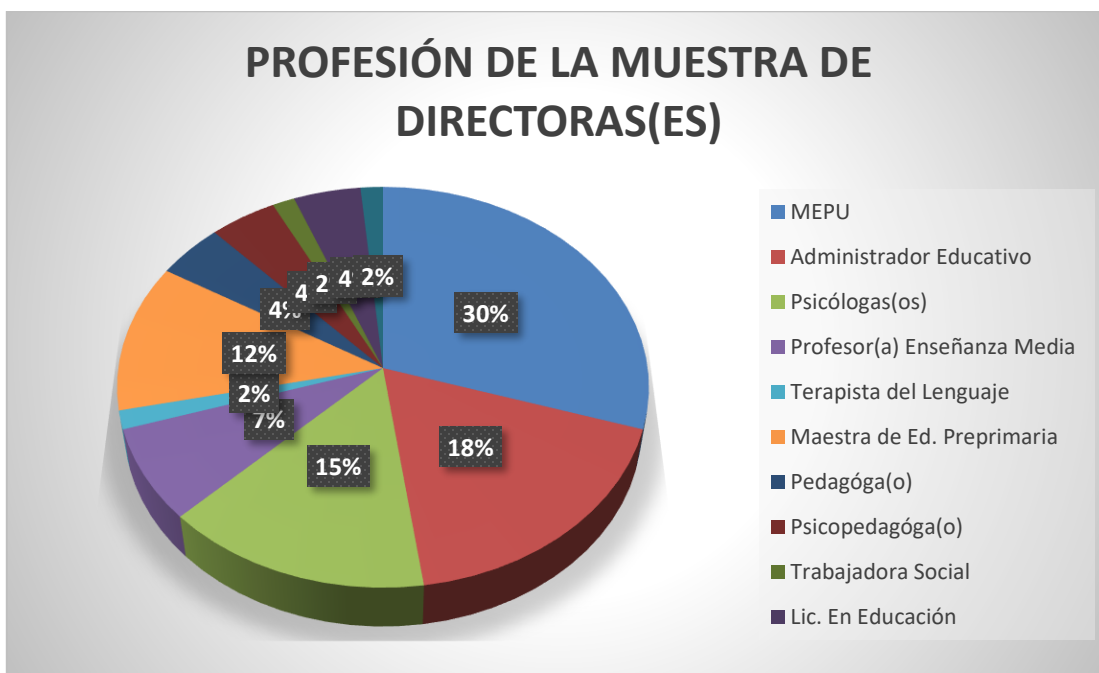
Gráfica 6



Fuente: Elaboración Propia

La gráfica 2 muestra los porcentajes de directores y directoras respecto de sector donde realizan la dirección de sus centros. 48 directores y directoras corresponden al sector privado siendo el 72% de la muestra y 19 ellos dirigen en el sector público, representando el 28% de la muestra.

Gráfica 7



Fuente: Elaboración Propia

La gráfica 3 muestra las distintas profesiones que tienen los directores y directoras de la muestra los porcentajes más altos los tienen las profesiones de Maestro de educación Media con el 30%, Los administradores educativos con el 18% y los Psicólogos con el 15%.

Capítulo IV

Resultados

Recogida y procesada la información, se presentan los resultados de manera adecuada en tablas y gráficas, de forma tal que contribuya a una mejor comprensión y exposición de dichos resultados, en función de los objetivos del trabajo. El primer instrumento aplicado fue el diseñado para directoras y directores el cual consta de 22 ítems que tiene 4 posibilidades de respuesta, siendo estas: nunca, alguna vez, muchas veces y siempre, se ha elaborado tablas que representan el porcentaje sobre la frecuencia de las respuestas de la encuesta.

Tabla No. 1
Encuesta para directoras y directores del sector privado

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
1.	En el centro que usted dirige se atiende a estudiantes con alguna discapacidad.	2	23	10	13	48
		4.17%	47.92%	20.83%	27.08%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
2	En el centro que usted dirige hay o ha habido estudiantes con discapacidad auditiva.	16	23	4	5	48
		33.33%	47.92%	8.33%	10.42%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
3.	Cree que su centro posee las adaptaciones metodológicas y estructurales necesarias para atender alumnos y alumnas con discapacidad.	14	14	9	11	48
		29.17%	29.17%	18.75%	22.91%	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
4.	Deben los directores(as) mediar ante los maestros y padres de familia sobre los procesos educativos de niños y niñas con discapacidad.	0	2	6	40	48
		0%	4.17%	12.5%	83.33%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
5.	El centro que usted dirige cuenta con maestros especializados para trabajar con niños y niñas con discapacidad auditiva.	30	14	1	3	48
		62.5%	29.17%	2.08%	6.25%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
6.	El centro que usted dirige cuenta con el presupuesto necesario para atender a alumnos(as) con alguna discapacidad.	27	9	7	5	48
		56.25%	18.75%	14.58%	10.42%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
7.	Propicia que en el centro que dirige, se desarrolle una cultura que atienda la diversidad educativa.	1	5	17	25	48
		2.08%	10.42%	35.42%	52.08%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
8.	Deben los maestros y maestras estar preparados metodológica y emocionalmente para atender a niños y niñas con discapacidad.	0	1	6	41	48
		0%	2.08%	12.5%	85.42%	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
9.	La discapacidad debería atenderse en centros especializados y no en centros regulares	7	21	8	12	48
		14.58%	43.75%	16.67%	25%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
10.	En el centro que dirige se aplican todo tipo de adecuaciones curriculares para estudiantes con o sin discapacidad.	6	14	8	20	48
		12.5%	29.17%	16.67%	41.67%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
11.	Conocen los maestros y maestras de su centro la ley de educación especial.	3	24	12	9	48
		6.25%	50%	25%	18.75%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
12	Se hacen reuniones periódicas con los padres, madres y maestros que atienden alumnos y alumnas con discapacidad.	12	12	5	19	48
		25%	25%	10.42%	39.58%	100%

Fuente: elaboración propia.

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
13.	Se realizan periódicamente talleres para capacitar a maestros(as) sobre la diversidad educativa.	9	18	11	10	48
		18.75%	37.5%	22.91%	20.83%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
14.	Considera que el centro que dirige es un centro inclusivo en la educación.	6	10	12	20	48
		12.5%	20.83%	25%	41.67%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
15.	La comunidad educativa que dirige está abierta la inclusión.	3	11	8	26	48
		6.25%	22.91%	16.67%	54.17%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
16.	El centro que dirige cuenta con un equipo multidisciplinario para atender las necesidades educativas especiales de niños y niñas con y sin discapacidad.	14	10	15	9	48
		29.17%	20.83%	31.25%	18.75%	100%

Fuente: Elaboración propia

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
17.	Es necesaria la creación de material pedagógico adaptado a las necesidades educativas especiales de niños y niñas con discapacidad.	0	2	10	36	48
		0%	4.17%	20.83%	75%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
18	Cree que todos los maestros(as) de su centro saben efectuar debidamente el proceso de adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad.	3	13	18	14	48
		6.25%	27.08%	37.5%	29.17%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
19.	Cree que los padres de niños y niñas con discapacidad están efectivamente involucrados en el proceso educativo de sus hijos e hijas.	3	14	15	16	48
		6.25%	29.17%	31.25%	33.33%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
20.	Se realizan evaluaciones de admisión en su centro adaptadas a niños y niñas con alguna discapacidad	24	9	7	8	48
		50%	18.75%	14.58%	16.67%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
21.	Es el Ministerio de Educación el encargado de brindar el soporte y capacitación a los centros que atienden a niños y niñas con discapacidad.	6	14	11	17	48
		12.5%	29.17%	22.91%	35.42%	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
22.	Estaría dispuesto(a) a aprender el lenguaje de señas para mejorar la comunicación con niños y niñas con discapacidad auditiva.	0	0	5	43	48
		0%	0%	10.42%	89.58%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla No. 2
Encuesta para directoras y directores del sector público

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
1.	En el centro que usted dirige se atiende a estudiantes con alguna discapacidad.	0	6	1	12	19
		0%	31.58%	5.26%	63.16%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
2	En el centro que usted dirige hay o ha habido estudiantes con discapacidad auditiva.	4	9	2	4	19
		21.05%	47.37%	10.53%	21.05%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
3.	Cree que su centro posee las adaptaciones metodológicas y estructurales necesarias para atender alumnos y alumnas con discapacidad.	8	6	2	3	19
		42.11%	31.58%	10.53%	15.79%	100%

Fuente: elaboración propia.

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
4.	Deben los directores(as) mediar ante los maestros y padres de familia sobre los procesos educativos de niños y niñas con discapacidad.	0	3	3	13	19
		0%	15.79%	15.79%	68.42%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
5.	El centro que usted dirige cuenta con maestros especializados para trabajar con niños y niñas con discapacidad auditiva.	17	1	1	0	19
		89.47%	5.26%	5.26%	0%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
6.	El centro que usted dirige cuenta con el presupuesto necesario para atender a alumnos(as) con alguna discapacidad.	16	3	0	0	19
		84.21%	15.79%	0%	0%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
7.	Propicia que en el centro que dirige, se desarrolle una cultura que atienda la diversidad educativa.	0	1	2	16	19
		0%	5.26%	10.53%	84.21%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
8.	Deben los maestros y maestras estar preparados metodológica y emocionalmente para atender a niños y niñas con discapacidad.	1	0	1	17	19
		5.26%	0%	5.26%	89.47%	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
9.	La discapacidad debería atenderse en centros especializados y no en centros regulares	5	10	1	3	19
		26.32%	52.63%	5.26%	15.79%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
10.	En el centro que dirige se aplican todo tipo de adecuaciones curriculares para estudiantes con o sin discapacidad.	2	5	2	10	19
		10.53%	21.05%	10.53%	52.63%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
11.	Conocen los maestros y maestras de su centro la ley de educación especial.	7	1	4	7	48
		36.84%	5.26%	21.05%	36.84%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
12	Se hacen reuniones periódicas con los padres, madres y maestros que atienden alumnos y alumnas con discapacidad.	3	8	6	2	19
		15.79%	42.11%	31.58%	10.53%	100%

Fuente: elaboración propia.

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
13.	Se realizan periódicamente talleres para capacitar a maestros(as) sobre la diversidad educativa.	10	7	2	0	19
		52.63%	36.84%	10.53%	0%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
14.	Considera que el centro que dirige es un centro inclusivo en la educación.	1	2	4	12	19
		5.26%	10.53%	21.05%	63.16%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
15.	La comunidad educativa que dirige está abierta la inclusión.	0	3	4	12	19
		0%	15.79%	21.05%	63.16%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
16.	El centro que dirige cuenta con un equipo multidisciplinario para atender las necesidades educativas especiales de niños y niñas con y sin discapacidad.	13	5	0	1	19
		68.42%	26.32%	0%	5.26%	100%

Fuente: elaboración propia.

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
17.	Es necesaria la creación de material pedagógico adaptado a las necesidades educativas especiales de niños y niñas con discapacidad.	0	1	1	17	19
		0%	5.26%	5.26%	89.47%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
18	Cree que todos los maestros(as) de su centro saben efectuar debidamente el proceso de adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad.	4	8	4	3	19
		21.05%	42.11%	21.05%	15.79%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
19.	Cree que los padres de niños y niñas con discapacidad están efectivamente involucrados en el proceso educativo de sus hijos e hijas.	5	11	3	0	19
		26.32%	57.89%	15.79%	0%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
20.	Se realizan evaluaciones de admisión en su centro adaptadas a niños y niñas con alguna discapacidad	17	1	0	1	19
		89.47%	5.26%	0%	5.26%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
21.	Es el Ministerio de Educación el encargado de brindar el soporte y capacitación a los centros que atienden a niños y niñas con discapacidad.	2	3	3	11	19
		10.53%	15.79%	15.79%	57.89%	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
22.	Estaría dispuesto(a) a aprender el lenguaje de señas para mejorar la comunicación con niños y niñas con discapacidad auditiva.	0	0	0	19	19
		0%	0%	0%	100%	100%

TABULACIÓN DE RESULTADOS DE ENCUESTA A DOCENTES SECTOR PÚBLICO

Tabla No. 3

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
1.	¿Ha tenido estudiantes con discapacidad auditiva en sus clases?	16	11	0	0	27
		59.26%	40.74%	0	0	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
2.	En caso de que los haya tenido, ¿se ha sentido incómodo(a) o inseguro(a)	14	13	0	0	27
		51.85%	48.15%	0	0	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
4.	Cuando Imparte sus clases, ¿Utiliza algún tipo de metodología especial para poder atender a la diversidad dentro del aula?	1	11	9	6	27
		3.70%	40.74%	33.33%	22.22%	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
10.	¿Se les informa con anterioridad de la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas?	9	7	1	10	27
		33.33%	25.93%	3.70%	37.03%	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
13.	¿Ha realizado en alguna ocasión, una adaptación curricular significativa (adaptaciones del programa de la asignatura) a un alumno(a) con discapacidad, en el caso de que fuera conveniente?	12	12	1	2	27
		44.44%	44.44%	3.70%	7.41%	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
14.	¿Ha realizado, en alguna ocasión, una adaptación curricular no significativa (adaptaciones que no modifican el programa de la asignatura, como, por ejemplo: ¿dar más tiempo en los exámenes, facilitar el material con anterioridad, etc.) a un estudiante con discapacidad, en el caso de que fuera conveniente?	8	12	3	4	27
		29.62%	44.44%	11.11%	14.81%	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla No. 3.1

No.	ITEM	SI	NO	NO SÉ	Totales de muestra y porcentajes
3.	En caso de no haber tenido nunca a un estudiante con discapacidad auditiva, ¿Cree que se sentiría incómodo o inseguro?	15	11	1	27
		55.55%	40.74%	3.70%	100%
No.	ITEM	SI	NO	NO SÉ	Totales de muestra y porcentajes
5.	¿Cree que los y las docentes tendrían que recibir alguna formación especial para poder atender a la diversidad dentro del aula?	26	1	0	27
		96.30%	3.70%	0	100%
No.	ITEM	SI	NO	NO SÉ	Totales de muestra y porcentajes
12.	¿Cree que es necesaria la existencia de un servicio de mediación entre el o la estudiante con discapacidad y el o la docente?	26	1	0	27
		96.30%	3.70%	0	100%

Tabla No. 3.2

No.	ITEM	Discapacidad Visual	Discapacidad Auditiva	Discapacidad Motora	Totales de muestra y porcentajes
6.	Dificultad para adaptar una clase según la discapacidad, de 1 a 3, siendo 1 el nivel de mayor dificultad	1	2	3	27
		17=62.96%	17=62.96%	22=81.48%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla No. 3.3

No.	ITEM	A	B	C
11.	¿Cuál de estas actitudes es más adecuada	11	4	12
	A. Las o los docentes tendrían que estar informados o procurar informarse sobre la presencia de estudiantes con discapacidad antes de empezar las clases, para poder prever las dificultades que se pueden encontrar. B. Tiene que ser el estudiante con discapacidad o en su caso, la familia, los que cuando empiecen las clases, informe al profesorado sobre su presencia en el aula manifestándole las dificultades que se pueden encontrar. C. Ambas	40.74%	14.81%	44.44%

Tabla No. 3.4

No.	ITEM	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Totales de muestra y porcentajes
15.	En el caso de haber tenido estudiantes con discapacidad en sus clases, ¿Qué valoración general hace de esa experiencia?	1	10	10	6	27
		3.70%	37.04%	37.04%	22.22%	100%

Fuente: elaboración propia.

Tabla No. 3.5

No.	ITEM	SI	NO	Totales de muestra y porcentajes
7.	¿Sabría realizar una adaptación metodológica de su/s asignatura/s en el supuesto de hubiese un estudiante con discapacidad visual en su clase?	8	19	27
		29.63%	70.37%	100%
	ITEM	SI	NO	muestra y porcentajes
8.	¿Sabría realizar una adaptación metodológica de su/s asignatura/s en el supuesto de hubiese un estudiante con discapacidad auditiva en su clase?	15	12	27
		55.55%	44.44%	100%

No.	ITEM	SI	NO	Totales de muestra y porcentajes
9.	¿Sabría realizar una adaptación metodológica de su/s asignatura/s en el supuesto de hubiese un estudiante con discapacidad motora en su clase?	19	8	27
		70.37%	29.63%	100%

Fuente: elaboración propia.

Matriz de respuestas justificadas en el instrumento diseñado para docentes

Ítem	Repuestas literales	Interpretación
<u>Ítem 8</u> ¿Sabría realizar una adaptación metodológica de la asignatura en el supuesto de que hubiese una persona con discapacidad auditiva? ¿Cómo realizaría esas adaptaciones	• Leer labios y aprender el lenguaje de señas. • Necesitamos que nos den capacitación especial. • Se necesita buena preparación. • Empleando textos, escribiéndole y estar cerca para pueda leer los labios. • Creería que todo puede ser más visual • Podría hablarle por medio de lenguaje de señas. • Por medio de material visual • Ya está planificado por el CNB y no se adapta para esos cambios. • Acercarlo y aprender el lenguaje "mudo". • Poniéndolo en los lugares de adelante para que "escuche mejor" • Que vea lo que los demás hacen • Investigando el grado de pérdida auditiva, empleando señas básicas. •	El docente tiene algunos conocimientos básicos de lo que debería realizarse, sin embargo, estos no necesariamente son los suficientes para lograr que una efectiva adecuación se realice dentro del aula. Hay falta de información y desconocimiento de la manera adecuada de referirse a la discapacidad auditiva.
<u>Ítem 5</u> ¿Cree que los y las docentes tendrían que recibir alguna formación específica para poder atender a la diversidad dentro de las aulas? Justifique su respuesta	• Cursos especializados por personas preparadas. • Para ayudar asertivamente a los niños. • El Ministerio no proporciona un plan específico donde el niño adquiera las destrezas mínimas. • Así tendríamos mejor preparación para atender esos casos. • Para estar más preparados. • La preparación es importante y realmente no tenemos esos conocimientos. • Así tendríamos bases para poder ayudar. • Lamentablemente no nos preparan y hay sobrepoblación en el aula, lo que hace difícil ayudarlos. • Nos prepara mejor para esos retos. • Es bueno recibir actualizaciones • Es importante para ayudarlo en el proceso. • Creo que se necesita un lugar adecuado y material especial. • Hay que inculcar la inclusión en el aula. • Tendríamos más conocimientos para ayudar	Es clara la necesidad de los docentes a recibir una capacitación especializada para atender la diversidad dentro de las aulas. Se involucra al Ministerio de Educación como ente que debe proporcionar esa capacitación especial para maestros regulares. El problema de que en las aulas con sobrepoblación sea más difícil atender la diversidad se hace patente. Hay buena actitud hacia el recibir capacitación y actualización.

Fuente: Elaboración Propia

Interpretación y Análisis de Resultados

La operacionalización de los aspectos o variables se efectuó de acuerdo con la lógica del árbol de categorías. Siendo estas Infraestructura Escolar, Capacitación Docente, Adecuaciones Curriculares y Actitud hacia la inclusión educativa tenemos los siguientes resultados:

Infraestructura:

Esta se consideró como la organización del centro, presupuesto dirigido a la atención de la discapacidad, la existencia de equipo multidisciplinario para la atención de la diversidad educativa en el aula, así como la existencia de metodología especial y ayudas tecnológicas en la labor docente, además de la importancia de poseer material didáctico adaptado a las necesidades de las niñas y niños con discapacidad. Los resultados para esta variable se obtuvieron a través de los ítems 3, 6, 16 y 17 de la encuesta para directoras y directores.

Tabla No. 4
INFRAESTRUCTURA

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
3.	Cree que su centro posee las adaptaciones metodológicas y estructurales necesarias para atender alumnos y alumnas con discapacidad.	22	20	11	14	67
		32.84%	29.85%	16.41%	20.89%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
6.	El centro que usted dirige cuenta con el presupuesto necesario para atender a alumnos(as) con alguna discapacidad	43	12	7	5	67
		64.18%	17.91%	10.45%	7.46%	100%

No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
16.	El centro que dirige cuenta con un equipo multidisciplinario para atender las necesidades educativas especiales de niños y niñas con o son discapacidad.	27	15	15	10	67
		40.30%	22.38%	22.38%	14.95%	100%
No.	ITEM	NUNCA	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	SIEMPRE	Totales de muestra y porcentajes
17.	Es necesaria la creación de material pedagógico adaptado a las necesidades educativas especiales de niños y niñas con discapacidad.	0	3	11	53	67
		0%	4.48%	16.41%	79.10%	100%

En cuanto a la infraestructura la tabla presenta resultados significativos como la falta de un presupuesto interno, el 64.18% de los directores(as) manifiesta que nunca han poseído en sus partidas un presupuesto dirigido a la atención de la diversidad educativa dentro de las aulas, de esto se puede inferir que, referente a las ayudas tecnológicas, de materiales pedagógicos especiales y reformas estructurales no son prioritarias o posibles dado esta falta de presupuesto. Manifiesta la muestra que es necesaria la creación de material pedagógico adaptado a los niños y niñas con discapacidad siendo el 79.10% que afirman que esta necesidad debe contemplarse. La existencia de equipos multidisciplinarios dentro de los centros también muestra datos interesantes, pero la tendencia es a que nunca se han tenido o en determinadas ocasiones si se ha contado con este servicio. La base para el trabajo especializado en educación para niños y niñas con discapacidad es paupérrima, este aspecto es de los

más complejos en sus soluciones, sin embargo, también el más susceptible de corregir con el desarrollo de planes de maximización de presupuesto y ampliación de servicios.

Capacitación

Dentro de este aspecto se consideró, que en el centro existan maestros especializados para trabajar con la discapacidad auditiva, conocimiento por parte de los y las docentes de las leyes que amparan a las personas con discapacidad, la realización de talleres y capacitaciones dirigidos a la preparación de los y las docentes que trabajan con niños y niñas con discapacidad, además de la consideración de la preparación metodológica y emocional que se debe poseer para afrontar el hecho de la educación de personas con discapacidad. Del instrumento para directoras(es) se definieron los ítems 5, 11, 13, 8 y del instrumento para docentes los ítems 5 y 6.

Tabla No. 5
CAPACITACIÓN

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
5	El centro que usted dirige cuenta con maestros especializados para trabajar con niños y niñas con discapacidad auditiva	70.15%	22.39%	2.99%	4.48%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
8.	Deben los maestros(as) estar preparados metodológica y emocionalmente para atender a niños y niñas con discapacidad.	1.49%	1.49%	10.44%	86.56%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
11.	Conocen los maestros y maestras de su centro la ley de educación especial.	14.93%	37.31%	23.88%	23.88%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
13.	Se realizan periódicamente talleres para capacitar a maestros(as) sobre la diversidad educativa.	28.36%	37.31%	19.40%	14.93%	100%

No.	Ítem	SI	NO	NO SÉ
5.	¿Cree que los y las docentes tendrían que recibir alguna formación específica para poder atender a la diversidad dentro de las aulas	96.30%	3.70%	0%

Respecto al ítem 6 del instrumento para docentes el 62.96% consideran que el más difícil adaptar una clase para alumnos con discapacidad visual, la segunda en dificultad sería la discapacidad auditiva dejando en un tercer lugar a la discapacidad motora.

Los resultado de la tabla No. 5 muestran que el 70.15% de los establecimientos no cuentan con maestros especializados para trabajar con niños y niñas con discapacidad auditiva, aspecto que define la dificultad que tendría está población para efectuar un proceso de inclusión educativa adecuado, por otro lado el conocimiento de la ley de educación especial es pobre en las instituciones de educación regular, hay una manifestación poderosa hacia la necesidad de capacitación, los docentes con el 96.30% hacen patente la necesidad de formación especial para atender la diversidad dentro del aula. La realización de talleres de capacitación también evidencia poca iniciativa en el sector de educación regular. Se hace nuevamente patente que la falta de presupuesto o que el que exista no se destine en alguna medida para la

implementación de un adecuado proceso de educación inclusiva. La buena y efectiva capacitación definitivamente beneficiaría la confianza docente para afrontar la educación inclusiva, si los docentes continúan sin ser debidamente preparados, definitivamente que la parte del proceso educativo respecto a la pedagogía docente tendrá lagunas significativas para poder llevarse a buen término.

Adecuaciones Curriculares

Respecto al proceso de adecuaciones curriculares se consideró explorar si se aplican en los centros de educación regular, y el conocimiento que los y las docentes tuviesen para poder realizarlas de manera efectiva y adecuada, además de tener información si en los centros se realizan pruebas diagnósticas que permitan identificar las necesidades especiales de educación, así como su correcta adaptación considerando los casos particulares. A los docentes se les pregunto si efectuaban algún tipo de metodología especial para estudiantes con alguna discapacidad, además de si sabrían cómo realizar adaptaciones metodológicas para estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motora. Los ítems en el instrumento para directoras(es) son: 10,18 y 20, y para el instrumento para docentes el 4, 7, 8, 9,13 y 14

Tabla No. 6

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
10	En el centro que dirige se aplican todo tipo de adecuaciones curriculares para estudiantes con o sin discapacidad.	11.94%	28.36%	14.93%	44.78%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
18.	Cree que todos los maestros(as) de su centro saben efectuar debidamente el proceso de adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad	70.15%	22.39%	2.99%	4.48%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
20.	Se realizan evaluaciones de admisión en su centro adaptadas a niños y niñas con alguna discapacidad.	61.19%	14.93%	10.45%	14.43%	100%

Ítems del instrumento para docentes

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
4.	Cuando imparte clases, ¿Utiliza algún tipo de metodología especial para poder atender a la diversidad dentro del aula?	3.70%	40.74%	33.33%	22.22%	100%

No.	Ítem	SI	NO
7.	¿Sabría realizar una adaptación metodológica de sus asignaturas en el supuesto de que hubiese una persona con discapacidad visual en su clase?	29.63%	70.37%

Fuente: Elaboración propia

No.	Ítem	SI	NO
9.	¿Sabría realizar una adaptación metodológica de sus asignaturas en el supuesto de que hubiese una persona con discapacidad motora en su clase?	70.37%	29.63%

No.	Ítem	SI	NO
8.	¿Sabría realizar una adaptación metodológica de sus asignaturas en el supuesto de que hubiese una persona con discapacidad auditiva en su clase?	55.55%	44.44%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
13.	¿Ha realizado, en alguna ocasión, una adaptación curricular significativa a un alumno o alumna con discapacidad?	44.44%	44.44%	3.70%	7.41%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
14.	¿Ha realizado, en alguna ocasión, una adaptación curricular no-significativa a un estudiante con discapacidad?	26.62%	44.44%	11.11%	14.81%	100%

En cuanto a las adecuaciones curriculares encontramos datos interesantes, un 70.15% de los directores(as) creen que en su centro los docentes no saben cómo realizar el proceso de adecuaciones curriculares, realmente significativo pues de este proceso depende la adecuada inclusión educativa, aunque en los centros se evidencia que no se realizan en toda ocasión necesaria. Interesante el mencionar que en el 61.19% de los centros no existen evaluaciones de admisión diagnosticas adaptadas para niños y niñas con discapacidad, evidencia la falta de parámetros para abordar la educación

inclusiva desde su inicio en las aulas. El 40.74% de docentes mencionan alguna vez haber hecho adaptaciones metodológicas para niños y niñas con discapacidad. Otro dato interesante es el que revela que los docentes ven con mayor dificultad realizar adaptaciones para la discapacidad visual que para la auditiva y la motora. Tampoco se evidencia que los docentes realicen estas adecuaciones curriculares en todo momento y tengan precisa idea de cómo realizar el proceso. Son datos que evidencian las pocas bases y oportunidades que ofrece el sistema de educación regular para llevar a cabo la educación inclusiva. El proceso de adecuaciones curriculares permite brindar las mismas y diferenciadas oportunidades a las personas con discapacidad, si este proceso no se está verificando y realizando adecuadamente las oportunidades de acceso a educación significativa, comprensiva y expresiva no podrán concretarse.

Actitud hacia la inclusión educativa

Para este aspecto se tomó en cuenta la atención que hay en los centros a niños y niñas con alguna discapacidad, si ha habido población con necesidades educativas especiales en las instituciones regulares. La mediación de las autoridades de los centros y el Ministerio de Educación para beneficiar el proceso de inclusión educativa. La idea de que la educación para personas con discapacidad sea impartida en centros regulares y no en especiales. Las consideraciones y apoyos hacia una cultura inclusiva por parte de la comunidad educativa, el apoyo familiar en el proceso y la apertura a aprender el lenguaje de señas para mejorar la comunicación con personas con discapacidad auditiva. Los ítems en el instrumento para directores(as) son: 1, 2, 4, 7, 9, 12, 14, 15, 19, 21 y 22, en el instrumento para docentes los ítems son: 1, 2, 3, 10, 11, 12 y 15.

Tabla No. 7

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
1.	En el centro que usted dirige se atiende a estudiantes con alguna discapacidad.	2.99%	43.28%	16.41%	37.31%	100%

Fuente: Elaboración Propia

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
2.	En el centro que usted dirige hay o ha habido estudiantes con discapacidad auditiva.	29.85%	47.76%	8.96%	13.43%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
4.	Deben los directores(as) mediar ante los maestros y padres de familia sobre los procesos educativos de niños y niñas con discapacidad.	0%	7.46%	13.43%	79.10%	100%

Fuente: elaboración propia.

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
7	Propicia que en el centro que dirige, se desarrolle una cultura que atienda a la diversidad educativa	1.49%	8.96%	28.36%	61.19%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
9.	La discapacidad debería atenderse en centros especializados y no en centros regulares.	17.91%	46.27%	13.43%	22.39%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
12.	Se hacen reuniones periódicas con los padres, madres y maestros que atienden alumnos y alumnas con discapacidad.	22.39%	29.85%	16.42%	31.34%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
14.	Considera que el centro que dirige es un centro inclusivo en la educación.	10.44%	17.91%	23.88%	47.76%	100%

Fuente: elaboración propia.

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
15	La comunidad educativa que dirige está abierta a la inclusión	4.47%	20.90%	17.91%	56.71%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
19	Cree que los padres de niños y niñas con discapacidad están efectivamente involucrados en el proceso educativo de sus hijos e hijas.	11.94%	37.31%	26.87%	23.88%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
21.	Es el Ministerio de Educación el encargado de brindar el soporte y capacitación a los centros que atienden a niños y niñas con discapacidad	11.94%	25.37%	20.90%	41.79%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
22	Estaría dispuesto(a) a aprender el lenguaje de señas para mejorar la comunicación con niños y niñas con discapacidad auditiva.	0%	0%	7.46%	92.53%	100%

Fuente: elaboración propia.

Ítems del instrumento para docentes

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
1.	¿Ha tenido estudiantes con discapacidad auditiva en sus clases?	59.26%	40.74%	0%	0%	100%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
2.	En caso de que los haya tenido, ¿se ha sentido incómodo o inseguro?	51.85%	48.15%	0%	0%	100%

No.	Ítem	SI	NO	NO SÉ
3.	En caso de no haber tenido nunca a un estudiante con discapacidad auditiva, ¿Cree que se sentiría incómodo o inseguro?	96.30%	3.70%	0%

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre	Total de Porcentaje
10.	¿Se le informa con anterioridad de la presencia de estudiantes con discapacidad en sus clases?	33.33%	25.93%	3.70%	37.03%	100%

Fuente: elaboración propia.

No.	Ítem	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Total de Porcentaje
15.	En el caso de haber tenido estudiantes con discapacidad en sus clases, ¿Qué valoración general hace de esta experiencia?	3.70%	37.04%	37.04%	22.22%	100%

No.	Ítem	SI	NO	NO SÉ
12.	¿Cree que es necesaria la existencia de un servicio de mediación entre el estudiante con discapacidad y el o la docente?	96.30%	3.70%	0%

Los datos encontrados sobre el aspecto de actitud hacia la inclusión muestran que efectivamente hay una actitud positiva hacia la inclusión educativa, sin embargo, se manifiesta que en el caso de la discapacidad auditiva no ha habido muchos alumnos en el sistema regular. Se encuentra que el 79.10% de los directores(as) piensan que debe ser la dirección la que efectúe una labor de mediación entre padres de familia y maestros, aunque las reuniones periódicas para ejercer esta mediación no se evidencian en los datos. Los datos muestran que hay poco apoyo del padre de familia al proceso de educación inclusiva. La comunidad educativa y los centros buscan crear o están abiertos a que se desarrolle dentro de los centros una cultura hacia la educación inclusiva. Un dato interesante es el que los directores de centros manifiestan que algunas veces la discapacidad debe ser atendida en centros especializados y no en el sistema regular. Los docentes por su parte muestran que la mediación y la información no se llegan a establecer, creen positivamente que debe existir un ente mediador en el proceso de educación inclusiva, en la experiencia de la inclusión de los docentes la experiencia de haber tenido un alumno con discapacidad raya entre lo regular y lo bueno. Un dato interesante es que el 96.30% de los docentes mencionan que se sentirían incómodos teniendo un estudiante con esta discapacidad en sus aulas, entendible desde que el 59.26% de docentes nunca ha tenido un alumno

con discapacidad dentro de sus aulas. El 41.49% de directores(as) mencionan que es el Ministerio de Educación el que debe otorgar el soporte para efectuar adecuadamente la inclusión educativa. Los datos muestran buenas intenciones y una actitud positiva ante lo que significa la inclusión educativa, sin embargo, como se ha venido descubriendo las bases, infraestructura, presupuestos y preparación distan de estar al nivel que requiere enfrentar el reto del aula y cultura inclusivas. Un dato por demás interesante fue que el 92.53% de directores(as) estarían dispuestos a aprender el lenguaje de señas, otra muestra de la buena actitud hacia el proceso vale la pena mencionar que, durante la aplicación del instrumento a los y las directoras del sector público, se pudo constatar que están en proceso de aprendizaje del lenguaje de señas, haciendo palpable que los pasos hacia la inclusión se están efectuando.

Capítulo V

CONCLUSIONES

- Se alcanzaron los objetivos de la investigación determinando los aspectos positivos y negativos que afectan la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva en el sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala.
- Los establecimientos educativos del sector educativo de la zona 11 de la ciudad de Guatemala, tienen equipos docentes y directivos que manifiestan actitud positiva hacia la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva.
- Los centros educativos no cuentan con pruebas de admisión con adecuación para niños y niñas con discapacidad auditiva.
- Los centros educativos no tienen presupuestos ni infraestructura dirigidos a la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad.
- La supervisión educativa del sector zona 11, está comprometida con el desarrollo de educación inclusiva en el sector para niños y niñas con discapacidad auditiva, a través de la capacitación de directoras y directores del sistema público, en la lengua de señas guatemalteca.
- Los centros educativos del sector desarrollan adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad auditiva. Sin embargo, las directoras y directores, tanto del sector público como privado, afirman que sus equipos docentes no conocen realmente como realizar el proceso de adecuaciones de forma adecuada y pertinente.
- El sistema educativo guatemalteco cuenta con una sólida base legal para desarrollar la educación inclusiva, más la operatividad de la ley es paupérrima en el sector.
- La dirección de educación del Ministerio de Educación no ha efectuado la revisión de las guías de adecuaciones curriculares, ni propiciado que la capacitación docente sobre el tema sea continua, supervisada y monitoreada.
- Los centros educativos del sector no cuentan con maestros especializados para trabajar con niños y niñas con discapacidad auditiva dentro de las aulas.

- La especialización de los docentes es un tema en el cual las directoras y directoras del sector con unanimidad afirman que es necesaria para enfrentar el proceso de la educación inclusiva.
- Las directoras y directoras del sector afirman que en sus centros se cuenta con apertura y voluntad efectiva por parte de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.
- Tanto docentes como directoras y directores afirman que el material pedagógico especializado es una necesidad que no está cubierta, y se hace necesaria la capacitación para su desarrollo y efectiva aplicación.
- Un bajo porcentaje de los centros no cuenta con equipos multidisciplinarios para atender las necesidades educativas especiales.
- De igual forma las adaptaciones metodológicas, estructurales y tecnológicas son desarrolladas en un bajo porcentaje de los centros educativos del sector.
- Pocos centros educativos del sector han contado con estudiantes con discapacidad auditiva en sus aulas.
- Es escaso el desarrollo de talleres de especialización y concientización sobre la educación inclusiva dirigidos a docentes, directoras o directores que sean gestionados y dirigidos por supervisión educativa de sector.
- Los docentes creen que se tendría que tener una formación especializada para atender la diversidad en las aulas.
- Más de la mitad de docentes encuestados creen que podrían realizar adaptaciones metodológicas para niños o niñas con discapacidad auditivas en sus aulas.
- Un porcentaje significativo de directoras y directores afirman que la discapacidad debería atenderse en centros especializados para ello.
- Un porcentaje bajo de directoras y directores mencionan que la familia no está involucrada de manera efectiva en el proceso de educación inclusiva de sus hijos e hijas.

RECOMENDACIONES

- Es necesario que el ministerio de educación a través de la dirección de educación especial pueda revisar la aplicación adecuada y pertinente de las adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad auditiva del sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala.
- Que se gestione un programa exhaustivo y especializado de capacitación docente para efectuar los procesos de adecuaciones curriculares en el sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala.
- Que la dirección departamental sur y la dirección de educación especial puedan generar el desarrollo de un programa de acompañamiento docente especializado con pertinencia en discapacidad.
- Que el presupuesto dirigido a la atención de la discapacidad pueda ser fortalecido y efectivamente distribuido en las necesidades de capacitación y adecuaciones curriculares pertinentes en el sector educativo zona 11.
- La realización periódica de talleres de concientización de la comunidad educativa hacia la educación inclusiva.
- Que la dirección de educación especial dirija esfuerzos presupuestarios para el desarrollo de material pedagógico con pertinencia sobre la discapacidad, especialmente la auditiva.
- Incluir en las capacitaciones docentes cursos básicos de lengua de señas guatemalteca.
- Que los centros educativos del sector definan evaluaciones diagnósticas de primer ingreso para estudiantes con discapacidad auditiva.
- Propiciar la generación de prácticas inclusivas dentro de los centros educativos a través de talleres de experiencia que involucren a la comunidad educativa y las familias.
- Que los centros educativos brinden espacios de expresión cultural, artística y social con las comunidades de personas con discapacidad.

- Continuar con las investigaciones que tengan como eje central la discapacidad, la ejecución concreta de las leyes y nuevas propuestas para abordar la educación inclusiva.
- Que el ministerio de educación a través de su portal brinde las estadísticas de estudiantes con discapacidad inscritos en sistema de educación regular para que sean de dominio público.
- Que los proyectos educativos institucionales de los centros contemplen en su elaboración con esquemas y estrategias bien definidas para generar educación inclusiva.

Capítulo VI

Propuesta

la propuesta de la investigación se derivó de dos problemáticas identificadas durante el análisis de resultados, estas que se manifestaron de forma significativa tanto en la opinión de los directores y directoras de centros del sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala. Una problemática bien identificada es la falta de capacitación docente para afrontar los retos de la educación inclusiva, y por otro lado la del inadecuado proceso de adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad auditiva. Las adecuaciones curriculares es un proceso dinámico que debe mantener un continuo proceso de evaluación que permita orientar los aprendizajes de cada alumno en función de sus propias necesidades. Si se considera que la comunidad docente adolece en primera instancia del conocimiento de su aplicación, pertinencia, objetivos y resultados definitivamente cualquier proceso educativo que se pretenda ejecutar en comunidades con necesidades educativas especiales será infructuoso.

Por otro lado, la capacitación efectiva de los docentes es vital para el desarrollo de calidad educativa y desempeño. En el sistema educativo guatemalteco se ha mantenido un sistema de capacitaciones que dista mucho de hacer efectivo la preparación docente, y se ha circunscrito a ejecutar el traspaso de conocimientos de formas poco significativas y sin ningún tipo de evaluación de resultados. Tomando en cuenta los anteriores aspectos la propuesta inicial es el desarrollo de un proyecto de acompañamiento docente especializado en discapacidad sensorial, este dirigido a aquellas instituciones educativas que cuenten con estudiantes con discapacidad auditiva, incluso visual.

El acompañamiento pedagógico es una forma estratégica de formación continua para los y las docentes que laboran en el sistema regular de educación, esta estrategia está centrada en la institución educativa, y se implementará a través de tres formas de intervención una es la visita en el aula, el desarrollo de micro-talleres y los talleres de actualización docente. El objetivo de la propuesta es brindar asesoría y monitoreo a los y las docentes para la implementación de mejores prácticas pedagógicas que busquen la educación inclusiva. A través del acompañamiento se mejora la práctica

pedagógica y se involucra a la comunidad educativa en pleno. Además, se promueve el desarrollo de autonomía progresiva y el hábito de la reflexión continua de la acción educativa. Dotar a los y las docentes de competencias que permitan la implementación de herramientas pedagógicas innovadoras en las aulas, en la institución educativa y en el liderazgo que ejerzan los y las directivas de centro es el fin último del desarrollo de la propuesta de acompañamiento.

Referente a las adecuaciones curriculares se propone la realización de un taller por módulos, este tiene como propósito que los docentes aprendan cómo desarrollar la enseñanza de contenidos fundamentales a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y discapacidad, permitiendo que generen aprendizajes útiles y perdurables. Que los y las docentes converjan en un espacio de encuentro profesional y a través de las experiencias sean aptos para tomar decisiones sobre el desarrollo e implementación de estrategias de adaptaciones curriculares. El taller se realizaría en tres módulos con objetivos específicos que serían el conocimiento de la adecuación, formas de llevar a cabo y el desarrollo de un proyecto curricular adaptado a la necesidad especial de educación.

Estas dos propuestas buscan que los y las docentes desarrollen a plenitud su labor pedagógica, se generen espacio de expresión y reflexión de toda la comunidad educativa y pueda acercarse más al sistema educativo a la verdadera educación inclusiva.

6.1 Matriz de Análisis de Involucrados

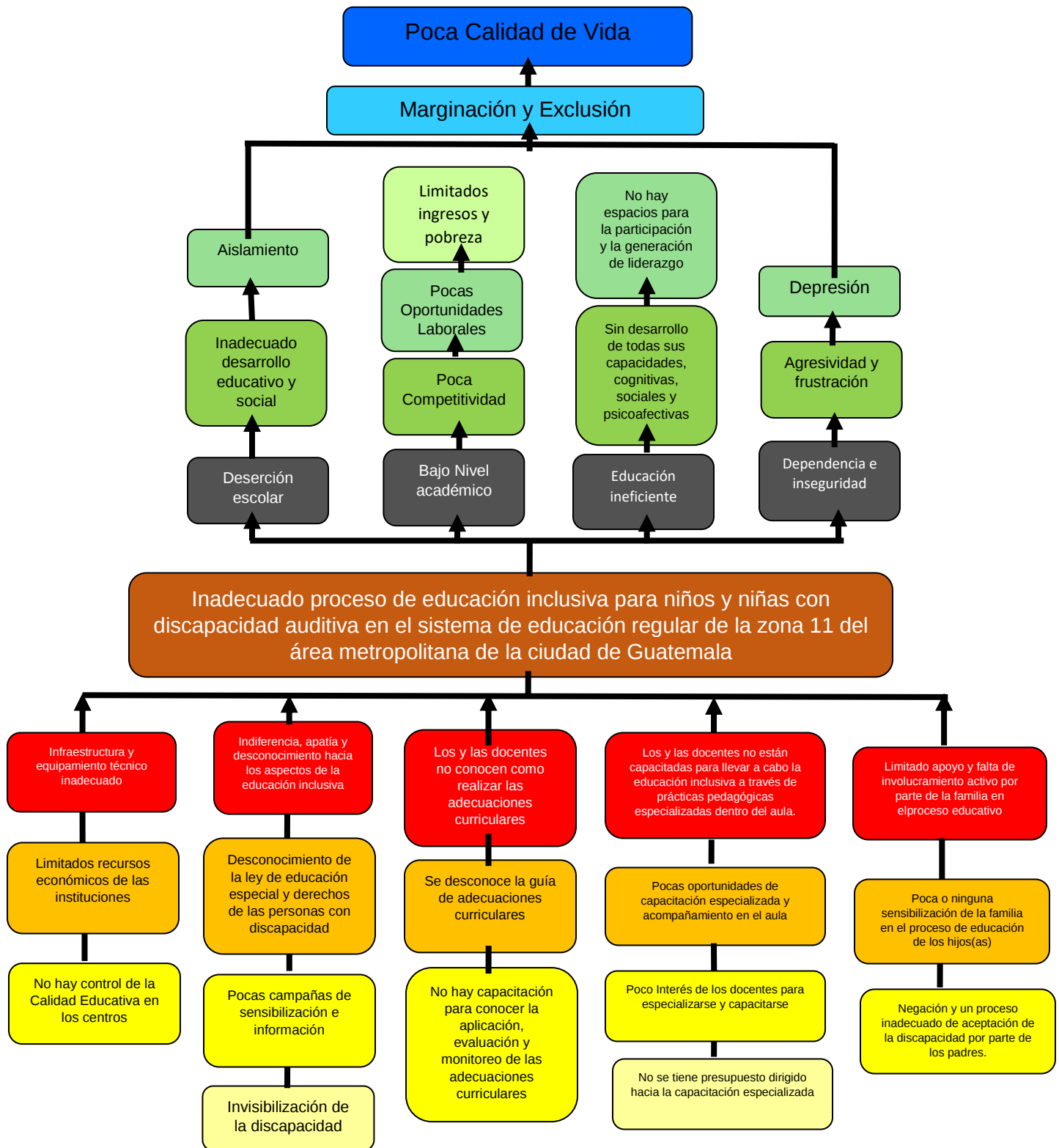
Grupos	Intereses	Problemas Percibidos	Recursos y mandatos
Ministerio de Educación MINEDUC	Regir y administrar la Educación en la República. Brindar servicios educativos de calidad. Velar por el cumplimiento de las leyes educativas. Brindar acceso a nuevos métodos y sistemas de educación y aprendizaje	Limitado presupuesto para atender las demandas de la educación inclusiva y de calidad.	Ley de educación especial Presupuesto Infraestructura
Dirección General de Educación Especial	Dirigir, planificar y monitorear el proceso de educación inclusiva en los establecimientos públicos y privados de la República. Capacitación especializada para docentes, innovación y acompañamiento.	Limitaciones en la gestión de presupuesto para afrontar las demandas y desafíos de la educación inclusiva. Bajos niveles de aprendizajes y formación integral de estudiantes con discapacidad Deserción escolar	Ley de Educación especial Recurso docente especializado
Supervisión Educativa sector zona 11 área Metropolitana Ciudad de Guatemala	Planificar y administrar el servicio educativo inclusivo en el sector. Verificar los procesos de adecuaciones curriculares.	Insuficiente apoyo para el acompañamiento docente	Monitoreo, supervisión y acompañamiento
Directores de Instituciones Educativas públicas y privadas del sector zona 11 del área metropolitana de la ciudad de Guatemala	Administrar que los procesos de educación inclusiva y de calidad se desarrolle en sus centros. Gestionar la capacitación especializada para los docentes	Poco o ningún personal capacitado y especializado para trabajar con la población estudiantil con discapacidad auditiva. Poca infraestructura y presupuesto dirigido al trabajo con la discapacidad	Estructura curricular, Manuales de convivencia, docentes, administrativos equipos tecnológicos e infraestructura física. PEI
Docentes de Educación Primaria del Sector Público y Privado	Desarrollar adecuados procesos de educación inclusiva dentro de sus aulas	Poco o ningún conocimiento de pedagogía especializada Preparación insuficiente para realizar el proceso de adecuaciones curriculares Poco conocimiento de la ley de educación especial. Poca oportunidad para la capacitación	Estructura curricular, conocimiento y aplicación de herramientas pedagógicas y tecnológicas

		especializada en el trabajo pedagógico con la discapacidad	
Estudiantes con Discapacidad Auditiva	Obtener una educación inclusiva y de calidad. Desarrollar todas sus capacidades.	Inadaptación Bajo rendimiento académico Poca asistencia a los centros Deserción escolar Exclusión Limitación para el acceso a una educación integral. No hay adecuaciones y ayudas tecnológicas	Actitud para adquirir nuevos conocimientos, y creatividad para el fomento de su propio aprendizaje.
Padres de familia	Apoyar el proceso de educación inclusiva y de calidad en sus hijos e hijas.	Poco involucramiento en el proceso educativo. No hay aceptación de la discapacidad Presiones económicas	Valores, recursos económicos ejercer la autoridad

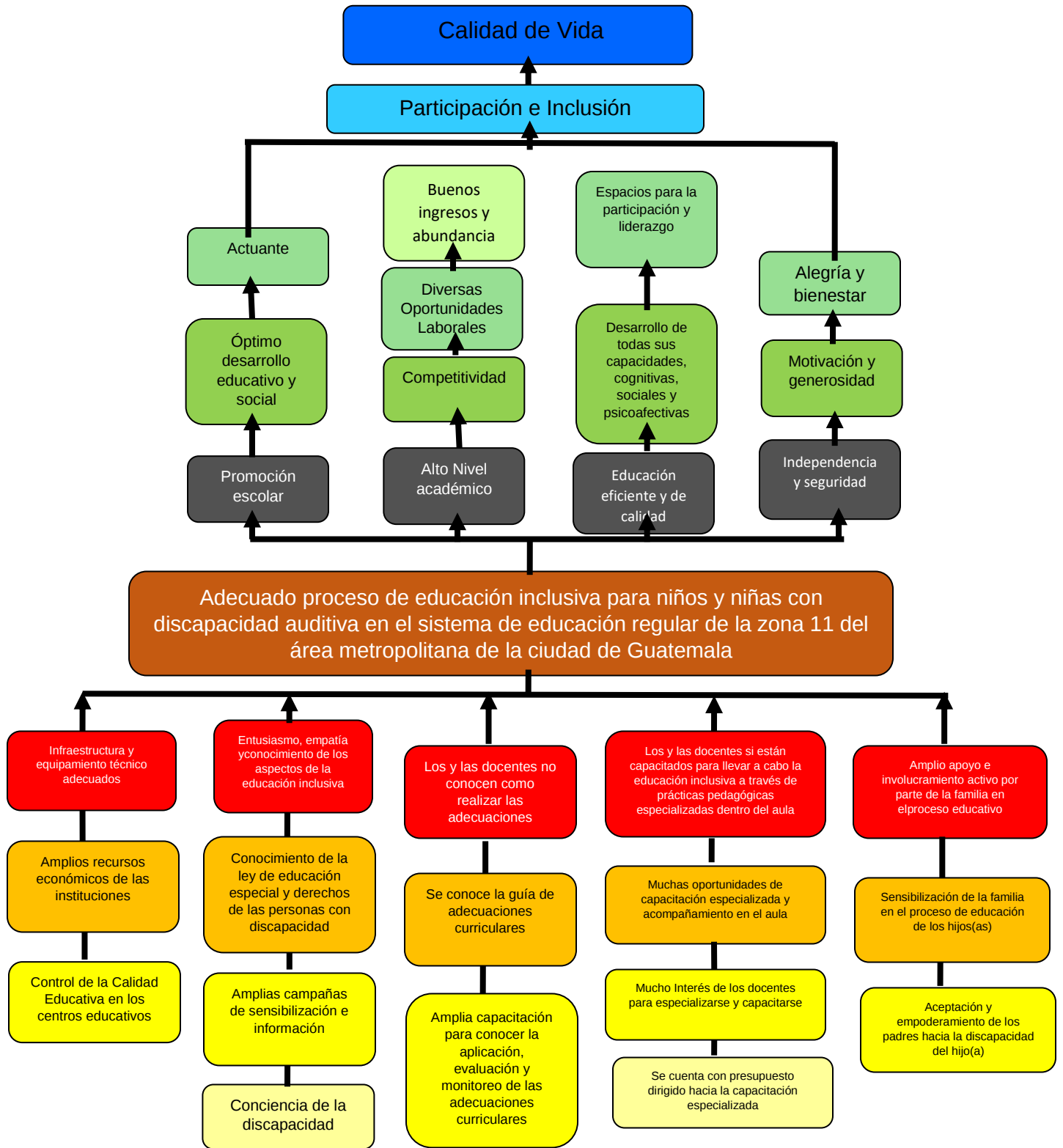
El proyecto involucra a toda la comunidad educativa, desde el Ministerio de Educación Como ente rector de la educación, la Dirección General de Educación que tiene la labor de promover la educación inclusiva, a través del monitoreo y la adecuada gestión de proyectos que la beneficien. La supervisión educativa del sector que llevará a cabo la implementación en el área permitirá desarrollar la logística para el desarrollo de la propuesta de la realización de los talleres de capacitación especializada. Los directores como mediadores de los procesos institucionales en sus centros, los docentes como generadores de planes y prácticas pedagógicos, los estudiantes como beneficiarios del desarrollo del proyecto, y los padres de familia como continuadores externos del proceso.

Los problemas identificados a través del árbol de problemas, define varios aspectos encontrados en los resultados del trabajo de campo. Entre ellos la infraestructura, la falta de capacitación docente y el desconocimiento del proceso adecuado y pertinente de adecuaciones curriculares.

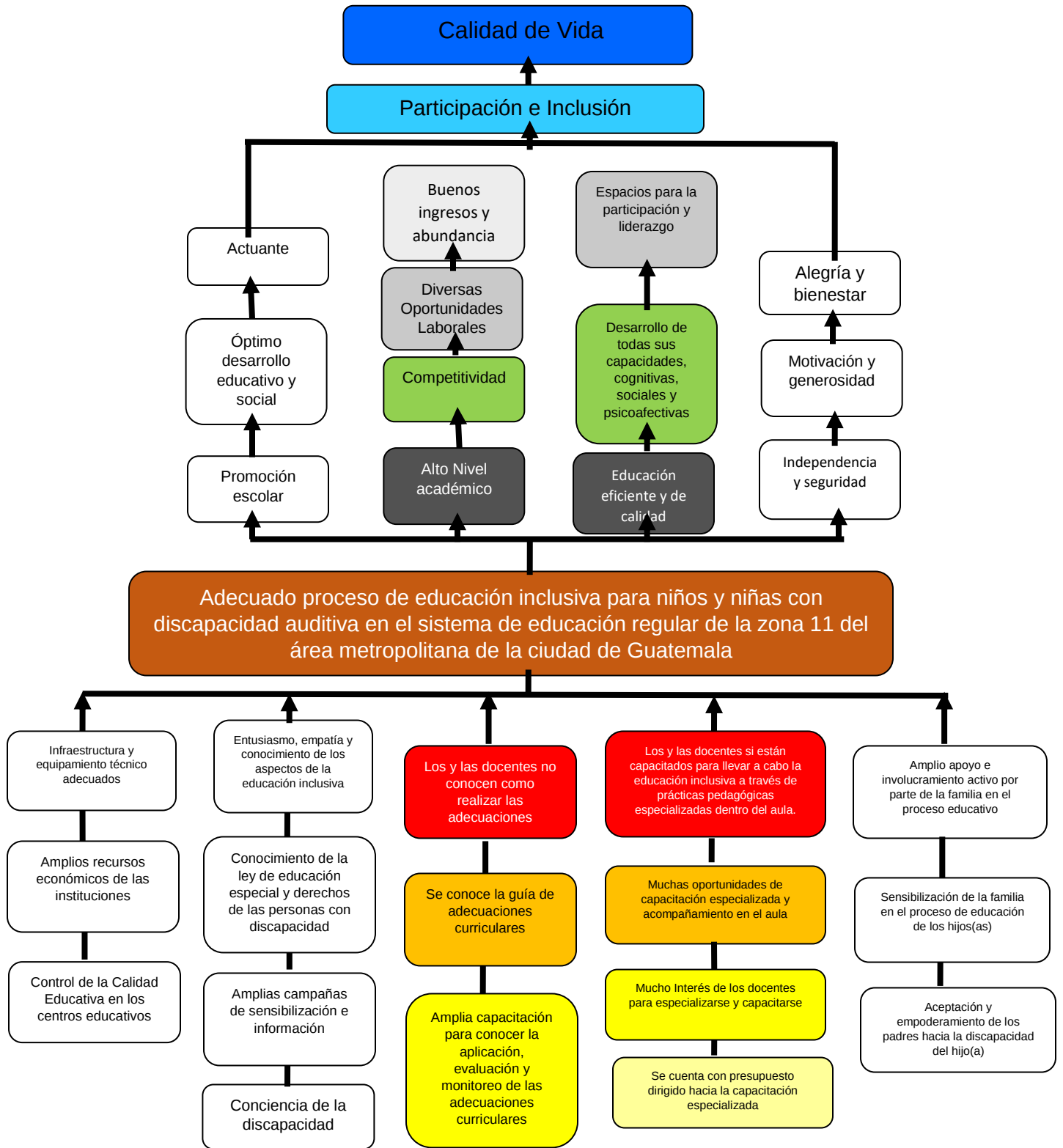
6.2 Árbol de Problemas



6.3 Árbol de Objetivos



6.4 Evaluación de necesidades



6.5 Marco Conceptual

Educación inclusiva

Una institución educativa inclusiva debe garantizar a todos y todas las alumnas el acceso a una cultura común que les proporcione el desarrollo de todos sus potenciales. (Durán & Giné, 2006) La implicación de la educación inclusiva es que todos y todas las estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su condición, origen, condiciones personales, sociales o culturales, incluida definitivamente la discapacidad. Esta se puede entender como un proceso personalizado, y diseñado a la medida de todos los niños y niñas en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Su fundamentación es proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta necesita. Comprendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos, con esto se considera las necesidades desde una perspectiva plural y diversa.

La educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación plena de niños y niñas con discapacidad en una escuela común, sin embargo, esta interpretación está más relacionada con el concepto de integración escolar y no el de inclusión. (Pujolàs 2010). Por ellos es que la educación inclusiva va más profunda, y es más amplio e integrador. Implica que todos y todas aprendan juntos sin importar las condiciones individuales. La fundamentación legal del proceso de educación inclusiva parte de las convenciones y derechos humanos y de la niñez. Todo ese marco legal se resume en el derecho humano al desarrollo pleno y en igualdad de oportunidades. La educación inclusiva observa una serie de principios que se toman desde la base y marco legales, considerando los principales: la aceptación de la comunidad y el respeto a las diferencias y reconocimiento de la diversidad. A través de la educación inclusiva se persiguen una serie de objetivos como la promoción y el desarrollo de capacidades para la integración y participación de todos y todas en el medio sociocultural. El favorecimiento de la igualdad de oportunidades, la personalización de la educación, el

fomento de la solidaridad y la cooperación entre los alumnos de un aula, mejorando así la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo.

El impulso de la democracia y la justicia, para favorecer que todos y todas las niñas de un determinado grupo aprendan juntos, independientemente de su condición. La educación inclusiva busca igualmente la acción de la comunidad educativa.

Entre las características de la educación inclusiva se encuentran la construcción de una comunidad educativa como referente social, la escuela que flexibiliza su currículo, evaluaciones, promoción y organización. La metodología que se observa es la que está íntimamente centrada en el o la estudiante (Milicic & López, 2003).

Para terminar La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos.

Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niño y niñas y jóvenes. Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.

Acompañamiento Pedagógico

La calidad profesional docente a más de depender de la formación inicial está sujeta a las oportunidades de mejoramiento en servicio y a las estrategias de formación continua a las que pueda acceder, de ahí que, el acompañamiento pedagógico en el aula se convierte en el pilar fundamental para un buen desempeño docente como complemento de la formación inicial que han recibido los y las docentes (Hernández & Miurel, 2014).

El acompañamiento pedagógico al y las docentes es un proceso estructurado, planificado y respaldado con el respectivo sustento técnico para viabilizar su implementación. Para comprender el desarrollo del modelo de acompañamiento pedagógico es preciso puntualizar los siguientes conceptos básicos:

Acompañamiento pedagógico

Es un proceso de intercambio de experiencias y conocimientos mediante el cual un docente experimentado (docente acompañante) enseña, aconseja, guía y ayuda a un docente novel (docente acompañado), en una relación horizontal de uno a uno, destinando tiempo, energía y conocimientos, utilizando un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica que se produce a través de la observación y valoración del trabajo en el aula y la reflexión conjunta, con la predisposición de crecer juntos para mejorar el desempeño docente (Dirección General de Educación Técnico Superior, 2014).

El Acompañamiento Pedagógico, es una acción que radica en el monitoreo y seguimiento, que se les debe brindar a los y las docentes, con el fin de elevar la calidad educativa y motivarlos, a través de las recomendaciones y reflexión de la acción educativa, ya que ellos son la clave del proceso docente educativo.

Las acciones de monitoreo y acompañamiento se encuentran dentro de las funciones que deben realizar los acompañantes pedagógicos. En este sentido, el acompañamiento pedagógico, se constituye en un instrumento de gestión, que conlleva al mejoramiento del nivel de desempeño docente a través de las orientaciones y la asesoría que brinda el acompañante pedagógico dentro del aula.

El Mineduc ha lanzado el sistema de acompañamiento escolar (SINAE) como una estrategia para mejorar la calidad docente, sin embargo, actualmente es un proyecto piloto desarrollado en algunos departamentos del interior del país y que únicamente tiene pertinencia cultural y lingüística. Si consideramos el contexto educativo guatemalteco la función del acompañante, tiene una dimensión primordial de carácter técnico-pedagógico en una primera instancia, que luego podría ser transformada hacia una dimensión administrativa ya que tomaría en cuenta las condiciones que favorezcan las acciones de monitoreo y acompañamiento.

El acompañamiento puede ser considerado como el acto de ofrecer asesoría continua, el desarrollo y despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, a través de

las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al o la docente en temas relevantes en su práctica común, sobre todo en lo referente a la educación inclusiva de personas con discapacidad auditiva, además está orientado al fortalecimiento de desempeño docente por la vía técnica, se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el o la docente al que se acompaña.

Adecuaciones Curriculares

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanza los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando una o un estudiante o grupo necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los estudiantes, con el fin de que tengan un impacto significativo en el aprendizaje (Sallé, 2012).

Son una respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un o una estudiante que no queda cubierta por el currículo común. Constituyen lo que se podría llamar propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el estudiante no comparte con su grupo.

Una vez que se tiene claridad sobre las principales necesidades del estudiante y establecido las prioridades, el maestro o la maestra de grupo, con el apoyo de personal de educación especial, debe decidir las adecuaciones que el estudiante requiere.

Los dos tipos de adecuaciones que generalmente se aplican son: las adecuaciones de acceso al currículo y las adecuaciones sobre los elementos del currículo. Las primeras se refieren a las modificaciones o recursos especiales que van a facilitar a los o las estudiantes con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o en su particular caso el currículo adaptado.

Criterios generales para su elaboración (Ministerio de Educación/Dirección General de Educación Especial, 2009)

- Partir de una amplia y rigurosa evaluación del alumno y su contexto.
- Tener como referencia el plan y programa de estudios vigente, porque las Adecuaciones curriculares individualizadas son intrínsecas al Currículo
- Considerar que el alumno debe estar lo menos posible alejado de los planteamientos del grupo en el que se encuentra.
- Combinar los criterios de realidad y éxito
- Registrar y llevar un seguimiento de las decisiones que se toman y el nivel de compromiso de los diferentes actores para hacer una evaluación de su impacto en el aprendizaje del alumno.

Los diferentes tipos de adaptaciones curriculares formarían parte de un continuo, donde en un extremo están los numerosos y habituales cambios que un maestro o maestra hace en su aula, y en el otro las modificaciones que se apartan significativamente del currículo.

Adecuaciones curriculares de acceso al currículo

Son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado. Regularmente responden a las necesidades específicas de un grupo limitado de alumnos, especialmente de los alumnos con deficiencias motoras o sensoriales. Estas adaptaciones facilitan la adquisición del currículo y no afectan su estructura básica. Las adaptaciones curriculares de acceso pueden ser de dos tipos:

- **Físico-ambientales:** Recursos espaciales, materiales y personales. Por ejemplo: eliminación de barreras arquitectónicas, como las rampas y pasamanos, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, profesorado de apoyo especializado,
- **De acceso a la comunicación:** Materiales específicos de enseñanza aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos, máquinas perforadoras de código

Braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras, lengua de señas, adaptación de textos, adaptación de material gráfico, indicadores luminosos para alumnos y alumnas con discapacidad auditiva.

- **Adecuaciones para el alumnado con altas capacidades**

Consiste en un enriquecimiento del currículo escolar, ya sea de ampliación de objetivos, contenidos y actividades de niveles superiores o de profundización, sin avanzar objetivos, contenidos y criterios de niveles superiores.

Adecuaciones curriculares

Son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades específicas de apoyo educativo, y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros. Pueden ser de tres tipos:

- **No significativas (ACNS):** Modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, tipología de los ejercicios o manera de realizar la evaluación. También pueden suponer pequeñas variaciones en los contenidos, pero sin implicar un desfase curricular de más de un ciclo escolar. Cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales, puede precisarlas en un momento determinado. Es la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza, por tanto, tienen un carácter preventivo y compensador.
- **Significativas (ACS):** suponen priorización, modificación o eliminación de contenidos, propósitos, objetivos nucleares del currículum, metodología. Se realizan desde la programación, ha de darse siempre de forma colegiada de acuerdo con una previa evaluación psicopedagógica, y afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa,

contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación.

Las adaptaciones curriculares significativas pueden consistir en:

- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.
- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

No se trata, pues, de adaptar los espacios o de eliminar contenidos parciales o puntuales; sino de una medida muy excepcional que se toma cuando efectivamente, un alumno no es capaz de alcanzar los objetivos básicos. Así, a partir de la educación primaria, es muy probable que un alumno con síndrome de Down requiera de una adaptación curricular significativa si cursa sus estudios en un centro de integración.

El equipo que desarrolle una adaptación curricular significativa ha de ser más riguroso, si cabe, que, en otros casos, y la evaluación de los aprendizajes ha de ser más especializada, teniendo en cuenta factores como la capacidad de aprendizaje, el funcionamiento sensorial, motor, el contexto sociofamiliar. Además, el chico debe estar sujeto a un mayor control, con el fin de facilitarle al máximo sus aprendizajes y de hacer las modificaciones que se consideren oportunas en cada momento (Sallé, 2012).

6.6 Matriz del Marco lógico

MATRIZ DEL MARCO LÓGICO			
RESUMEN NARRATIVO	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
FIN Educación Inclusiva para niños y niñas con discapacidad auditiva del sector educativo zona 11 de la Ciudad de Guatemala.	Desarrollo de cultura y prácticas inclusivas en el sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala.	Informes y evaluaciones en los centros con niños y niñas con discapacidad auditiva del sector zona 11 de la ciudad de Guatemala	Renuencia y apatía de la comunidad educativa al proceso de educación inclusiva.
PROPÓSITO Desarrollo de capacidades académicas, sociales y emocionales en los niños con discapacidad auditiva del educativo del sector educativo zona 11 de la Ciudad de Guatemala	Mejor rendimiento académico, socialización y participación de niños y niñas con discapacidad auditiva del sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala.	Reportes de notas, monitoreo y evaluación de casos de inclusión de niños y niñas con discapacidad auditiva en los centros educativos del sector zona 11 de la ciudad de Guatemala	Falta de efectividad de los actores educativos del área para concretar objetivos de educación inclusiva.
COMPONENTES 1. Acompañamiento Pedagógico especializado en discapacidad sensorial para docentes con alumnos(as) con discapacidad auditiva.	1.1 Mejoramiento de la calidad educativa, promoción, aprendizaje y emocionalidad de los y las estudiantes con discapacidad auditiva. 1.2 Optimización de la planificación y gestión escolar en base a la educación inclusiva.	1.1.1 Registros y evaluaciones del desempeño docente. 1.1.2 Proyecto educativo institucional	Logro de una educación de calidad y equidad para niños y niñas con discapacidad auditiva en el sector educativo zona 11 de la ciudad de Guatemala.

2. Capacitación sobre el uso pertinente y adecuado de las adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad auditiva.	2.1 Los y las docentes capacitadas pueden realizar adecuada y pertinentemente las adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad auditiva.	2.1.1 diseño de actividades de aprendizaje adecuadas 2.1.2 material adaptado. 2.1.3 Adecuaciones físicas dentro del aula.	
ACTIVIDADES			
1.1 Gestión del Acompañamiento Pedagógico especializado en discapacidad sensorial con la Dirección Departamental Sur de la Ciudad de Guatemala.	1.1 se obtiene la gestión para iniciar proceso.	Acuerdo y compromiso ministerial	No se obtienen los recursos para echar a andar el proyecto.
1.2 Socialización del plan de acompañamiento pedagógico especializado en discapacidad sensorial a través de la supervisión educativa del sector zona 11 de la ciudad de Guatemala para directores y directoras del sector	1.2 participación de la comunidad educativa.		
1.3 Creación del protocolo de acompañantes pedagógicos especializados en discapacidad sensorial.			

1.3.1 descripción de las formas de intervención de acompañamiento pedagógico especializado 1.3.2 descripción de una propuesta pedagógica 1.3.3 Criterios para la focalización de las instituciones que reciben el acompañamiento pedagógico. 1.3.4 Roles y funciones del acompañante pedagógico. 1.3.5 Formas de intervención en el aula.	1.3 Participación de profesionales en la educación para el diseño del protocolo.	1.3 protocolo diseñado y listo para su ejecución	No se cuenta con profesionales capacitados para el diseño del protocolo.
1.4 Desarrollo del plan anual del acompañamiento pedagógico especializado en discapacidad sensorial (anual) a través de 10 vistas. 1 visita de diagnóstico, 8 vistas de asesoría personalizada y 1 visita de cierre. (Ministerio de Educación de Perú. <u>Protocolo de acompañamiento Pedagógico</u> Perú, 2014)	1.4 Sectorización de la necesidad de acompañamiento pedagógico especializado.	1.4 lista de centros educativos que participarán en el programa de acompañamiento docente.	1.4 los centros educativos no reportan casos de necesidad educativa especial.
1.5 Visita de Diagnóstico 1.5.1 Elaboración del plan de visita de diagnóstico. 1.5.2 Reunión con los actores educativos (director(a) y docentes)	1.5 el centro educativo incluye el plan en su proyecto educativo institucional.	2.1 calendarización del programa de acompañamiento docente especializado.	

1.5.3 Observación de aula. 1.5.4 Registro de la visita en cuaderno de campo. 1.5.5 Análisis de las necesidades y caracterización de la práctica docente. 1.5.6 Elaboración de un diagnóstico y plan de acompañamiento. 1.5.7 Ofrecer un diagnóstico asertivo y empático.			
1.6 Primera visita de diagnóstico 1.6.1 Planificación, elaboración del plan de visita. 1.6.2 Observación y registro de información. 1.6.3 Análisis de información. 1.6.4 Preparación de las sesiones de aprendizaje. 1.6.5 Orientación para la reflexión crítica. 1.6.6 Reporte de la información.	1.6 acercamiento efectivo del acompañante y el equipo del centro educativo.	1.6 identificación y diagnóstico de necesidades.	1.6 No se establece empatía con el equipo docente y directivo.
1.7 Visitas de Asesoría Personalizada (ocho al año) 1.7.1 Planificación de actividades de aprendizaje. 1.7.2 Verificación de las buenas prácticas, fortalezas y puntos críticos y	1.7 elaboración de plan pedagógico	1.7 registros y momentos de reflexión docente.	1.7 el plan determinado no se está llevando a cabo.

compromisos en la próxima intervención. 1.7.3 Acción pedagógica y estrategias metodológicas. 1.7.4 Reporte de la actividad. 1.7.5 Planificación próxima visita de asesoría.			
1.8 Visita de Cierre (al final del ciclo escolar) 1.8.1 presentación de informes mensuales y anual de resultados y planificaciones. 1.8.2 Planteamiento de la continuidad o renovación de propuestas pedagógicas. 1.8.3 Reflexión del trabajo docente y del acompañante pedagógico especializado.	1.8 se cuenta con planes pedagógicos específicos y diseñados para niños y niñas con discapacidad auditiva.	1.8 mejor rendimiento escolar y socialización efectiva de niños y niñas con discapacidad auditiva.	1.8 No hay registro de progresos significativos para niños y niñas con discapacidad auditiva.
1.9 Micro-Talleres (8 al año) 1.9.1 planificación de la visita, diseño metodológico y los materiales previstos para el desarrollo del micro-taller. 1.9.2 observación del desempeño docente. 1.9.3 Registro de información.	1.9 desempeño docente y aplicación de planificaciones adecuadas.	1.9 incorporación de espacios de reflexión docente.	
1.10 Talleres de actualización docente (2 al año) 1.10.1 Elaboración el plan de los talleres según las necesidades	1.10 gestión y apoyo de la supervisión educativa zona 11.	1.10 calendarización de los talleres de actualización docente	1.10 No se cuenta con el apoyo logístico de la supervisión educativa.

detectadas y las competencias docentes que se desea reforzar.			
1.10.2 Gestionar el apoyo con la supervisión educativa, la logística necesaria para el desarrollo de los talleres.			
1.10.3 Convocar con la debida anticipación a los participantes			
1.10.4 Prever los materiales necesarios			
1.10.5 Elaboración de instrumentos para recoger la información de la opinión de los asistentes, durante y al finalizar los talleres, sobre la organización, ejecución y pertinencia de los contenidos tratados.			
1.10.6 Presentación de los propósitos, contenidos a desarrollar, metodología y evaluación de los asistentes.			
1.10.7 Toma de expectativas de los participantes para una posterior evaluación.			
1.10.8 Desarrollo de estrategias a través de la recreación de situaciones pedagógicas que permitan reflexionar sobre la práctica.			
1.10.9 Análisis y reflexión en parejas o en grupos a partir de la situación recreada.			

1.10.10 Elaboración y socialización de resultados obtenidos, para la reflexión sobre la satisfacción de las expectativas. 1.10.11 Aplicación de instrumentos para recoger información respecto a la opinión de los asistentes. 1.10.12 Sistematización de la información y elaboración de un informe de logros, dificultades y recomendaciones en relación con objetivos.			
2 Taller de capacitación docente sobre las adecuaciones curriculares (tres sesiones) Secretaría de Educación de México, <u>Las adecuaciones del currículo a las necesidades educativas del alumnado</u> México, 2006. 2.1.1 Primera sesión Presentación de adecuaciones curriculares. 2.1.2 Bienvenida y presentación. 2.1.3 Reflexión individual de la experiencia en la práctica docente y la evaluación para responder a la diversidad en el aula.	2 los docentes conocen las formas pertinentes y adecuadas de realizar el proceso de adecuaciones curriculares.	2.desarrollo de planes de adecuaciones pertinentes para niños y niñas con discapacidad auditiva.	2.no hay logística adecuada para el desarrollo del taller.

2.1.4Elaboración de un texto breve respecto a la reflexión hecha. 2.1.5 Intercambio con compañeros de los textos y comentar las experiencias y reflexiones logradas. 2.1.6 Organización en equipos de trabajo y revisión de los conceptos de “adecuaciones curriculares” o “adaptaciones curriculares” texto dispuesto para ello. 2.1.7 Análisis de los textos seleccionados y en hojas elaboración de un esquema conceptual que contenga las principales características del concepto de adecuaciones curriculares, su objetivo y los elementos requeridos para su realización. 2.1.8Compartir con el resto de grupos el esquema elaborado y las conclusiones. 2.1.9Organización en grupos para la revisión y el comentario de la información obtenida. 2.1.10Análisis y discusión de los ejemplos de adecuaciones curriculares. 2.1.11Clasificación de ejemplos de tipos de adecuaciones curriculares. 2.1.12Compartir con el colectivo de docentes los resultados de la			
---	--	--	--

actividad, destacando los criterios que se utilizaron. 2.1.13Evaluación de la actividad.			
2.2 Segunda sesión 2.2.1 En equipos y empleando las preguntas guía para la reflexión y el texto elaborado en la primera sesión, comentar las experiencias y reflexiones sobre el proceso de evaluación y la vinculación con la elaboración de adecuaciones curriculares. 2.2.2 Registrar en un cuadro comparativo las semejanzas y diferencias identificadas en la práctica de evaluación y elaboración de adecuaciones curriculares. 2.2.3 A partir de los productos de las actividades anteriores, se discuten las dificultades que se enfrentan en la práctica docente cotidiana para registrar, dar seguimiento y evaluar las adecuaciones curriculares que se elaboran y las maneras como se resuelven las			

dificultades encontradas. 2.2.4 Presentar conclusiones de la actividad. 2.2.5 Leer el texto sobre una propuesta curricular adaptada que se ha dado con antelación. 2.2.6 Análisis de la definición, registro en cuaderno de notas. 2.2.7 A partir de la lectura del texto, elaboración de un esquema que contenga los elementos que deben incluirse en una propuesta curricular adaptada. 2.2.8 Compartir conclusiones de la lectura. 2.2.9 Presentación de esquema conceptual de los elementos de la propuesta curricular adaptada. 2.2.10 Evaluación del taller.			
2.3 Tercera sesión 2.3.1 elaboración de la propuesta curricular adaptada. 2.3.2 Organización en grupos y presentación de un caso de alumno o alumna con necesidades educativas especiales 2.3.3 Exposición de las características de los casos y la información disponible para el análisis.			

2.3.4	Análisis de información y el instrumento para registrar el proceso de adecuación curricular.			
2.3.5	Elaboración de una propuesta curricular adaptada según el caso analizado.			
2.3.6	Compartir con los grupos de taller el resultado de la propuesta curricular adaptada, incluyendo observaciones de las experiencias de los participantes durante la elaboración.			
2.3.7	Elaboración de una presentación esquemática o un diagrama del proceso de atención al alumno(a) identificado en los casos hasta la intervención educativa a través de la propuesta curricular adaptada.			
2.3.8	Compartir el esquema o diagrama con los grupos.			
2.3.9	Reflexión sobre los aspectos revisados sobre las adecuaciones curriculares y la propuesta curricular adaptada.			
2.3.10	Expresión de las necesidades de formación y desarrollo profesional.			
2.3.11	Planteamiento y registro del trayecto formativo del grupo			

docente, incluyendo compromisos, acuerdos y responsables para atender las necesidades formativas identificadas. 2.3.12 Evaluación final 2.3.13 Presentación de informe.			
--	--	--	--

6.7 Presupuestos

PRESUPUESTO

OBJETIVO: Realizar el acompañamiento docente especializado en 10 visitas anuales a centros educativos del sector zona 11, identificados con la necesidad de acompañamiento docente para niños y niñas con discapacidad auditiva.

RECURSO	CANTIDAD	MENSUAL	MESES	COSTO TOTAL
Acompañante pedagógico	2	4,110 escalafón C	11	90,420
Insumos: Transporte materiales de apoyo, viáticos	2	2,000	10	20,000
Total				102,200 anual

Presupuesto General del Acompañante Pedagógico

**Presupuesto General del Taller Modular de Capacitación en
Adecuaciones Curriculares**

Proyecto Taller Modular de Capacitación en Adecuaciones Curriculares 3 sesiones			
Recursos y Actividades	Primer Sesión	Segunda Sesión	Tercer Sesión
Profesional Capacitador Pedagógico	Q 400.00 (Hora) 5 horas Q 2,000.00	Q 400.00 (Hora) 5 horas Q 2,000.00	Q 400.00 (Hora) 5 horas Q 2,000.00
Apoyos Tecnológicos (cañonera, computadora)	Q 300.00	Q 300.00	Q 300.00
Insumos (fotocopias, cuadernos, rotafolio, lapiceros y hojas)	Q 250.00	Q 250.00	Q 250.00
Refrigerio para 35 personas Q 20.00 por persona.	Q 700.00	Q 700.00	Q 700.00
TOTALES POR SESIÓN	Q 3,250.00	Q 3,250.00	Q 3,250.00
Total, del Taller por 3 sesiones			Q 9,750.00

6.8 Cronogramas

CRONOGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE ESPECIALIZAD I FASE										
Actividades	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE
1. Gestión ante la Dirección de Educación Especial										
2. Socialización ante autoridades de la Dirección										
3. Diagnóstico de necesidades del sector										
4. elaboración del protocolo de acompañamiento docente.										
5. Primera revisión del protocolo.										
6. Convocatoria de candidatos										
7. Contratación de candidatos.										
8. Evaluación de cierre										
9. Socialización y elaboración de logística de implementación en el sector.										
10. Presentación a directores de sector.										
11. implementación anual.										

CRONOGRAMA DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE ESPECIALIZADO II FASE										
ACTIVIDADES	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE
Visita de diagnóstico										
1er. Visita de Asesoría										
1er. Micro-Taller										
2da. Visita de Asesoría										
2do, Micro-Taller										
EVALUACIÓN										
3er. Visita de Asesoría										
3er. Micro Taller										
1er. Taller de Actualización										
4ta. Visita de Asesoría										
4to. Micro-Taller										
5ta. Visita de Asesoría										
5to. Micro-Taller										
2do. Taller de Actualización										
6ta. Visita de Asesoría										
6to. Micro-Taller										
7ma. Visita de Asesoría										
7mo. Micro-Taller										
8ava. Visita de Asesoría										
8avo. Micro-Taller										
Visita de Cierre										
EVALUACIÓN										

CRONOGRAMA TALLER MODULAR DE 3 SESIONES Capacitación sobre Adecuaciones Curriculares a docentes																				
Mes de febrero																				
Semanas	1er. Semana					2da. Semana					3er. Semana					4ta. Semana				
Actividades	L	M	Mi	J 1	V 2	L 5	M 6	Mi 7	J 8	V 9	L 12	M 13	Mi 14	J 15	V 16	L 19	M 20	Mi 21	J 22	V 23
SESIÓN I Fundamentos																				
Estudio de Etapa II																				
Preparación																				
SESIÓN II Aplicación y ejemplos																				
Estudio de Etapa III																				
Preparación																				
SESIÓN III Desarrollo de plan de adecuaciones curriculares																				
Evaluación Informes y propuestas																				

6.9 Evaluación

EVALUACIÓN GENERAL DE PROPUESTAS (ANUAL)										
Actividades	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO										
1. Evaluación diagnóstica del programa de acompañamiento pedagógico										
2. Evaluación intermedia de resultados y planificaciones										
12. Evaluación de cierre. Informes, análisis de resultados y propuestas de ajuste										
EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE ADECUACIONES CURRICULARES										
1. Evaluación del proceso de adecuaciones curriculares iniciales										
2. Evaluación del proceso de adecuaciones curriculares de fin de ciclo.										
3. Evaluación de cierre. Verificación de plan de adecuaciones curriculares. Resultados y propuestas.										

6.10 Referencia Bibliográficas

- Amaro, A. (2014). La Integración de Alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular como parte de los principios de diversidad e igualdad en el desarrollo de futuros ciudadanos. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC*, 73-77.
- ASCATED. (2005). *Situación Actual de la Educación Especial en Guatemala*. Guatemala: ASCATED.
- Asenjo, & Carmen, M. d. (2010). El alumno con discapacidad auditiva en el aula ordinaria. *EDUINNOVA*, 2-8.
- Ávila, C. (2015). *Proyecto de Acompañamiento Docente*. Santiago, Cuba: Secretaría de Educación.
- Cambra, C. (2005). Percepción de la Sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educación*, 155-168.
- Confederación Estatal de Personas Sordas. (2010). *Alumnado sordo en Secundaria ¿Cómo trabajar en el Aula?* Madrid, España: Fundación CNSE.
- Corredo, A., & Loaiza, L. (2014). Cultura Lingüística Institucional para la inclusión a la Educación superior de la Población sorda. *Revista de Investigación ECCL*, 57-64.
- Dirección General de Educación Técnico Superior. (2014). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Lima, Perú: Ministerio de Educación Peruano.
- Durán, D., & Giné, C. (2006). La formación del profesorado en educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-169.
- Fantova, F. (2004). *Trabajando con las familias de las personas con discapacidad*. Colombia: Instituto Interamericano del Niño.
- García, A., & Ardura, A. (2016). La respuesta Educativa del Pedagogo Terapeuta en un Contexto de inclusión para el alumnado sordo y oyente. *Pedagogía Terapéutica*, 19-26.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación Cualitativa. *Revista Española de Investigación Sociológica REIS*, 113-135.
- Hernández, B. (2015). Representaciones Sociales de Docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 102-114.
- Hernández, R., & Miurel, S. (2014). *Acompañamiento Pedagógico y su incidencia en el desempeño docente*. Managua, Nicaragua: Universidad Autónoma de Nicaragua.
- Herrera, V. (2009). En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11-24.
- Instituto Nacional de Estadística INE/Sistema Estadístico Nacional. (2006). *Perfil Sociodemográfico de la Población con Discapacidad en Guatemala*. Guatemala: INE.

- López, H. (2013). *Programa de Inclusión dirigido a docentes que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales físicas y/o sensoriales*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- López, T., & Guillén, C. (2008). *Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva*. Murcia, España: CEIP.
- Maeztu, B. (2006). *Colaboración de la familia, Escuelas en la Diversidad*. Chile: Prentice Hall.
- Milicic, N., & López, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: un desafío pedagógico. *Revista Psicopedagogía*, 143-153.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Elaboración de criterios e implementación de modelos educativos flexibles*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación, Dirección de calidad y desarrollo educativo DICADE. (2006). *Manual de Atención a las Necesidades Educativas Especiales en el Aula*. Guatemala: DICADE.
- Ministerio de Educación/Dirección General de Educación Especial. (2009). *Guía de Adecuaciones Curriculares*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación/Dirección General de Gestión de Calidad Educativa. (2008). *Política de Educación Inclusiva para la población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad*. Guatemala: Dirección General de Gestión de Calidad Educativa.
- Monsalve, A. (2002). La compleja apuesta por el bilingüismo en la educación de los niños sordos. *Aula Abierta*, 59-67.
- Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2008). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Guatemala: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- Pujolás, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes, la atención a la diversidad y la calidad en educación documento de trabajo*. Zaragoza, España: Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic.
- Pujolás, P. (2004). De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, 92-96.
- Pujolás, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa*, 38-41.
- Pujolás, P. (2012). Aula inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 89-112.
- Saénz, N. (2007). *Estrategias para la Inclusión Educativa*. Hidalgo, México: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Salazar, P., Flores, R., & Cuervo, C. (2010). Comprensión de los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos desde una perspectiva organizacional. *Pedagogía y Saberes*, 73-86.
- Sallé, M. C. (2012). *Adaptaciones Curriculares*. Montevideo, Uruguay: PCSD Educativa.

Secretaría de Educación Pública de México. (2006). *Las Adecuaciones del Currículo a las necesidades educativas del alumnado*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaria de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. (2012). *Plan de Capacitación y Actualización Docente*. Caracas, Venezuela: Secretaría de Educación.

Tenorio, S. (2011). Formación Inicial docente y las necesidades educativas especiales. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 249-261.

Vásquez, L. (2010). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de bellavista*. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Anexos

- **Encuesta para Docentes**
- **Encuesta para Directoras y Directores**
- **Árbol de Categorías**
- **Ley de Educación Especial Decreto Número 58-2007**



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
Maestría en Análisis Social de la Discapacidad



**ENCUESTA SOBRE ASPECTOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS Y NIÑAS
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA**

ENCUESTA PARA DOCENTES

Estimado Docente: El cuestionario pretende valorar sus opiniones y necesidades dentro de las aulas cuando imparte clases donde hay estudiantes con discapacidad auditiva.

La información será tratada de forma confidencial, y será utilizada como base de la propuesta para elaborar un material educativo de soporte a los estudiantes con discapacidad auditiva dirigida a los y las docentes, además de un programa de capacitación docente enfocado en el trabajo pedagógico con niños y niñas con discapacidad auditiva.

Solicitamos su apoyo en esta investigación contestando a las preguntas que a continuación se plantean, ya sea marcando con una cruz la opción de respuesta elegida o escribiéndola.

Le garantizamos el anonimato en sus respuestas. Es por ello que no queremos saber su nombre, su dirección ni ningún otro dato que pueda identificarle.

El cuestionario no le tomará más de 10 minutos en resolverlo, le rogamos que lea cada cuestión con tranquilidad y conteste a todas las preguntas con la máxima sinceridad posible.

En caso de surgirle cualquier duda, no dude en formularla.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Información del o la docente:

Profesión: _____

Género: Hombre ☐ Mujer ☐

Sistema donde imparte sus clases Público ☐ Privado ☐

Nivel en el cual imparte clases: Preprimaria ☐ Primaria ☐ Básico ☐ Diversificado ☐

Materias de las que imparte clases:

1. ¿Ha tenido estudiantes con discapacidad auditiva en sus clases?

Nunca ☐ alguna vez ☐ Muchas veces ☐ Siempre ☐.

2. En caso de que los haya tenido, ¿se ha sentido incómodo o inseguro?

Nunca ☐ alguna vez ☐ muchas veces ☐ Siempre ☐.

¿Por qué? _____

3. ¿En caso de no haber tenido nunca a un estudiante con discapacidad auditiva, ¿cree que se sentiría incómodo o inseguro?

SI ☐ NO ☐ NO LO SÉ ☐.

¿Por qué? _____

4. Cuando imparte clases, ¿utiliza algún tipo de metodología especial para poder atender a la diversidad dentro del aula?

Nunca ☐ alguna vez ☐ muchas veces ☐ Siempre ☐.

5. ¿Cree que los y las docentes tendrían que recibir alguna formación específica para poder atender a la diversidad dentro de las aulas?

SI ☐ NO ☐ NO LO SÉ ☐.

Justifique la respuesta: _____

6. ¿Para qué clase de discapacidad cree que es más difícil adaptar una clase? (indique con número, de modo que "1 = más difícil" y "3 = menos difícil")

Discapacidad visual ☐ Discapacidad auditiva ☐ Discapacidad motora ☐

Otras (especificar): _____

¿Por qué? _____

7. ¿Sabría realizar una adaptación metodológica de su/s asignatura/s en el supuesto de que hubiese una persona con una discapacidad visual en su clase?

SI ☐ NO ☐.

¿Cómo realizaría esa/s adaptación/es? _____

8. ¿Sabría realizar una adaptación metodológica de la asignatura en el supuesto de que hubiese una persona con una discapacidad auditiva en su clase?

SI ☐

NO ☐.

¿Cómo realizaría esa/s adaptación/es? _____

9. ¿Sabría realizar una adaptación metodológica de la asignatura en el supuesto de que hubiese una persona con discapacidad motora en su clase?

SI ☐

NO ☐.

¿Cómo realizaría esa/s adaptación/es? _____

10. ¿Se le informa con anterioridad de la presencia de estudiantes con discapacidad en sus clases?

Nunca ☐

Alguna vez ☐

Muchas veces ☐

Siempre ☐.

¿Quién cree que debería informar al respecto?

Responsables académicos ☐

Servicios de orientación específicos ☐

Otros (especificar): _____

11. ¿Cuál de estas actitudes cree que es más adecuada? (anote por orden de importancia, siendo la primera la más importante)

A. El o la docente tendrían que estar informados o procurar informarse sobre la presencia de estudiantes con discapacidad antes de empezar las clases, para poder prever las dificultades que se puede encontrar.

B. Tiene que ser el estudiante con discapacidad (o, en su caso, la familia -p.ej. en primaria-) el que, cuando empieza las clases, informe al profesorado sobre su presencia en el aula manifestándole las dificultades que se puede encontrar.

C. Las dos opciones (A/B)

Anote aquí las letras de las opciones tal como indica el enunciado: _____

12. ¿Cree que es necesaria la existencia de un servicio de mediación entre el estudiante con discapacidad y el o la docente?

SI ☐

NO ☐

NO LO SÉ ☐.

¿Por qué? _____

13. ¿Ha realizado, en alguna ocasión, una adaptación curricular significativa (adaptaciones del programa de la asignatura) a un alumno o alumna con discapacidad, en el caso de que fuera conveniente?

Nunca ☐

Alguna vez ☐

Muchas veces ☐

Siempre ☐.

¿Por qué? _____

14. ¿Ha realizado, en alguna ocasión, una adaptación curricular no-significativa (adaptaciones que no modifican el programa de la asignatura, como por ejemplo dar más tiempo en los exámenes, facilitar el material con anterioridad, etc.) a un estudiante con discapacidad, en el caso de que fuera conveniente?

Nunca ☐

Alguna vez ☐

Muchas veces ☐

Siempre ☐.

¿Por qué? _____

15. En el caso de haber tenido estudiantes con discapacidad en sus clases, ¿qué valoración general hace de esta experiencia?

Deficiente ☐

Regular ☐

Buena ☐

Muy buena ☐.

¿Por qué? _____

“La única discapacidad en la vida es una Mala Actitud”
(Scott Hamilton)

¡Nuevamente Gracias por Colaborar!



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
Maestría en Análisis Social de la Discapacidad



**ENCUESTA SOBRE ASPECTOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS Y NIÑAS
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA**

ENCUESTA PARA DIRECTORES

Estimado(a) Director(a): El cuestionario pretende valorar sus opiniones y necesidades dentro de los centros que atienden a niños y niñas con discapacidad auditiva.

La información será tratada de forma confidencial, y será utilizada como base de la propuesta para elaborar un material educativo de soporte a los estudiantes con discapacidad auditiva dirigida a los y las docentes y directores (as), además de un programa de capacitación docente enfocada en el trabajo pedagógico con niños y niñas con discapacidad auditiva.

Solicitamos su apoyo en esta investigación contestando a las preguntas que a continuación se plantean, marcando con una equis en la opción que describa su criterio.

Le garantizamos el anonimato en sus respuestas. Es por ello que no queremos saber su nombre, su dirección ni ningún otro dato que pueda identificarle.

El cuestionario no le tomará más de 10 minutos en resolverlo, le rogamos que lea cada cuestión con tranquilidad y conteste a todas las preguntas con la máxima sinceridad posible.

En caso de surgirle cualquier duda, no dude en formularla.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Profesión: _____

Género: Hombre ☐ Mujer ☐

La Dirección del centro la efectúa en el sistema: Público ☐ Privado ☐

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre
Ej.	La discapacidad se debe considerar un tema de interés social				X
1.	En el centro que usted dirige se atiende a estudiantes con alguna discapacidad.				
2.	En el centro que usted dirige hay o ha habido estudiantes con discapacidad auditiva.				

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre
3.	Cree que su centro posee las adaptaciones metodológicas y estructurales necesarias para atender alumnos y alumnas con discapacidad.				
4.	Deben los Directores mediar ante los maestros y padres de familia sobre los procesos educativos de niños y niñas con discapacidad.				
5.	El centro que usted dirige cuenta con maestros especializados para trabajar con niños y niñas con discapacidad auditiva				
6.	El centro que usted dirige cuenta con el presupuesto necesario para atender a alumnos con alguna discapacidad.				
7.	Propicia que en el centro que dirige, se desarrolle una cultura que atienda la diversidad educativa.				
8.	Deben los maestros y maestras estar preparados metodológica y emocionalmente para atender a niños y niñas con discapacidad.				
9.	La discapacidad debería atenderse en centros especializados y no en centros regulares.				
10.	En el centro que dirige se aplican todo tipo de adecuaciones curriculares para estudiantes con o sin discapacidad.				
11.	Conocen los maestros y maestras de su centro la ley de educación especial.				
12.	Se hacen reuniones periódicas con los padres, madres y maestros que atienden alumnos y alumnas con discapacidad.				
13.	Se realizan periódicamente talleres para capacitar a maestros sobre la diversidad educativa.				
14.	Considera que el centro que dirige es un centro inclusivo en la educación.				
15.	La comunidad educativa que dirige está abierta a la inclusión.				

No.	Ítem	Nunca	Alguna Vez	Muchas Veces	Siempre
16.	El centro que dirige cuenta con un equipo multidisciplinario para atender las necesidades educativas especiales de niños y niñas con y sin discapacidad				
17.	Es necesario la creación de material pedagógico adaptado a las necesidades educativas especiales de niños y niñas con discapacidad				
18.	Cree que todos los maestros de su centro saben efectuar debidamente el proceso de adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad.				
19.	Cree que los padres de niños y niñas con discapacidad están efectivamente involucrados en el proceso educativo de sus hijos e hijas.				
20.	Se realizan evaluaciones de admisión en su centro adaptadas a niños y niñas con alguna discapacidad				
21.	Es el Ministerio de Educación el encargado de brindar el soporte y capacitación a los centros que atienden a niños y niñas con discapacidad				
22.	Estaría dispuesto(a) a aprender el lenguaje de señas para mejorar la comunicación con niños y niñas con discapacidad auditiva				

“La única discapacidad en la vida es una Mala Actitud”

(Scott Hamilton)

Nuevamente Gracias por Colaborar

Árbol de categorías Aspectos Positivos y negativos de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad auditiva al nivel primario del sistema de educación pública		
Categorías	Subcategorías	Indicadores
Infraestructura Escolar	Mobiliario y Equipo especializado	Dispositivos electrónicos o laboratorios de computación y otros que permitan el uso de programas especiales para el aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva.
	Organización del Centro	Equipo multidisciplinario para la atención dentro del centro
	Material Pedagógico	Material didáctico adaptado a las necesidades de las personas con discapacidad auditiva
Capacitación Docente	Preparación de los docentes	Cursos especializados y capacitaciones que los docentes han recibido acerca del trabajo con alumnos(as) con discapacidad auditiva.
	Experiencia Docente	Los docentes han tenido en su aula alumnos(as) con discapacidad auditiva.
	Didáctica Docente	Los maestros conocen la didáctica especial que se debe de adaptar con los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva.
Apoyo Familiar	Situación del Núcleo familiar	La familia está involucrada en pleno en la educación del niño(a) con discapacidad auditiva.
	Nivel económico del núcleo familiar	Permite la situación económica, el acceso a otros servicios especializados como terapias o tutorías para el niño(a) con discapacidad auditiva.
	Aceptación de la Discapacidad	Los padres conocen y aplican el lenguaje de señas dentro y fuera del hogar.
	Conocimiento de la discapacidad	Conocimientos previos de los alumnos acerca de la discapacidad auditiva
	Actividades grupales inclusivas	Actividades que incluyan a los grupos tanto con discapacidad como sin ella.

Actitudes de los Compañeros de Aula	Situación del aula	Hay apoyo de los compañeros del niño(a) con discapacidad auditiva Se relacionan efectivamente los alumnos sin alguna discapacidad con los que manifiestan discapacidad auditiva.
--	--	--

Ley de Educación Especial para las Personas con Capacidades Especiales

DECRETO NÚMERO 58-2007

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE GUATEMALA

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Política de la República de Guatemala establece que es deber del Estado proporcionar y facilitar, sin discriminación alguna, educación a sus habitantes y que ésta tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana.

CONSIDERANDO:

Que la aceptación social de las personas con capacidades especiales ha mejorado en lo que respecta a su adaptación y percepción, pero que todavía es necesario desarrollar modelos para proporcionar su integración plena a la sociedad y reconociendo que el poseer capacidades especiales no es un problema individual y que las limitaciones que pueda tener una persona no son causa de desigualdad, aunque si lo son las muchas barreras que la sociedad levanta ante tal dificultad.

CONSIDERANDO:

Que es necesario eliminar las barreras sociales, económicas, educativas y laborales para lograr la equiparación de oportunidades entre personas con capacidades especiales mediante la promoción de servicios y políticas tendentes a su incorporación dentro de la sociedad.

CONSIDERANDO:

Que Guatemala es un país en vías de desarrollo y como tal, dentro de su legislación ha sentado las bases jurídicas y políticas para la promoción y protección de las personas con capacidades especiales; sin embargo, debido a la importancia que tiene el campo educativo en el desarrollo y evolución de las personas que, a causa de sus capacidades especiales, tienen necesidades educativas especiales se hace necesario crear un instrumento jurídico para la regulación de este derecho.

POR TANTO:

En ejercicio de las atribuciones que le confiere el artículo 171 literal a) de la Constitución Política de la República,

DECRETA:

La siguiente:

LEY DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LAS PERSONAS CON CAPACIDADES ESPECIALES

CAPÍTULO I ÁMBITO DE APLICACIÓN Y OBJETO

Artículo 1. Ámbito de aplicación. La presente ley es de aplicación general para todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas que, dentro del territorio nacional, prestan servicios educativos a niños, niñas, adolescentes y adultos.

Artículo 2. Objeto. Asegurar el acceso a los servicios y la atención educativa con calidad a los niños, niñas, adolescentes y adultos con capacidades especiales, en un marco de igualdad de oportunidades y condiciones, a efecto de facilitar el desarrollo de sus capacidades sensoriales, cognitivas, físicas y emocionales, así como de las habilidades y destrezas que faciliten su integración en la sociedad.

CAPÍTULO II DEFINICIONES

Artículo 3. Definiciones. Para la correcta interpretación de la ley, deben considerarse los siguientes términos: a. Discapacidad: Es toda restricción o deficiencia física, mental, sensorial, del habla o lenguaje y visceral, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de las personas a ejercer una o más actividades de la vida diaria y que puede ser causada o agravada por el entorno físico, económico y social. Para efectos de esta ley se entiende como una deficiencia que origine necesidades educativas, permanentes y temporales, en la población. b. Educación especial: Es un servicio educativo, constituido por un conjunto de técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos destinados a asegurar, de forma temporal o permanente, un proceso educativo integral, flexible, incluyente y dinámico para las personas con capacidades especiales. c. Necesidades educativas especiales: Son las experimentadas por aquellas personas que, por circunstancias particulares, están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse del curriculum

educativo correspondiente a su edad, por lo que requieren de técnicas o recursos especiales que faciliten su aprendizaje. d. Centros educativos regulares. Aquéllos autorizados a brindar servicios educativos a niños, niñas, adolescentes y adultos y unificar capacidades especiales. e. Centros educativos especiales. Aquéllos que funcionan para atender a niños, niñas, adolescentes y adultos con capacidades especiales.

CAPÍTULO III DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 4. Dirección General de Educación Especial. Se crea la Dirección General de Educación Especial, en adelante llamada DIGEESP, como una dependencia del Ministerio de Educación y como el ente encargado de la correcta aplicación de la presente ley y de todas aquellas políticas públicas tendientes al desarrollo y evolución de las personas con capacidades especiales.

Artículo 5. Funciones. La Dirección General de Educación Especial tiene como funciones principales las siguientes: a. Proveer a los niños, niñas, adolescentes y adultos con capacidades especiales, los servicios necesarios para hacer posible su acceso a un curriculum educativo de calidad, contribuyendo a que se logre su máximo desarrollo personal y social. Este acceso podrá ser a centros educativos regulares o a centros educativos especiales, dependiendo del nivel de la capacidad especial. b. Implementar estrategias para la detección y atención temprana en los centros educativos regulares de los niños, niñas y adolescentes con capacidades especiales sensoriales, cognitivas, físicas y/o emocionales con el fin de intervenir lo antes posible, a fin de evitar las consecuencias que estos conllevan. c. Promover y normar en el ámbito educativo, social, laboral y económico estrategias de integración y participación de la sociedad para asegurar la inclusión, permanencia y éxito de las personas con necesidades educativas especiales con capacidades especiales en el ámbito educativo, social y laboral. d. Proporcionar asesoría y apoyo técnico permanente a todos los centros educativos regulares y especiales públicos en forma obligatoria y a los centros educativos regulares y especiales privados están obligados a contratar de manera individual o colectiva entre centros educativos, asesorías y los apoyos técnicos necesarios para brindar la educación especial, con el propósito de mejorar la calidad de la oferta pedagógica que brindan y potenciar su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales. e. Proporcionar la participación activa de los padres de familia o tutores de alumnos con capacidades especiales a fin de involucrarlos para que compartan el compromiso de las acciones previstas en el programa educativo diseñado para sus hijos. f. Diseñar e implementar un programa específico de capacitación para docentes encargados de educar a las personas con capacidades especiales, así como el personal responsable de cada centro en coordinación con el Ministerio de Educación y otras entidades públicas y privadas. g. Suscribir convenios con instituciones del Estado, universidades y otros sectores para implementar programas de educación especial en las escuelas públicas. h. Ser el ente rector de los servicios de educación especial que se presten en el país, tanto de las instituciones educativas regulares y especiales, públicas y privadas. i. Diseñar y realizar procesos de investigación, monitoreo y evaluación de los servicios de educación especial que se brindan en el país, así como publicar, periódicamente, los logros alcanzados.

Artículo 6. Estructura de la Dirección General de Educación Especial DIGEESP. Para el ejercicio de sus funciones, la Dirección General de Educación Especial, depende directamente del despacho del Ministerio de Educación quien será responsable de proporcionar las condiciones físicas, económicas, técnicas y logísticas para el eficaz funcionamiento en el

sistema de educación especial y a su vez deberá mantener estrecha y permanente coordinación con las siguientes entidades: a. Direcciones Departamentales de Educación, Dirección de Educación Física y otras dependencias del Ministerio de Educación; b. Ministerio de Salud y los centros de salud cercanos a las escuelas públicas del sistema nacional; c. Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad -CONADI-; d. Instituciones públicas y privadas, así como fundaciones, organizaciones no gubernamentales y asociaciones que provean servicios de educación especial y promuevan la integración social de estas personas; e. Universidades; f. Entidades de cooperación internacional; g. Asociación de padres y madres de familia de personas con capacidades especiales; h. Procuraduría de los Derechos Humanos; y, i. Municipalidades.

CAPÍTULO IV EDUCACIÓN ESPECIAL

Artículo 7. Escuelas o centros especiales. Se consideran escuelas o centros especiales aquéllos en donde se proporcione atención a las personas con capacidades especiales, que por la complejidad del caso, no puedan ser atendidos en centros educativos regulares.

Artículo 8. Adecuaciones curriculares. Para la implementación de esta ley, el Ministerio de Educación a propuesta de DIGEESP, deberá aprobar las adecuaciones curriculares correspondientes, sean éstas individuales o no, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de las personas con capacidades especiales.

Artículo 9. Matrícula. Sin discriminación alguna, los estudiantes con capacidades especiales deben ser matriculados en el nivel que les corresponda, por lo que el programa educativo se modificará a fin de satisfacer las necesidades educativas especiales de cada alumno, con y sin discapacidad inscrito.

Artículo 10. Articulación dentro del sistema educativo. Con el objeto de facilitar la promoción de los estudiantes con capacidades especiales, al siguiente nivel educativo, cada centro educativo público o privado, otorgará la certificación que corresponda, indicando los cambios y adaptaciones curriculares a los que cada estudiante estuvo sujeto y especificando los logros de aprendizaje, de tal manera que se puedan realizar las equivalencias necesarias, de conformidad con las normas y prácticas establecidas por el Ministerio de Educación.

Artículo 11. Currícula. La currícula para personas con capacidades especiales, debe tener como referente, los diseños curriculares existentes en las diferentes modalidades y niveles que, al ser abiertos y flexibles, facilitarán realizar los cambios y adaptaciones pertinentes a las características y necesidades de los estudiantes, incluyendo en éstos el enfoque de inclusión y los lineamientos pedagógicos para su correcta atención.

Artículo 12. Formación cultural, físico-deportiva y artística. La formación cultural, físico deportiva y artística, así como la recreación, forman parte del proceso de educación integral de los estudiantes con capacidades especiales.

Artículo 13. Equidad de género, multiculturalidad y plurilingüismo. A nivel nacional, en todas las instituciones educativas que atiendan estudiantes con capacidades especiales, deberá asegurarse la equidad de género, la multiculturalidad y el multilingüismo, tanto en el acceso como con la implementación de los aprendizajes, eliminando el abuso, el maltrato y las prácticas de discriminación, difundiendo materiales educativos que respondan a criterios de equidad, multiculturalidad y el plurilingüismo de la nación.

CAPÍTULO V IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA

Artículo 14. Implementación. El Estado, a través de las instituciones gubernamentales, no gubernamentales, descentralizadas, autónomas, semiautónomas y asociaciones de padres y madres de familia de personas con necesidades educativas especiales con capacidades especiales y en coordinación con la DIGEESP, impulsará e implementará el sistema de educación especial a nivel nacional, en beneficio de los estudiantes con y sin discapacidad, promoviendo la formación y capacitación de los maestros y encargados, a fin de generar las condiciones necesarias para asegurar la participación activa e incluyente de los alumnos dentro de la sociedad y en un marco de equidad e interculturalidad.

Artículo 15, Material educativo. El Ministerio de Educación con el apoyo del gobierno central, regional y local deberán asegurar la provisión de recursos humanos y materiales educativos, incluyendo tecnológicos de uso común y específico a todos los centros educativos públicos del país; mismo que servirá para hacer en forma efectiva, las adecuaciones de acceso y curriculares necesarias para la atención de los estudiantes con capacidades especiales. Dependiendo de las necesidades de la escuela, se debe requerir a la DIGEESP un aula recurso.

Artículo 16. Recursos humanos. De acuerdo a las necesidades establecidas se contará con Centros Educativos Especiales en los municipios de la República, quienes deberán contar con un equipo interdisciplinario calificado con el propósito de diseñar, asesorar y supervisar la pertinencia y efectividad de las adecuaciones curriculares. Las personas que integren este equipo deberán contar con un profesorado o licenciatura especializada en el área de educación especial y deberán ser capacitadas en forma constante por parte del Ministerio de Educación, a través de la DIGEESP. El equipo multidisciplinario tendrá entre otras la responsabilidad de procurar estrategias innovadoras para el trabajo individual y grupal, así como estrategias de trabajo con la familia y comunidad.

Artículo 17. Control. El Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Capacidades Especiales, en coordinación con el Ministerio de Educación y a través de la Dirección General de Educación Especial, velará por la correcta implementación del sistema de educación especial para personas con capacidades especiales, por medio de programas coherentes con la actualización de metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para la formación eficiente y eficaz de los estudiantes.

Artículo 18. Cobertura. El Ministerio de Educación, a través de la DIGEESP como ente encargado del sistema de educación para personas con capacidades especiales, velará porque éste tenga una cobertura de atención a la población a nivel nacional y contará, para ello, con un coordinador en cada uno de los 22 departamentos, estando la oficina en las sedes de las Direcciones Departamentales de Educación las que les proporcionarán el apoyo logístico necesario para su buen funcionamiento.

Artículo 19. Presupuesto. Para la implementación y funcionamiento del sistema de educación para personas con capacidades especiales, el Estado asignará una partida presupuestaria específica dentro del presupuesto del Ministerio de Educación.

CAPÍTULO VI DISPOSICIONES FINALES Y TRANSITORIAS

Artículo 20. Reglamento. El Ministerio de Educación, en coordinación con la DIGEESP en un plazo de tres meses contados a partir de la vigencia de esta ley, deberá proceder a la elaboración y aprobación del reglamento correspondiente.

Artículo 21. Vigencia. El presente Decreto entrará en vigencia el día siguiente de su publicación en el Diario Oficial.

REMÍTASE AL ORGANISMO EJECUTIVO PARA SU SANCIÓN, PROMULGACIÓN Y PUBLICACIÓN.

EMITIDO EN EL PALACIO DEL ORGANISMO LEGISLATIVO, EN LA CIUDAD DE GUATEMALA, EL TRECE DE
NOVIEMBRE DE DOS MIL SIETE. Rubén Darío Morales Véliz Presidente

Jorge Mario Vásquez Velásquez secretario

Job Ramiro García García Secretario

PALACIO NACIONAL: Guatemala, veintinueve de febrero del año dos mil ocho.

PUBLÍQUESE Y CUMPLASE

COLOM CABALLEROS

Ana Ordóñez de Molina Ministra de Educación

Carlos Larios Ochaita Secretario General de la Presidencia de la República