



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo general analizar la modalidad de apoyo denominada Comedor con Apoyo Escolar, CAE desde el enfoque teórico de la educación inclusiva propuesto por Ángeles Parrilla (1996) en su libro Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración.

El CAE, es una modalidad de atención a niños, niñas y adolescentes de escasos recursos económicos y en situación de riesgo, para acceder al derecho a la educación a través de un apoyo económico, para la alimentación y refuerzo pedagógico o apoyo educativo.

También se analizó la modalidad del CAE basándose en el Index for Inclusión; que es una metodología propuesta por Ainscow y Tony Booth (2000) para evaluar y mejorar los centros educativos desde una perspectiva inclusiva. A través de el Index¹, se identificaron los avances y los cambios necesarios que se deben realizar en el CAE.

Como resultado de este proceso metodológico y tomando en cuenta los planeamientos de Ángeles Parrilla, se concibió al CAE como un apoyo externo a los centros educativos para atender las necesidades individuales de los alumnos. Además, el CAE presenta en su proceso características de los cuatro (4) tipos de apoyo analizados: apoyo terapéutico, apoyo individual/colaborativo, apoyo consulta y apoyo curricular. Finalmente el CAE, por ser una intervención externa a la escuela, su capacidad para contribuir al cambio institucional es limitada.

¹ Index, término que se utiliza en dos sentidos, para referirse tanto al proceso de mejora en los centros educativos como al conjunto de cuestionarios que se utilizan. Se mantiene este término por ser el más utilizado por diferentes autores.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

PALABRAS CLAVES:

Inclusión Educativa
Exclusión Social
Diversidad
Derechos
Barreras para el aprendizaje
Apoyo Terapéutico
Apoyo individual/colaborativo,
Apoyo consulta
Apoyo curricular.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ÍNDICE GENERAL

	pp.
Resumen	2
Dedicatoria y agradecimiento	3
Índice General	4
Introducción	6
CAPITULO I	
EL COMEDOR CON APOYO ESCOLAR, CAE	
1.1 Antecedentes	9
1.2. Concepto	10
1.3 Características	10
1.4 Objetivo de la Modalidad y su funcionamiento	11
1.5 Metodología del Refuerzo Pedagógico aplicado en el CAE	12
CAPITULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. Una breve mirada de la realidad infantil	16
2.2 Normativa Legal	17
2.3. La Educación Inclusiva	20
2.4. El Index for Inclusión	24
2.5. Estilos de Apoyo a las Escuelas:	27
2.5.1 Apoyo Terapéutico	29
2.5.2 Apoyo Colaborativo Individual	32
2.5.3. Apoyo de Consulta	34
2.5.4. Apoyo Curricular	36
CAPITULO III	
EL ANÁLISIS DEL CAE: UNA PROPUESTA COLABORATIVA	
3.1 Fases de aplicación del Index en el CAE	40
3.1.1. Etapa 1: Inicio del proceso Index	41
3.1.2. Etapa 2: Análisis del Comedor con Apoyo Escolar	43



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3.1.3.	Líneas que se consideran necesarias para el mejoramiento del CAE	51
--------	--	----

	CONCLUSIONES	54
	BIBLIOGRAFÍA	55
	ANEXOS	58
Anexo	Instrumentos aplicados a participantes	59
A.		
Anexo	Diagnóstico realizado por la Unidad Técnica del INNFA	62
B.		

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1 Comedor de Apoyo Escolar: actividades principales	12
2 Metodología del CAE	15
3 Cuadro comparativo entre integración e inclusión	23
4 El proceso del Index y ciclo de planificación para la mejora del centro	25
5 Las tres dimensiones de Index	27
6 Ejes estructurales para el análisis de estilos de Apoyo	28
7 El apoyo Terapéutico	30
8 El apoyo Individual / Colaborativo	33
9 El apoyo Consulta	35
10 El apoyo Curricular	37
11 El proceso del Index y ciclo de planificación para la mejora del CAE	41
12 La modalidad de apoyo CAE	48



UNIVERSIDAD DE CUENCA

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

UN APOYO INCLUSIVO Y COLABORATIVO

ANÁLISIS DE LOS CENTROS DE APOYO ESCOLAR
IMPLEMENTADOS POR EL INFA, EN LA PROVINCIA DEL AZUAY, EN
EL PERÍODO 2009-2010

TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

AUTOR: PABLO R. ORDÓÑEZ CONTRERAS

DIRECTOR: MSC. GONZALO REYES PESÁNTEZ

CUENCA - ECUADOR

2010

AUTOR:
PABLO R. ORDÓÑEZ CONTRERAS



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del título de Especialista en Educación Inclusiva, por la Universidad de Cuenca, autorizo al Centro de Información Juan Bautista Vásquez para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura, según las normas de la Universidad.

Pablo Roberto Ordóñez Contreras

Cuenca, septiembre 13 del 2010



UNIVERSIDAD DE CUENCA

DEDICATORIA

A Dios – Padre que me ha dado todo lo que necesito en la vida. A mi querida familia, por su apoyo y amor que lo he sentido siempre y me ha dado la motivación para seguir caminando hacia la realización de mis sueños.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad de Cuenca por brindarme la oportunidad de continuar en este proceso de formación, al Instituto Público de la Niñez y la Familia, MIES-INFA, por el apoyo brindado para la realización de este estudio y de manera especial al Msc. Gonzalo Reyes, Director de Tesis, quien con sus observaciones y apoyo ha contribuido en la realización de este trabajo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

INTRODUCCIÓN

La humanidad vive la fase del desarrollo histórico del capitalismo denominado **Globalización**. La globalización neocapitalista se caracteriza por tener varios componentes interrelacionados entre sí, a saber: el económico, cultural y político; pero el que domina y compensa es el económico.

La lógica neocapitalista esta generando un mundo con grandes contradicciones e inequidades sociales. El mundo es representado como un gran mercado donde la abundancia de las sociedades del norte se mezcla con el empobrecimientos de los habitantes de los países del sur. (Marcuse, 1968:20) La racionalidad capitalista ha empobrecido a millones de seres humanos en América latina, privándoles de activos y oportunidades a los que tienen derecho. Aldo Ferre, al respecto en su libro América Latina y la Globalización sostiene que en los cinco siglos transcurridos desde el descubrimiento de América hasta la actualidad, América Latina es la región del mundo en que la globalización ha impactado más profundamente y sus consecuencias han sido nefastas en cuanto a la agudización de las desigualdades (Ferre,1998:15).

La pobreza se asocia fuertemente con **la exclusión social** como resultado de la falta de justicia y equidad en la distribución de la riqueza social global. Dentro de la población excluida de oportunidades para alcanzar bienestar y una vida digna encontramos a los niños, niñas y adolescentes que enfrentan adversidades que los perjudican en esta etapa de su ciclo vital, y que los afectará el resto de su vida.

Este estudio se va a centrar en los niños, niñas y adolescentes de 6 a 15 años que son atendidos en los CAE para garantizar el derecho a una educación de calidad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Brindar una educación de calidad no debe ser un dádiva de los Estados sino una obligación pues, el derecho a la educación de calidad se inscribe en el marco de los derechos civiles, políticos, económicos y culturales, así como los principios y metas planteados por las principales cumbres y convenciones internacionales.

El Estado ecuatoriano para garantizar la educación a los niños y niñas ha implementado a través del Ministerio de Inclusión Económica y Social la modalidad de **Comedores con Apoyo Escolar, CAE** como un apoyo paralelo a la educación pública.

El objetivo de este trabajo es analizar la forma en que se desarrolla y planifica este estilo de Apoyo Educativo, que nos permita como señala Ángeles Parrilla “avanzar en la búsqueda de indicadores útiles que faciliten el inicio de los cambios necesarios para acercarnos a aquellas posturas más acordes con la reforma que la diversidad está exigiendo a la escuela” (Parrilla, 1996:84)

Además sobre este estilo de apoyo existe poca literatura que sistematiza esta modalidad de atención y sobre todo no existe un estudio sobre los resultados de los Comedores con Apoyo Escolar; por este motivo, en este trabajo se propone realizar un análisis de este estilo de Apoyo, que permita dar respuesta a las siguientes interrogantes: las características de este estilo de apoyo, ¿si responden a la diversidad de sus alumnos de una forma inclusiva y colaborativa?, ¿cuál a sido el beneficio para los estudiantes?, ¿cuál es la percepción de las familias sobre el servicio?, ¿cuáles son sus fortalezas y sus dificultades?, ¿de qué manera participa la escuela, la familia y la comunidad?, ¿qué tipo de relación se establece entre el profesor de aula y el profesor de apoyo?. Son interrogantes que este trabajo pretende dar respuestas, que permitan impulsar acciones para proponer recomendaciones y contribuir de esta manera para hacer realidad la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en el País.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPITULO I

EL COMEDOR CON APOYO ESCOLAR, CAE

En este capítulo se va a tratar sobre la modalidad de apoyo denominado Comedor con Apoyo Escolar, su concepto, características esenciales, objetivo de la modalidad, funcionamiento y metodología.

1.1. Antecedentes

Con la finalidad de brindar atención a niños, niñas y adolescentes de escasos recursos económicos y en situación de riesgo para acceder a la educación se implementaron en el Ecuador los **Comedores con Apoyo Escolar** a través del Instituto Privado de la Niñez y la Familia, a partir de 1998. Al desaparecer este Instituto privado el Estado asume esta modalidad de atención a inicios del 2009 a través de el Ministerio de Inclusión Económica y Social, y en particular el nuevo Instituto Público de la Niñez y la Familia, INFA, que continua brindando este servicio dentro de los programas de Protección Especial² como un apoyo paralelo para la escuela pública.

1.2. Concepto

Se entiende por Comedor con Apoyo Escolar, CAE “una modalidad de atención a niños, niñas y adolescentes de escasos recursos económicos y en situación de riesgo para acceder al derecho a la educación a través de un apoyo económico para la alimentación y refuerzo pedagógico o apoyo educativo dirigido a los niños, niñas y adolescentes con problemas escolares”. (INFA, 2009:1-6)

² Protección Especial: Esta encaminada a prevenir y restituir los derechos de los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en situación de amenaza o violación de sus derechos.



1.3. Características

El CAE tiene como propósito dar respuesta a la situación de privación al derecho de educación de los niños, niñas o adolescente en el Ecuador que origina los siguientes problemas sociales:

- Niños, niñas y adolescentes con problemas escolares.
- Niños, niñas y adolescentes en riesgo de deserción escolar.
- Niños, niñas y adolescentes con bajos niveles de nutrición.
- Niños, niñas y adolescentes se encuentren en situaciones de riesgo de acceder al sistema educativo regular como consecuencia de su situación social, cultural o económica.

Y de esta manera dar cumplimiento a las políticas señaladas en la Agenda Social de la Niñez y Adolescencia 2007-2010³

1.4. Objetivo de la modalidad y su funcionamiento

El objetivo general de la modalidad es lograr la permanencia de niños y niñas de 6 a 15 años de escasos recursos económicos y en situación de riesgo en el sistema educativo a través del refuerzo pedagógico.

Los objetivos específicos de la modalidad son los siguientes:

- Apoyar para que los niños y niñas asistan regularmente a clases.
- Promover la promoción escolar del niño y niña al siguiente año de educación según le corresponda.

³ Política 3: ningún niño/a, o adolescente sin educación (derecho al desarrollo)

Política 5: ningún niño/a o adolescente en trabajos prohibidos o peligrosos. (derecho a la protección)



- Fortalecer la participación de niños y niñas.

Para lograr este objetivo en esta modalidad se brinda atención a los niños, niñas y adolescentes en dos (2) componentes básicamente.

Componente Nutricional.- A través de esta modalidad se apoya a la niñez y adolescencia con un recurso económico diario⁴, para brindarle un almuerzo y un refrigerio durante el período escolar.

Componente Educativo.- se brinda este servicio a través de los educadores representantes comunitarios, quienes trabajan en tareas dirigidas según año de educación básica que cursan las niñas y niños.

A continuación se presenta el cuadro 1, donde se describe las actividades principales que realizan los educadores representantes comunitarios, o educadores de apoyo en los CAE .

Cuadro 1.

Comedor de Apoyo Escolar: actividades principales

Quiénes participan	Actividad	Duración	Frecuencia
Educadores de Apoyo	Visitas familiares y escolares	2 horas	Trimestrales
	Participan en talleres de capacitación	2 días	Semestral
	Participan en reuniones de planificación para organizar seguimiento	2 horas	Semanal
	Atención a niños y niñas	4 horas	5 días a la semana
Niñas/Niños/Adolescentes	Participan en todas las actividades	4 horas	5 días a la semana

Nota . Datos tomados de los términos de referencia de la modalidad CAE, 2009:1-6

Para acceder a la modalidad se realiza un diagnostico para identificar cuál es la situación del niño, niña o adolescente. Las causas más frecuentes son la siguientes:

⁴ A cada niño,, niña y adolescente que participe en esta modalidad se le apoyo con \$ 0,70 diarios durante el período escolar (diez meses) por concepto de alimentación.



- Niño y niñas en situación de extrema pobreza;
- Niños y niñas que tiene padres que trabajan y no tienen personas para el cuidado por las tardes;
- Niños y niñas con problemas escolares
- Niños y niñas con retraso escolar (remisión desde los centros educativos).

1.5. Metodología del refuerzo pedagógico aplicado en el CAE

No existe un compendio exclusivo de la metodología aplicada en el Refuerzo Pedagógico aplicado en el CAE. Para presentar la sistematización de la metodología del CAE se ha tomado como base la documentación elaborada por el equipo Técnico Nacional del Instituto privado el Niñez y la Familia, entrevistas a Técnicos del INFA que brindan asistencia a la modalidad del CAE, y de las observaciones realizadas en las visitas de seguimiento en este proceso de investigación.

La metodología de refuerzo pedagógico que se realiza en los centros de apoyo se basa en los principios del constructivismo. Desde esta perspectiva el aprendizaje es la creación de significados cuando un individuo establece conexiones entre el nuevo conocimiento y el contexto del conocimiento existente, construyendo su propio conocimiento. La metodología del refuerzo pedagógico inicia siempre con los conocimientos existentes. El punto de partida son los conocimientos que ya existen en cualquier contexto, esta estrategia tiene como objetivo ayudar a los alumnos a recuperar experiencias y conocimientos anteriores a los que ligar los nuevos conocimientos que se va enseñar. También se utiliza los conocimientos disponibles para estimular y fomentar la participación.

Se busca desarrollar en los niños y niña que asisten al CAE más que contenidos que el niño y la niña aprenda a aprender. María Paz, Técnica



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Nacional del INNFA, en su libro La metodología del refuerzo pedagógico afirma que lo que se busca desarrollar en el niño y la niña son las destrezas más que los contenidos.

Una destreza es un saber hacer, es una capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere. (Propuesta de la Reforma Curricular de la Educación Básica Consensuada, 1996)

Asimismo, en el CAE, se busca desarrollar un aprendizaje que sea significativo para el niño y niña. Esto quiere decir que el educador del CAE, debe lograr que el niño tenga un aprendizaje basado en sus experiencias y necesidades.

Los principales objetivos presentes en la metodología, según Paz son los siguientes:

- Fomentar la seguridad y autoconfianza en los niños y niñas para garantizar un desarrollo favorable dentro de su proceso de aprendizaje
- Proporcionar el desarrollo de destrezas para el estudio, para que los niños y niñas aprendan a aprender.
- Desarrollar las destrezas básicas que permitan tanto la comprensión de conceptos, como la explicación y aplicación de procesos matemáticos para resolver problemas cotidianos, utilizando las cuatro operaciones del cálculo.
- Desarrollar en los niños y niñas las destrezas básicas de leer, escuchar, escribir y hablar para utilizarlas como medio de expresión y comprensión de la realidad.(Paz, 2001:8)

Tres son los elementos fundamentales para la aplicación de la metodología de Refuerzo pedagógico en el CAE: el juego, la situación problema como punto de partida, y el trabajo con grupos. (Paz, 2001:9-11)



El juego es muy importante dentro del proceso de aprendizaje. El juego debe permitir a los niño y niñas asimilar e interiorizar la realidad y los conocimientos culturales adquiridos.

Un Educador del CAE narra el siguiente ejemplo: para trabajar la suma en clases se les puede dotar a los niños y niñas para que dramaticen una situación en un mercado. Este juego permitirá que ellos aplique los conocimientos que han adquirido y muestren las habilidades de cálculo . De esta manera se desarrolla las destrezas necesarias.

Por otra parte, **las situaciones problema** permiten que aprenda buscando soluciones a partir de su propia experiencia y las de sus compañeros. El rol del educador es de mediador, convirtiendo el salón en un espacio donde se construye el conocimiento partiendo de situaciones cotidianas.

Finalmente en el CAE, **el trabajo en grupo** es importante porque durante ese momento se incentiva al niño y a la niña a la participación, la solidaridad, el desarrollo de la autoestima.

En el Salón se aplican los siguientes pasos par lograr el aprendizaje de los niños y niñas



Cuadro 2.

Metodología del CAE

Proceso metodológico	Observaciones
1.- El juego como punto de partida	Se inicia con una dinámica de integración y sensibilización cuyo objetivo es motivar al niño y niña en el tema a desarrollar
2.- Explorar los conocimientos sobre el tema a tratar	Según los educadores, este proceso sirve para que los niños interioricen lo que saben y conocen a través de su experiencia.
3.- Se plantea la situación problema que los niños tendrán que resolver en pequeños grupos	Es esta etapa es fundamental la participación de los niños y niñas
4.- Socialización o plenaria del trabajo en grupo	Los niños y niñas expresan y explican con argumentos el nuevo conocimiento adquirido

Nota. Datos tomados de Paz,2001: 10-30

Para realizar el análisis de esta modalidad es necesario definir un marco conceptual a través del cual se intenta aproximarse a la realidad. En este estudio se parte de un enfoque de derechos y desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

El análisis parte desde un enfoque de derechos que se concretiza en las normativas legales tanto internacionales como nacional y desde la visión de una educación inclusiva.

2.1. Una breve mirada de la realidad infantil

La UNICEF en su estudio El Estado Mundial de la Infancia 2005 afirma:

Los niños y las niñas que viven en la pobreza sufren una privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad. (UNICEF, 2005:18)

Millones de niños, niñas y adolescentes experimentan el sufrimiento emocional que produce la exclusión social y educativa en América Latina, sin embargo esta realidad es invisibilizada desde una mira normalizadora y una sociedad acostumbrado a ella, al respecto Pablo Gentil en su artículo Un zapato perdido (2001) se pregunta ¿qué hace del pie descalzo de un niño de clase media, motivo de atención en una ciudad con centenares de chicos descalzos, brutalmente descalzos? y en base a ese interrogante realiza la siguiente reflexión:

La exclusión es hoy, inevitable a los ojos, y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza. La exclusión y sus efectos están ahí. Son evidencias crueles y brutales que nos enseñan las esquinas, comentan los diarios, exhiben las pantallas. Pero la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

exclusión parece haber perdido poder par producir espanto e indignación en buena parte de la sociedad. En los otros y en nosotros.

La selectividad de la mirada cotidiana es implacable: dos pies descalzos no son dos pies descalzos. Uno es un pie que perdió un zapato. El otro es un pie que, simplemente, no existe. Nunca existió, ni existirá. Uno es el pie de un niño. El otro es un pie de nadie.

(...)La selectividad de la mirada temerosa es implacable: dos pies descalzos no son dos pies descalzos. Uno es el pie de un niño. El otro, el pie de una amenaza. (Pablo Gentil, 2001: 24)

Los países de Latino América enfrentar el gran desafío ético de erradicar la exclusión social. Para lograr esta meta tiene el imperativo de brindar a sus niños y niñas una educación de calidad y garantizar el acceso y la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo y de esta manera logra el desarrollo integral de su población.

2.2. Normativa Legal

El Ecuador a firmado todos los convenios y tratados internacionales⁵ y ha elaborado normativas y políticas públicas que buscan concretizar la educación con altos estándares de calidad para todos y todas con igualdad de oportunidades.

El 7 de marzo de 1990 el Ecuador suscribió y ratifico la Convención sobre los Derechos del Niño, 1989. La Convención establece un profundo cambio en la concepción que a nivel legal se tenía sobre la niñez, remplace la visión de las necesidades por un enfoque de derechos; es decir, los niños, niñas y adolescentes dejan de ser objeto de protección y se convierten en sujetos de derechos.

⁵ Declaración de los Derechos Humanos (1948), La Convención Internacional de Derechos del Niño (1989), La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), Plan Decenal de Educación 2006-2015, Agenda Social 2007-2010, la Constitución 2008, nueva Reforma Curricular 2010



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La Convención trae consigo una nueva doctrina: la doctrina de protección integral fundamentada en los siguientes principios: interés superior del niño, prioridad absoluta, igualdad y no discriminación, y efectividad, participación y ejercicio progresivo.

El Código de la Niñez y Adolescencia, 2003 incorpora estos principios de la Convención, y regula el goce y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, organiza una nueva institucionalidad: el Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia, SNDPINA, y define los procedimientos de dichos derechos.

Para asegurar la protección integral de los derechos y garantías de la niñez y adolescencia el 23 de marzo del 2007 se elaboró la Agenda Social de la Niñez y Adolescencia: Juntos por la equidad desde el inicio de la vida, que es el instrumento de política pública que orienta las acciones de los organismos que conforman el SNDPINA. Los objetivos de la política pública son:

- Garantizar que ningún niño y niña, menos de 28 días, muera por causas prevenibles;
- Lograr que ningún niño, niña o adolescente tenga hambre o desnutrición;
- Asegurar que ningún niño, niña o adolescente se queden sin educación;
- Protegerlos de cualquier forma de violencia o maltrato;
- Conseguir que ningún niño, niña o adolescente realice trabajos prohibidos o peligrosos;



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Fomentar la participación social y construcción de ciudadanía de que ningún niño, niña o adolescente.

La Constitución del 2008, que establece un nuevo pacto social, se caracteriza fundamentalmente en proclamar que el Ecuador es un Estado de derechos y justicia .

Art.1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada. (Constitución del Ecuador, 2008)

Esta carta Constitucional proclama que todos los habitantes son sujetos de derechos, que el Estado tiene el deber primordial de garantizar a los habitantes el efectivo goce del derecho a la educación; la educación se convierte en un área prioritaria de la política pública y de la inversión social. En este sentido la Constitución del Ecuador no sólo declara el derecho, sino que además ofrece criterios para recuperar la rectoría en los asuntos públicos.

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Constitución del Ecuador, 2008)

Una vez desarrollado el marco legal, a continuación se presenta el aspecto pedagógico de este estudio.



2.3. La Educación Inclusiva

Proporcionar una educación de calidad como un derecho de todos y todas, que de respuestas a la diversidad del alumnado y a la exclusión social es precisamente el objetivo de la **Educación Inclusiva** puesto que valora la diversidad como un camino para la transformación de los centros educativos y así contribuir para la erradicación de la desigualdad social.

Es necesario en este punto, diferenciar claramente los términos diversidad y desigualdad. **La diversidad** que es un rasgo característico del ser humano, de **la desigualdad** que son “aquellos procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos. Si se acepta esta premisa, en el ámbito educativo la diferencia debería ser considerada con respecto a las capacidades, estilos, ritmos, motivaciones y valores culturales; mientras que la desigualdad guardaría relación con las situaciones de desventaja o de carencia en cuanto a otras personas y colectivos” (Arnaiz, 2003:135)

La Educación Inclusiva celebra la diversidad, entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales. La Educación Inclusa es un medio para alcanzar la inclusión social.

La educación inclusiva, trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesario para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. La Inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferente. (Arnaiz, 1996:25)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La inclusión es una filosofía de vida que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad y desarrolla propuestas didácticas que estimula y fomenta la participación de todos los alumnos. Parte del principio de reconocer que la mejor manera de atender las necesidades educativas generales de los alumnos consiste en aceptar que cada uno de los seres humanos es una persona diferente, pero no desigual. Que ser diferente es un derecho, un valor y no algo negativo. Lo normal es la diferencia, lo anormal es la desigualdad.

Desde el enfoque inclusivo se cuestiona el modelo médico-psicológico o modelo deficitario que considera a las personas diferentes como enfermos y aplica procesos de clasificación, etiquetación y segregación que reduce las expectativas sociales no solo de los niños, niñas y adolescentes con algún tipo de discapacidad, sino alumnos con fracaso escolar, generalmente perteneciente a entornos socioculturales desfavorecidos.

Al respecto Miguel López afirma:

(...) el diagnóstico desde el modelo médico-psicológico y su polémica teórico –práctica se debe, en primer lugar, a las características que envuelve el propio diagnóstico como un cúmulo de síntomas, al considerar a las personas excepcionales como enfermos y, en segundo lugar, y como consecuencia de dicha conceptualización, las ciencias médicas y psicológicas han ido construyendo instrumentos de descripción y generalización en función de aquella sintomatología que, lejos de comprender al ser humano, lo encierra en torno a sus limitaciones. (...) ¡Es tan hermoso, complejo y profundo el ser humano que no existe instrumento que pueda encerrarlo (medirlo) entre unos límites! El ser humano no se mide, se comprende. (López, 2004:24)

El enfoque deficitario separa lo normal / lo patológico, las personas normales /las personas anormales, la escuela ordinaria /la escuela especial; considera las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit del alumno y de su familia



La educación inclusiva parte del principio que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose en él. Proclama que los sistemas educativos deben diseñar programas que respondan a la amplia variedad de características de la diversidad de alumnos. La inclusión representa una defensa explícita hacia la igualdad de oportunidades enmarcada en el contexto de los derechos humanos como conjunto y, de manera particular, en los derechos humanos de los niños.

El desarrollo de escuelas inclusivas –escuelas capaces de educar a todos los niños- no es por lo tanto únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños discapacitados de forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad” (Arnaiz, 2003:135)

La inclusión educativa surge como una respuesta que va más allá del proceso de integración. En el cuadro 3 se presentan las principales diferencias entre ambos conceptos.



Cuadro 3.

Cuadro Comparativo entre integración e inclusión

Integración	Inclusión
▪ Competitivo ▪ Selección. ▪ Individualidad ▪ Aceptación y tolerancia de la diversidad. Prejuicios ▪ Visión Individualizada: atención a las personas con n.e.e ▪ Modelo Técnico – racional ▪ El problema es el estudiante. ▪ El equipo de apoyo atiende a la niña o niño. ▪ Supone un cambio educativo.	▪ Cooperación / Solidaridad. ▪ Respeto a las diferencias. ▪ Comunidad ▪ Valoración y celebración de la diversidad ▪ Mejora para todos: Atención a todos los niños y niñas. ▪ Investigación Reflexiva ▪ El problema es el currículo ▪ El equipo de apoyo colabora con el maestro de aula ▪ Supone un cambio social:

Nota: Datos tomados de Arnaiz, 2003

La **inclusión** total significa la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna. Como consecuencia de lo anterior, las aulas inclusivas se caracterizan por respetar la diversidad y los derechos de los niños , niñas y adolescentes, y por brindar los servicios de apoyo en la misma aula. Esto significa que al contrario de llevar el alumno al servicio de apoyo este es traído a él. Las aulas inclusivas tienden a fomentar las redes de apoyo natural. Se fortalece los apoyos de tutorías entre compañeros, círculos de amigos aprendizaje cooperativo. También se da valor a que el profesor de aula y apoyo trabajen de manera colaborativa

La educación inclusiva pretende redefinir el concepto de necesidades educativas especiales y ajustarlo a su filosofía, por ello se propone como



la mejor opción para analizar las problemáticas que surgen en el aula es desde la visión de las barreras que nos impiden acceder al aprendizaje y a la participación.

2.4. El Index for Inclusion

El término Index se aplica tanto para referirse al proceso de mejora en la inclusión de los centros educativos como para señalar al conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares. El objetivo fundamental de Index “es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro”.(Ainscow y Tony Booth, 2000:12)

La evaluación de la cultura, prácticas y políticas inclusivas en los centros educativos es fundamental para identificar en los contextos en los que se desenvuelve la diversidad del alumnado, los aspectos que requieren procesos de mejora para desarrollar el aprendizaje y la participación. Para realizar esta valoración de los centros educativos y acompañarles en el camino hacia la escuela inclusiva se creó el Index.

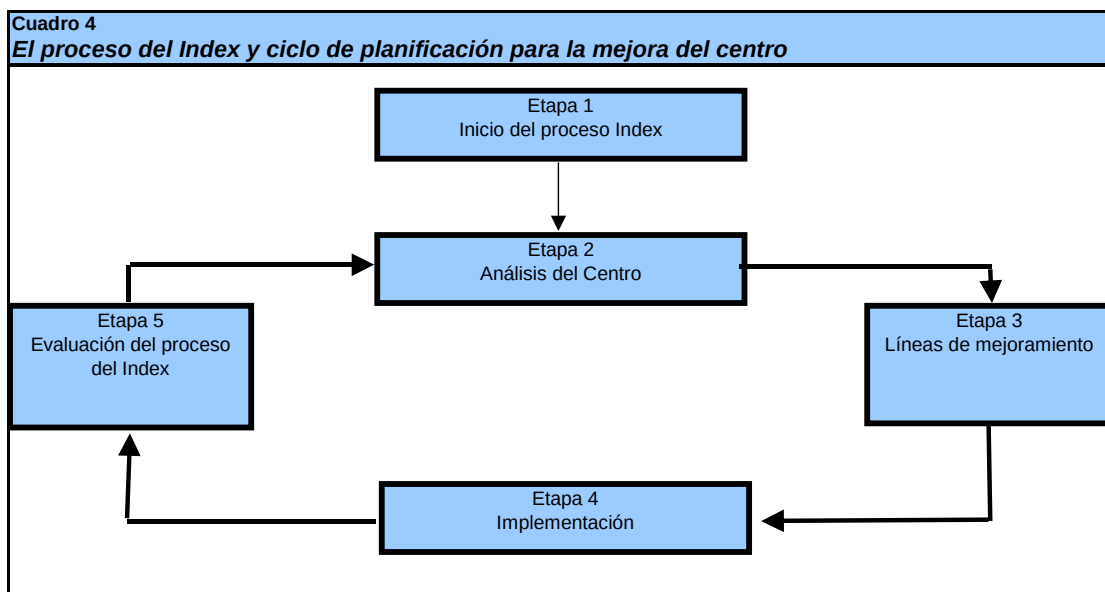
Los materiales que forman el Index, nacieron a partir de una experiencia de tres años en las escuelas inglesas y bajo la dirección de los profesores Mal Ainsow y Tony Booth, prestigiosos referentes del movimiento por la escuela inclusiva.

El proceso de aplicación del Index requiere la participación de todos los involucrados en el desarrollo de la escuela. El proceso de trabajo del Index comprende cinco fases:

La primera fase se inicia estableciendo un grupo de participantes a quienes se les informa sobre los conceptos del Index, los materiales y la metodología para recoger la información de todos. En una segunda



etapa, se hace una análisis de al escuela utilizando los cuestionarios del Index (ver Anexo A) y se identifica las prioridades. En la tercera parte se trata de establecer los lineamientos para mejorar las prioridades identificadas en la fase 2. En la fase 4 se implantan y finalmente en la fase 5 se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación al desarrollo de cultura, política y prácticas inclusivas (Ainsow y Tony Booth,2000:16)



Nota: Datos tomado de Ainsow y Tony Booth, 2000.

En este estudio se utilizará el Index para ser aplicado a los Comedores con Apoyo Escolar, CAE, con el objetivo de analizar el proceso del CAE con un enfoque inclusivo en las tres primeras etapas.

Para evaluar a los centros se basa el Index en tres dimensiones: la cultura, las política y las prácticas de una educación inclusiva. Las dimensiones seleccionadas pretenden pretende dirigir la reflexión a los cambios que debe realizar el centro.



Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión se centra en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora, y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todos los niños y niñas tengan los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar los valores inclusivos compartidos con todo el profesorado, el educador de apoyo, los niños y niñas y las familias que se transmiten a todos y todas.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del Centro, incorporando a todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas. Se considera que los apoyos son esas actividades que aumentan la capacidad del centro de responder a la diversidad de los niños y niñas.

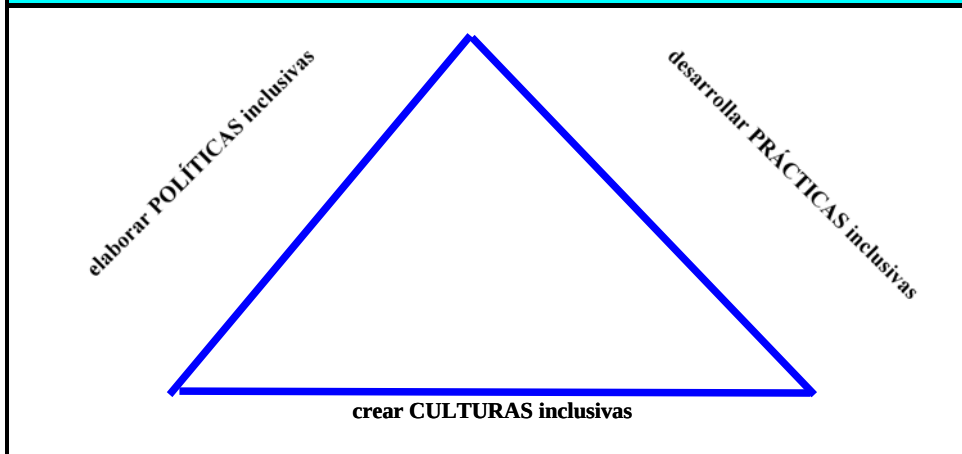
Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de manera de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación.

A continuación en el cuadro 5, se presenta las dimensiones que borda en su proceso de implantación el Index.



Cuadro 5.
Las tres dimensiones del INDEX



Nota: Datos tomado de Ainsow y Tony Booth, 2000.

De acuerdo a Ainsow y Booth el material del Index puede ser utilizado de diversas maneras. En este trabajo se va utilizar para evaluar únicamente el estilo de apoyo denominado **Comedores con Apoyo Escolar, CAE** para evaluar procesos y fijar prioridades de cambio .

Este trabajo de investigación, se utilizó el cuestionario propuesto por el Index, que contiene preguntas e indicadores que sirven para su análisis para lograr una mayor inclusión en los centros educativos.

2.5. Estilos de Apoyo a las Escuelas

Para realizar el análisis tipos de apoyo y su forma de entender la diversidad en la escuela, Ángeles Parrilla parte de establecer dos ejes:

Primer eje: Se determina considerando si el proceso de apoyo toma como foco de intervención a los estudiantes (individuos) o bien al centro educativo (escuela); es decir la división entre: apoyos centrados en el alumno vs apoyos centrados en la escuela.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

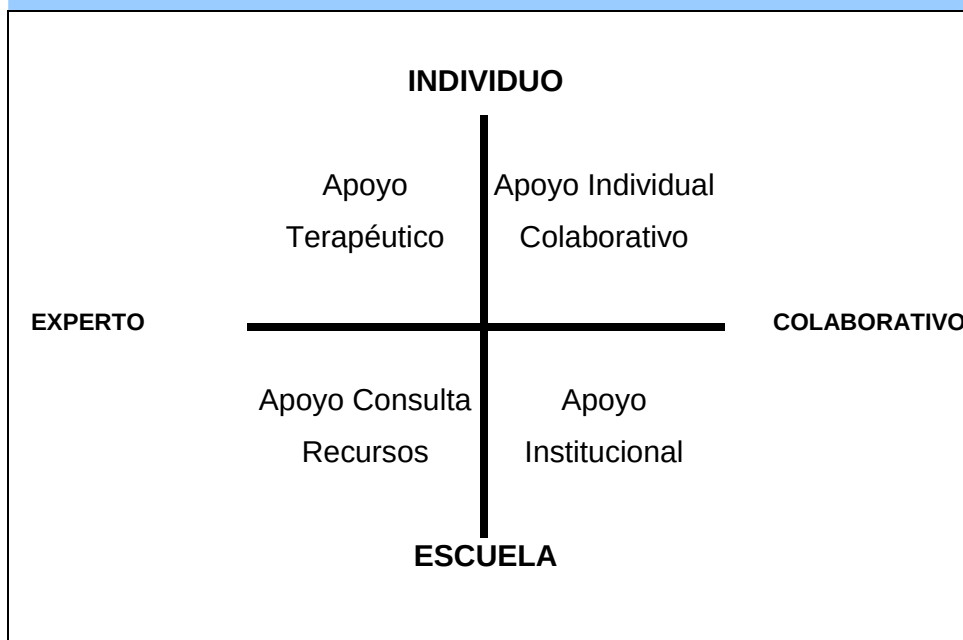
Segundo Eje: Se construye considerando el carácter experto de la intervención o el carácter colaborativo de la misma, es la construcción de apoyos en torno al eje expertos vs. colaboración.

Del cruce de ambos ejes es posible identificar cuatro modelos de apoyo, con sus consiguientes modos de entender la diversidad en la escuela, a saber: Apoyo Terapéutico, Colaborativo Individual, Apoyo de Consulta y Apoyo Institucional Colaborativo o Curricular.

A continuación se presenta en el cuadro 6 los estilos de apoyo en relación con su eje que le conforma:

Cuadro 6

Ejes estructurales para el análisis de estilos de Apoyo



Nota. Datos tomados de Parrilla,1996:83

Estos modelos de apoyo contribuyen a establecer el perfil del Apoyo a la diversidad en un Centro, el estadio en que se encuentra y los obstáculos que ese centro encuentra en su desarrollo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

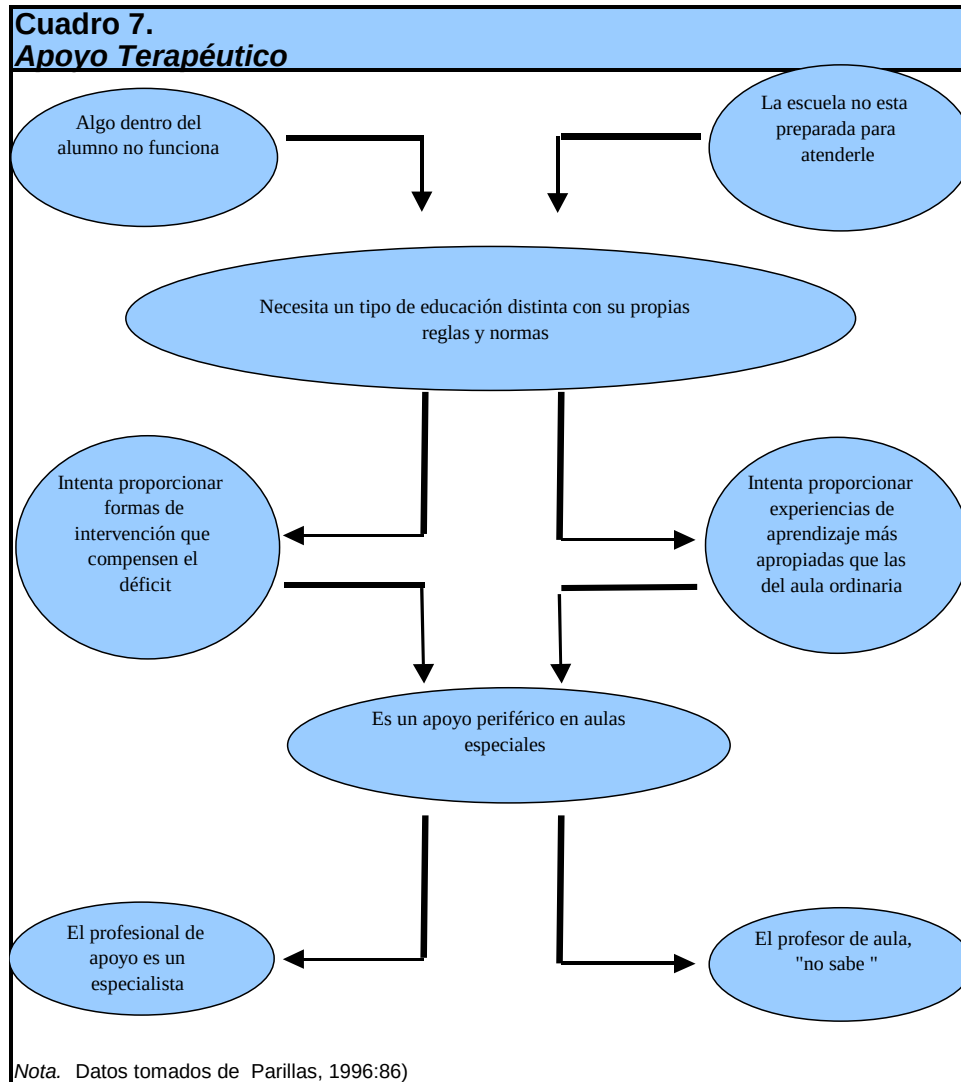
2.4.1. El Apoyo Terapéutico

Según A. Parrilla, el apoyo terapéutico es el estilo de Apoyo más conocido en los centros educativos y tan bien el modelo más criticado por su escasa contribución a la aceptación de la diversidad, y por sus dificultades para el impacto institucional.

Parrilla define el apoyo terapéutico “como un Apoyo centrado en el niño, guiado y dirigido por especialistas o expertos y basado en las dificultades atribuidas a ese niño”(Parrilla, 1996:84)



El cuadro 7, nos muestran con se concibe en este modelo el Apoyo:



Este modelo parte de los siguientes presupuestos:

Que en la escuela hay niños, niñas o adolescentes que no son capaces de seguir el curriculum ordinario y por eso se les remite a una aula de apoyo a tiempo parcial. Este modelo diferencia la aula ordinaria / aula de apoyo; profesor de aula / profesor de apoyo (experto).



“Se entiende el trabajo de Apoyo como una respuesta educativa de carácter *técnico* dirigido a unos alumnos cuyo déficit se contempla como natural e inherente a la persona, con independencia del contexto social, familiar e institucional en que se desarrolle. Por tanto no entiende a la educación, a la escuela, como parte del problema, sino que simplemente reduce la contribución de ésta a la solución a ese problema previo del niño, del que ella –la escuela- no se responsabiliza”(Parrilla, 1996:87)

Que el problema es el niño, su déficit es inherente al niño y la escuela enfrente este problema interno del niño sin ningún análisis de otro elemento externo, por lo tanto el currículum escolar permanece inalterable ya que se asume que es apropiado para la mayoría de alumnos.

Que los niños diferentes necesitan un apoyo de especialistas. Las aulas y modalidades de apoyo organizadas, desde esta visión, tiene como fin el disminuir los déficit que el niño o niña presentan como resultado de un diagnóstico realizado por expertos.

Existen dos modelos organizativos que aplican este estilo de apoyo, que entienden el trabajo de apoyo como una intervención de un experto que atiende de forma directa al niño :

Apoyo directo al niño en el aula de apoyo: Es el apoyo que se presta al alumno en el contexto de una aula de apoyo: Se caracteriza porque la atención se centra en forma exclusiva en el alumno.



Apoyo directo al niño en el aula ordinaria: Este apoyo se centra en el niño. No existe un trabajo participativo del niño con déficit y los demás ni existe un espacio de colaboración con el profesor de aula.

En resumen, en este modelo para el niño con algún tipo de déficit la escuela es concebida únicamente como un espacio físico, y el profesor de aula como la persona que trabaja con los niños que aprenden sin dificultad.

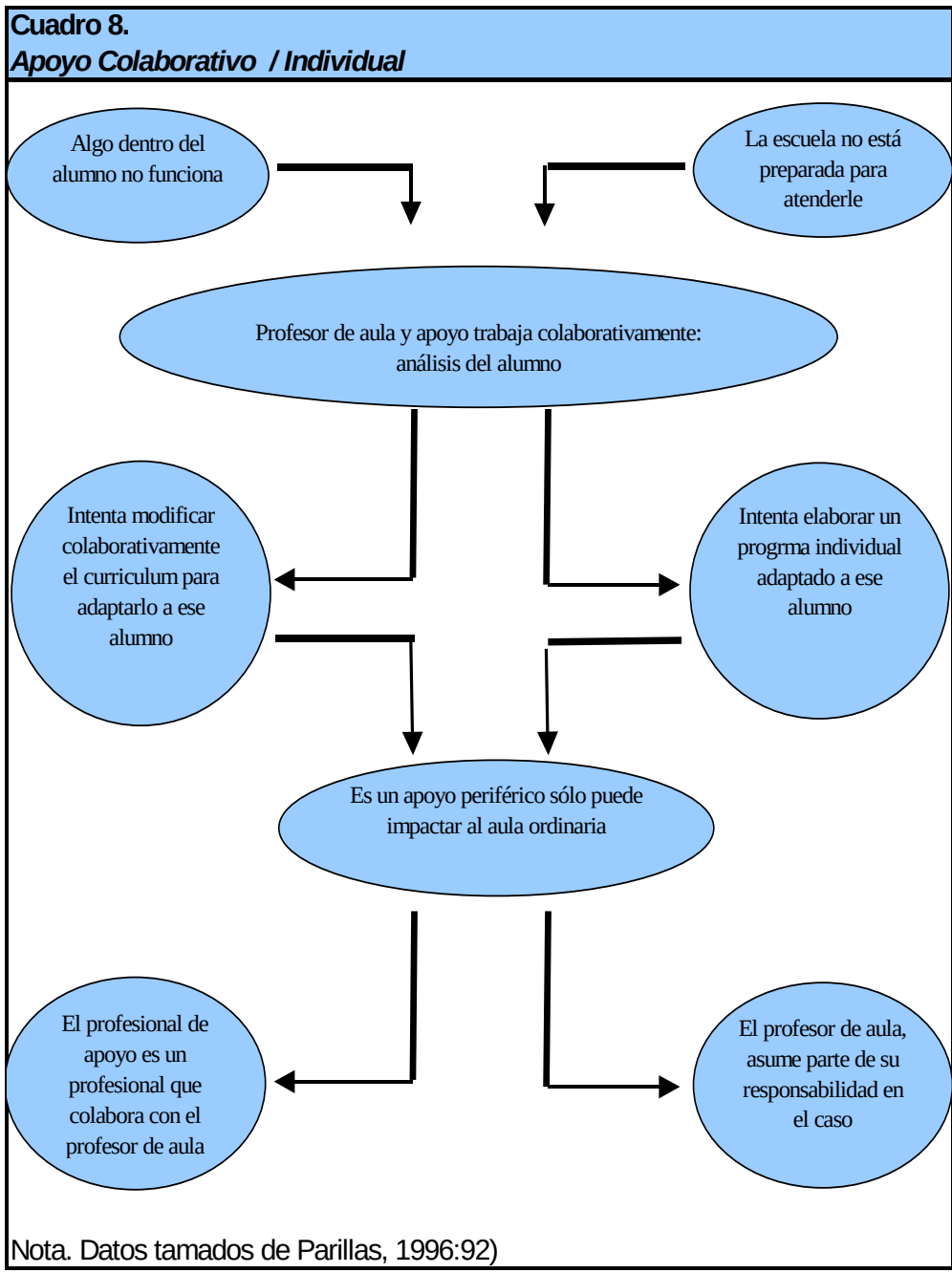
Este estilo de apoyo también se lo defino como modelo de apoyo deficitario, que funciona de la siguiente manera:

El profesor de aula identifica un problema que centra en el niño, niña o adolescente. El profesor de aula espera la confirmación del déficit, por el experto. Si no se confirma el alumno retorna al aula ordinaria. Si es confirmado su déficit por el experto, el alumno pasa a ser responsabilidad del profesor de apoyo.

Finalmente, a modo de una valoración crítica de este estilo de apoyo, Parrillas (1996) afirma que es apoyo que más que buscar dar una respuesta a la diversidad como realidad institucional, centra su búsqueda en respuesta individuales y parciales, creando un microcosmos especial en la escuela ordinaria, Nada cambia: dos situaciones educativa, dos tipos de profesor.

2.4.2 El Apoyo Colaborativo / Individual

Para A. Parrillas (1996) este modelo se diferencia del anterior en que plantea un trabajo colaborativo entre el profesor de aula y el profesor de apoyo, se abandonado la visión del especialista sin embargo se mantiene la visión centrada en el niño (individualista). En el cuadro 8 se representa como se desarrolla este tipo de apoyo .



Este estilo de apoyo, según Parrillas (1996) si bien mantiene en foco de intervención sobre el alumno individual, parte de presupuesto que se



debe trabajar cooperativamente y colaborativamente para dar respuesta a los problemas que plantean los alumnos con algún tipo de necesidad.

Es este modelo es importante el trabajo colaborativo entre el profesor de aula y de apoyo para el desarrollo de programas y estrategias de intervención planificadas.

Un ejemplo de este modelo es cuando el profesor de apoyo entra en el aula ordinaria a colaborar con el profesor o cuando ambos profesores planifican juntos el programa del niño aunque este se ejecute en el aula de apoyo buscando la continuidad de las actividades y asumiendo también la complementariedad de sus conocimientos sobre la enseñanza.

Parrillas (1996) critica este estilo de apoyo afirmando que sigue manteniendo una visión individualista del problema, sin cuestionar la participación de la escuela. No supone un cambio global a la escuela.

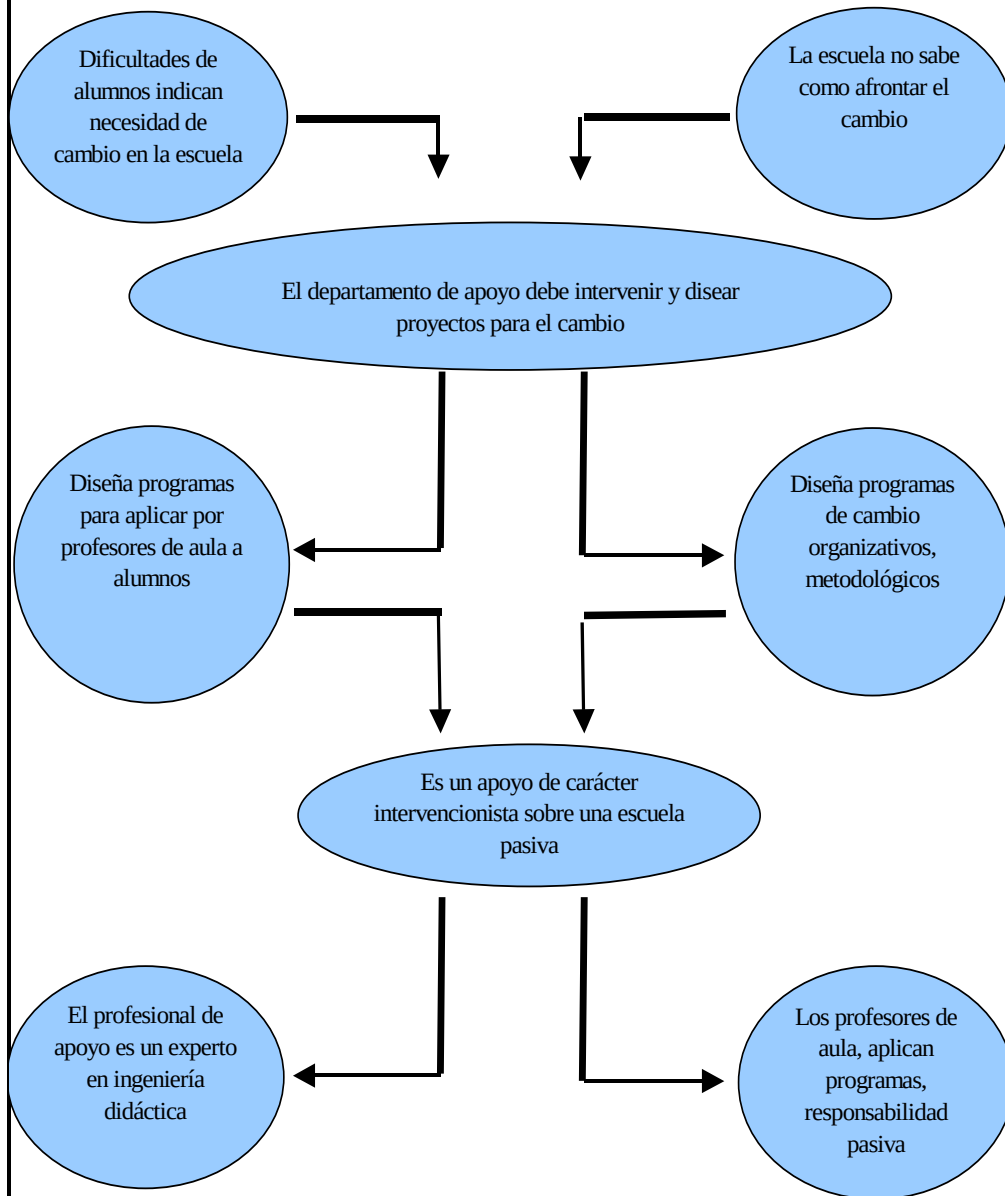
2.4.3. El Apoyo de Consulta / Recursos

Este estilo de apoyo se caracteriza según Parrillas en que “la conceptualización de las dificultades de los alumnos como indicadores de las necesidades de reforma de la escuela.” (Parrillas, 1996:97). El apoyo no está dirigido tanto a los alumnos como a la escuela desde una óptica del especialista.

A continuación en el cuadro 9 se describe este tipo de apoyo:



Cuadro 9.
Apoyo Consulta



Nota. Datos tomados de Parillas, 1996:98

El apoyo al alumno es concebido como un intervención institucional. Su foco de intervención es institucional, basada en las respuestas que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

surgen de los profesionales de Apoyo –expertos- ellos determinan y deciden que técnicas aplicar y que enseñar a sus colegas.

Parte del presupuesto que las dificultades de los alumnos se puede deber a varios factores: del niño, la familia, del sistema escolar o de la interacción de uno a más de estos factores. Aquí los profesionales del apoyo son vistos técnicos que plantean las soluciones que luego son trasladadas al aula ordinaria.

Se parte también del presupuesto que ni la escuela ni los profesores pueden afrontar los problemas de los alumnos. Este tipo de modelos se da cuando dentro de la escuela se conforman los departamentos de Apoyo al Aprendizaje que centran su intervención en la escuela. En estos centros atienden expertos que apoyan a los alumnos y a los profesores .

Se critica a este estilo de apoyo en cuanto la escuela es concebida como una organización pasiva que recibe el apoyo, y como consecuencia de ello, el papel del profesor queda también relegado al de un profesional incapaz de resolver los problemas que la aula o escuela le presenta.

2.4.4. El Apoyo Curricular

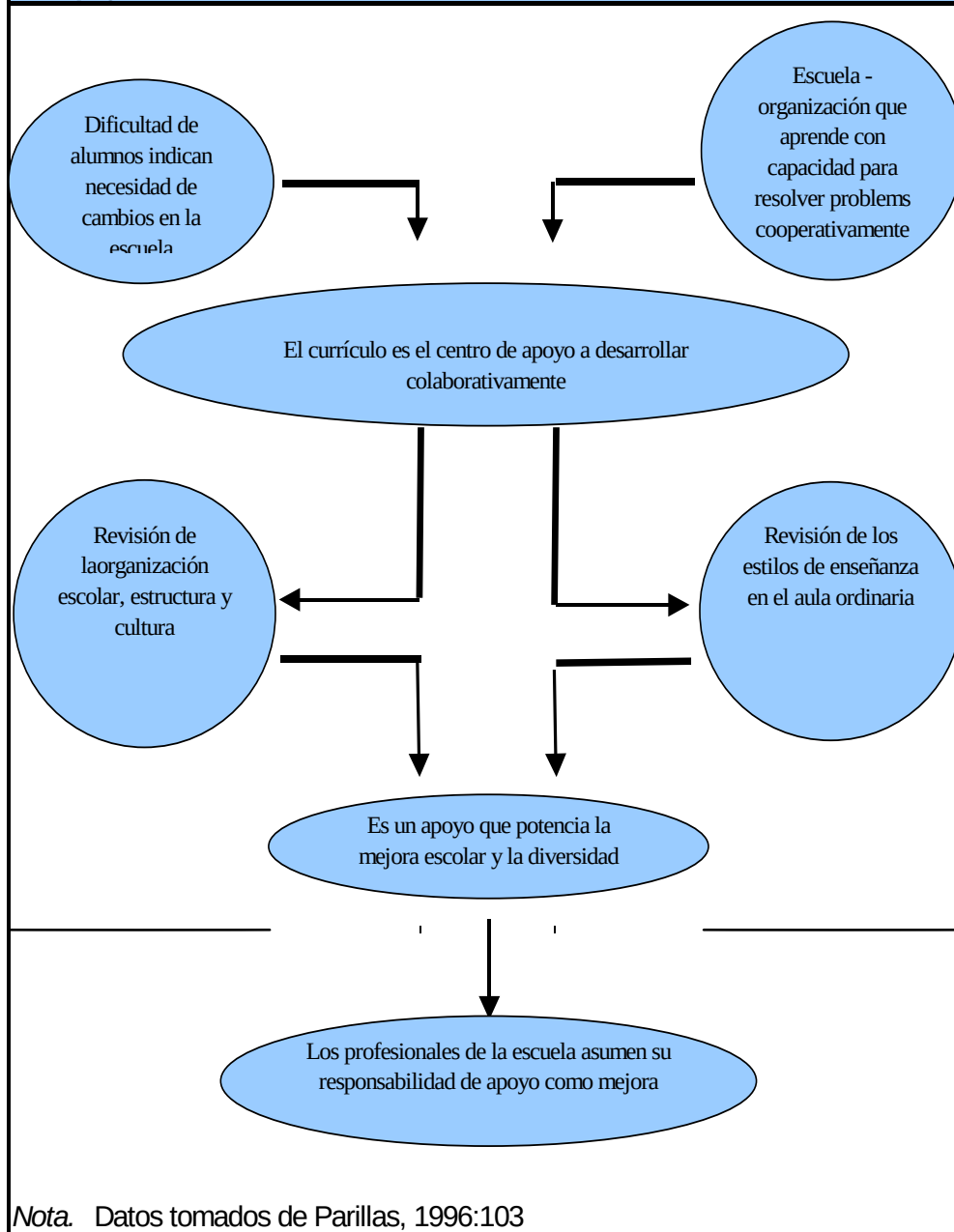
Para Parrillas, este modelo de apoyo “asume la colaboración como estrategia básica de aprendizaje y de desarrollo profesional y que tiene como foco de Apoyo una visión global de la escuela. Una escuela, de la que a la vez, se destaca su capacidad para aprender” (Parrillas, 1996: 102)

En el cuadro 10 se presenta como se concibe el apoyo a la diversidad desde esta óptica:



Cuadro 10

El Apoyo Curricular



Parte de los siguientes presupuestos:

...que cuando un alumno tiene dificultades en la escuela las mismas surgen de la interacción de varios factores, pero, que en su conjunto, demuestran un problema institucional que se concretiza en términos



UNIVERSIDAD DE CUENCA

curriculares (...). Si la escuela ha de adaptarse a la diversidad, y hay alumnos que quedan excluidos del curriculum que en la escuela se oferta, es la escuela y su curriculum la que ha de transformarse y no a la inversa. (Parrilla, 1996:104)

Este tipo de modelo considera que la escuela esta capacitada para dar un respuesta las situaciones que se presentan en su interior de una manera colaborativa .

Las dificultades en este modelo son entendida como ocasión de mejora. Esto exige entrar en una dinámica de trabajo colaborativo y de formación del profesor. Se colabora para la resolución de problemas institucionales, grupales, de aula o individuales.

No existe una única forma de desarrollar este estilo de apoyo curricular, a continuación describimos tres tipos de apoyo de este estilo:

Apoyo a los profesores.- es una propuesta organizativa y metodológica basa en la colaboración entre colegas para mejorar la escuela y el apoyo que se brinda dentro de ella.

Apoyo al Aula.- se diferencia del apoyo dentro del aula, pues su foco de atención es el aula. “Es una modalidad de apoyo dirigida básicamente a la mejora de las situaciones de enseñanza /aprendizaje a nivel de grupo. Estamos hablando de adaptaciones de aula a la diversidad, y no sólo de actuaciones a hacer en el aula con uno o dos alumnos en concreto” (Parrillas, 1996:08)

El apoyo curricular es planteado como exigencia de las escuelas para su desarrollo, pero las dificultades que conlleva el cambio se lo plantea con un carácter utópico.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Exige una tarea colectiva, de grupo, que ha de plantearse como dinámica colaborativa. Es un cambio lento pero progresivo: exige planificar colaborativamente el cambio.

En base a este marco teórico tanto legal como pedagógico en el siguiente capítulo se realiza el análisis de los CAE desde la óptica de la Educación Inclusiva.



CAPITULO III

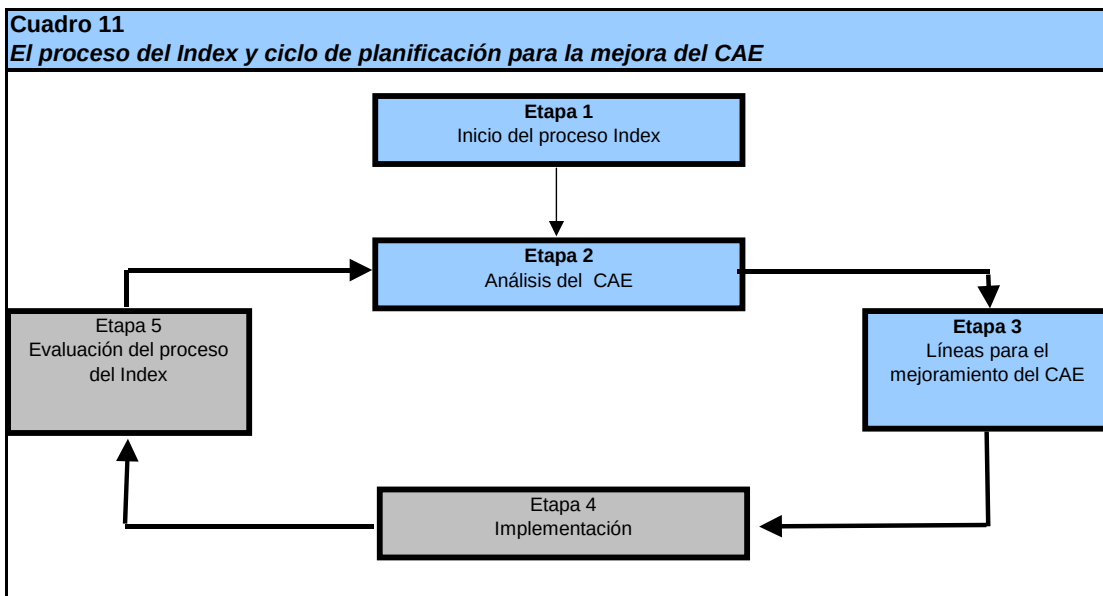
EL ANÁLISIS DEL CAE: UNA PROPUESTA COLABORATIVA

En este capítulo se presenta el proceso investigativo realizado en los Comedores con Apoyo Escolar que se enmarca en la guía metodológica propuesta por el Index.

Se desarrollaron las tres (3) etapas propuestas por el Index para continuar con un análisis de los logros y dificultades y determinar una propuesta para mejorar la atención que se brinda a los niños y niñas.

3.1. Fases de aplicación del Index en el CAE

En esta investigación se cumplieron con las tres etapas del proceso del Index para mejorar los servicios del CAE.



3.1.1 Etapa 1: Inicio del proceso Index



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Para valorar los CAE desde un enfoque inclusivo, se selecciono la Unidad Territorial de Cuenca donde existe 45 CAE, que atiende a 1008 niños y niñas y cuenta con 55 Educadores de Apoyo.

A continuación se presenta la cobertura en la Unidad Territorial de Cuenca:

Cantón	Numero de CAE	Número de Niños y Niñas	Número de Educadores de Apoyo del CAE
Cuenca	13	249	14
Gualaceo	7	250	13
Paute	2	80	4
Sevilla de Oro	7	98	7
Sigsig	5	77	4
Chordeleg	11	254	13
TOTAL	45	1008	55

En esta primera etapa se conformaron dos grupos de trabajo conformados por seis (6) participantes cada uno. Los participantes del prime grupo fueron educadores de apoyo del CAE pertenecientes a los cantones de Sevilla de Oro, Sigsig y Paute. El segundo grupo de participantes corresponden al Cantón de Cuenca.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

A continuación se presenta las características de los participantes, en cuanto a sexo, edad y nivel de instrucción.

SEXO		EDAD					NIVEL DE INSTRUCCIÓN		
M	F	18 a - 25 a	25 a - 30 a	30 a - 40a	40 a – 50a	más 50 a	PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR
2	10	3	4	2	1	2	0	8	4

Se trabajo con el 20% de los Educadores Comunitarios para la obtener la información más relevante y promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con cierta profundizada

A los participantes se les informo sobre el proceso Index, sobre los conceptos de inclusión, apoyo, barreras de aprendizaje y participación, sobre le cuestionario y se revisaron las preguntas del mismo para su posterior aplicación en la etapa dos (2).

3.1.2 Etapa 2: Análisis del Comedor con Apoyo Escolar

Para recoger la información se utilizo la entrevista informal y se aplicó el cuestionario del Index (ver Anexo A),que nos permite hacer un análisis en las tres dimensiones que esta estructurado y posteriormente realizar el análisis respectivo e identificando prioridades para la mejora del CAE.

Es importante indicar que también se obtuvo información de las programaciones y documentos que utiliza el educador del CAE, de los cuadernos y libros de los niños y niñas, que constituyen un importante material para completar la información que se obtiene a través de los cuestionarios.

La actividad de contestar los formularios por parte de los participante no presentó ninguna dificultad pues en el momento de revisar el cuestionario los inquietudes fueron resueltas oportunamente, siguiendo la metodología del Index.



De la aplicación de los cuestionarios y de su análisis se obtienen los siguientes resultados:

Logros y dificultades en cada una de las Dimensiones

DIMENSIONES	LOGROS	DIFICULTADES
A. Crear Culturas Inclusivas	Casi siempre en el CAE todo el mundo se siente acogido y aceptado. Casi siempre existe colaboración entre las el educador de apoyo y las familias . Casi siempre se tienen expectativa altas sobre los niños que asisten al CAE	Algunas veces los profesores del Centro Educativo y los educadores de Apoyo trabaja colaborativamente. Casi nunca la instituciones de la comunidad están involucradas
B. Elaborar Políticas Inclusivas	Casi siempre se organizan los grupos de forma que todos los niños sean valorados. Se ha reducido las prácticas de expulsión por motivo de indisciplina en la Institución Educativa	Algunas veces las educadores del CAE son suficientes y capacitados para atender las necesidades de todos los niños y niñas. Algunas veces el currículo esta diseñado para todos los niños y niñas según sus características



UNIVERSIDAD DE CUENCA

		Algunas veces el educador de apoyo participa y colabora en las actividades pedagógicas de la Institución Educativa
C. Desarrollar Prácticas Inclusivas	Siempre la disciplina de en el salón de apoyo se basa en el respeto mutuo. Las jornadas siempre promueven la comprensión de las diferencias. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo los niños y niñas. Siempre los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares.	Algunas veces los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos, algunas veces.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Esta información es fortalecida y complementada con el diagnóstico realizado a la modalidad por la Unidad Técnica Provincial del INFA⁶. (ver Anexo B)

En este diagnóstico se llegaron a las siguientes conclusiones :

- Las Familias participan en las actividades planteadas por el CAE. La mayoría de las familias de los niños y niñas tienen un nivel bajo de formación.
- Los lineamientos financieros y técnicos de la modalidad no responden a las diferencias locales.
- Los Educadores de Apoyo, en un porcentaje de un 40% no cumple con el perfil mínimo. En su gran mayoría no aplican la metodología de refuerzo, pues su actividad principal se ha constituido en el apoyo de tareas, y en el recurso de alimentación que es valorado por la familia.
- Al respecto una Educadora del CAE señaló lo siguiente: “las familias están agradecidas con nuestra labor, porque observan que sus hijos hacen las tareas y no tienen problemas en las escuelas. No podemos trabajar en la metodología del refuerzo cuando lo primordial para los niños y la familia es realizar las tareas de la escuela”.

El personal que labora en los servicios del CAE, encuentran como mayor limitante para su trabajo la falta de coordinación con el profesor de aula de los niños y niñas

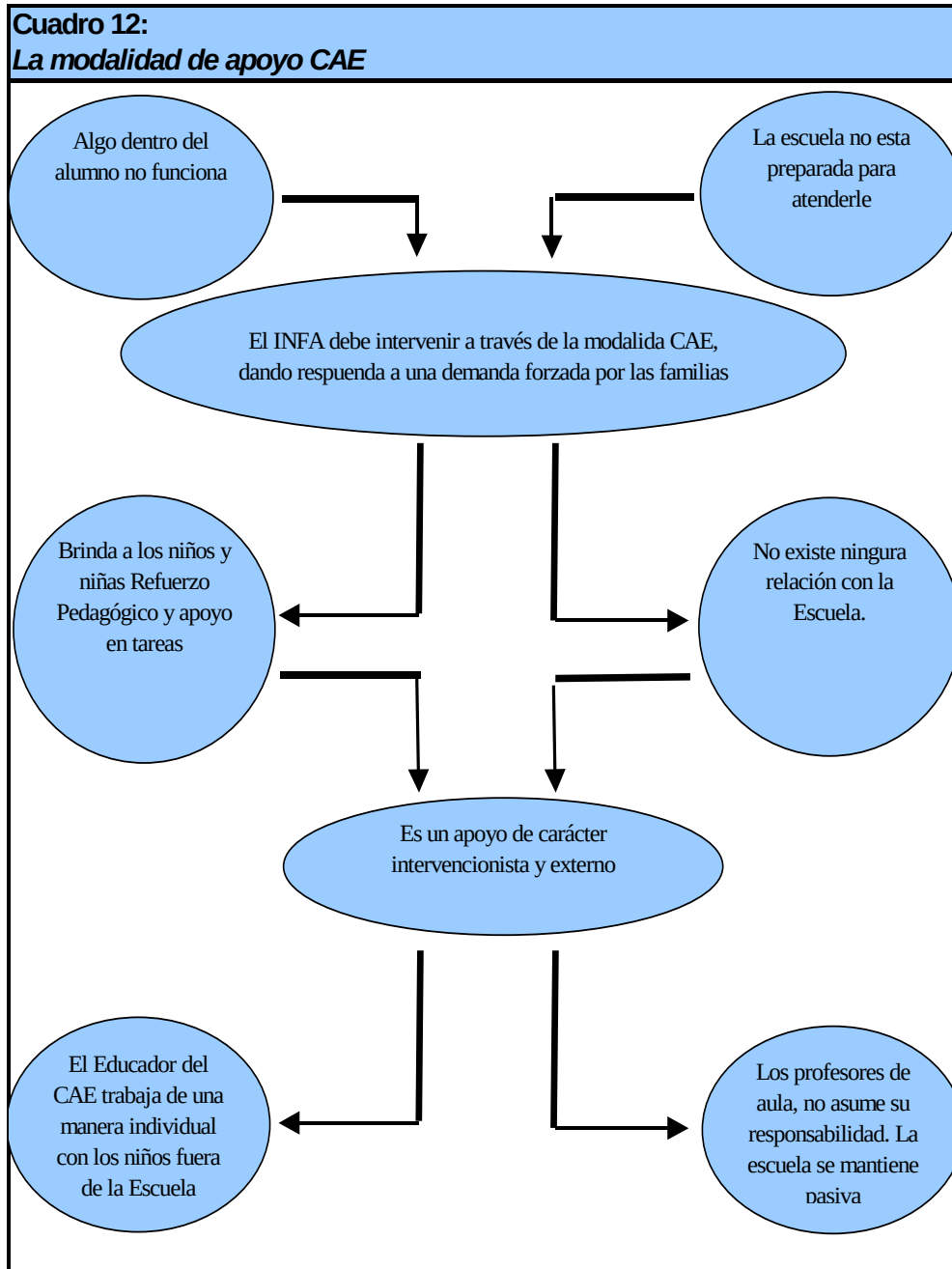
⁶ En el 2010, La Unidad Técnica Provincial del INFA realizó un proceso de evaluación de la modalidad CAE que contó con la participación de los técnicos del INFA que brindaron asistencia técnica y seguimiento al CAE en el período 2009 – 2010.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Considerando la anterior información se puede definir el modelo de apoyo del CAE como un modalidad que tiene características tanto del modelo terapéutico, del modelos consulta y del modelo individual Colaborativo.

En el cuadro12 se grafica el apoyo del CAE en la actualidad y analizar como atiende a los niños y niñas desde diversidad educativa:





Estilo de Apoyo del CAE: análisis de la modalidad

1. El apoyo que brinda el CAE esta dirigido a responder exclusivamente a las necesidades individuales de los niños y niñas. Su objetivo fundamental es resolver las necesidades de los sujetos y no provocar cambio en la institución educativa capaces de crear situaciones adecuadas para que las necesidades sean resueltas con los mecanismos ordinarios de la Institución Educativa

Es necesario responder a las necesidades individuales de Apoyo que requieren los niños y niñas. Sin embargo, si se queda ahí se asentara un modelo clínico o terapéutico de apoyo cuyo principal problema es justamente que no tiene mucha posibilidad de influir en el cambio institucional. Y la escuela asume un rol pasivo.

2. El servicio del CAE nace como demanda forzada; el apoyo se ofrece en base a una exigencia directa o indirecta desde fuera de la institución educativa: los padres de familia, la comunidad e incluso puede nacer de una exigencia de algún profesor pero no se origina como una necesidad sentida por la Escuela.

El CAE es un apoyo a un asunto puntual; es una solución concreta a un problema determinada que afecta significativamente a los niños y niñas. Es un apoyo externo brindado por el INFA, para lograr la inserción del niño, niña y adolescente en el sistema educativo.

3. El CAE brinda sobre todo apoyo en la realización de tareas, Esta actividad es valorada por la familia que observa que sus hijos e hijas son promovidos al nivel superior.



4. Perfil del profesional de apoyo del CAE. En el CAE laboran en su gran mayoría bachilleres de diferentes especialidades. Aunque en algunos sectores no cumplen con el perfil mínimo y en otros son profesionales de la educación que no pertenecen a la institución educativa a la que asisten los niños y niñas regularmente. Esta situación crea una percepción de parte de los docentes de las escuelas regulares de desvalorizar el trabajo que se realiza en el CAE y esta actitud aumenta la separación entre el profesor de apoyo y el profesor de aula. No hay un trabajo colaborativo entre los docentes por lo que es indispensable superar esta situación para avanzar hacia una escuela inclusiva que considere que el apoyo de cualquier tipo debe realizarse en la aula que los niños y niñas asisten regularmente, pero no únicamente a un grupo determinado del aula sino a todos y todas y esto implica un trabajo de cooperación entre los docentes de aula y el educador de apoyo

5. Desde la lectura de A. Parrilla se comprueba que no existe modelos de Apoyo puros, en un CAE pueden presentarse diferentes estilos de Apoyo de acuerdo a su desarrollo. Un Apoyo es inclusivo cuando tiene como objetivo transformar la escuela para que responda a la diversidad de sus alumnos, como propone el Modelo de Apoyo Curricular. Los Centros de Apoyo Escolar es un modelo de apoyo externo al Centro educativo que tiene como foco de intervención el niño, por lo tanto no tiene la potencialidad para contribuir a la transformación de la escuela para adaptarse a la diversidad cultural que es propio de los niños y niñas que atiende. Sin embargo en su metodología incluye elementos de un modelo individual colaborativo.

Finalmente, la modalidad Centros de Apoyo Pedagógico es un apoyo individual que responde a una necesidad forzada, no nace de la dinámica del Centro Educativo por lo que no tiene capacidad para incidir en su transformación y llevarla hacia una escuela inclusiva. Fortalecer la



coordinación entre el CAE y la institución educativa y en consecuencia con los profesores de aula es el reto para esta modalidad , hasta lograr que el Apoyo se convierte en un apoyo interno colaborativo que brinde la escuela para responder a la diversidad de sus alumnos y alumnas.

3.1.3 Etapa 3: Líneas que se consideran necesarias para el mejoramiento del CAE

Las aulas de apoyo de CAE deben trasformase en espacios inclusivos.- Comenzando por concientizar a los niños y niñas sobre las diferencias, que apoyen a los otros niños y se muestren activos para cambiar las estructuras opresoras de distintos grupos.

Formación de grupos de colaboración entre profesores de aula y profesores de apoyo. La principal dificultad de la modalidad CAE, es el divorcio entre el profesor de aula y el profesor de apoyo del CAE. Desde un enfoque de la inclusión, se debe redefinir sus roles y convertirse en miembros de equipos de colaboración, para abordar el tema de la diversidad de alumnos de su Centro Educativo, pues desde un enfoque inclusivo los servicios y la ayuda deben proporcionarse en un marco educativo general para los estudiantes. “Esto Significa que en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, éste es traído a él.” (Arnsiz,1995:34). Para alcanzar este meta se debería propiciar un dialogo entre los Centros Educativos y el CAE, entre los profesores de aula y los educadores de apoyo. En este segundo caso se puede aplicar el modelo organizativo: Un aula, dos docentes.

Un aula, dos docentes.- Esta manera de organizar el aula pretende optimizar los recursos personales (maestro de aula, maestro de apoyo), en el aula ordinaria donde están todos los alumnos. Se trata de conseguir que todos los alumnos puedan ser atendidos y ayudados en el aula ordinaria por parte de los dos docentes.



Para aplicar esta estrategia se debe trabajar con un grupo de alumnos que es siempre el mismo, y su ubicación física es siempre su aula habitual. Se requiere escoger los momentos de intervención y planificarlos conjuntamente, estableciendo funciones complementarias entre los dos profesores tanto de aula como de apoyo.

Los contenidos que se trabajan mediante esta organización en relación al desarrollo de destrezas. También se puede utilizar esta organización en los momentos de corrección de tareas, resolución de problemas. elaboración de textos, acompañamientos.

Este tipo de experiencia se realiza básicamente en las etapas de infancia, primaria y secundaria. También se puede organizar el aula para que responda a la diversidad de alumno, trabajando a partir de Talleres

Los talleres.- Pretenden que los alumnos aprendan a trabajar autónomamente y potencia el trabajo entre iguales, a partir de una propuesta abierta planteada por el docente

Se organiza alrededor de un materia que el docente coloca en diferentes espacios de clase y que tiene objetivos de aprendizaje, diferentes y planificados previamente. Los alumnos trabajan solos, en pareja o grupos pequeños, generalmente escogen la tarea, se acostumbra a planificar el trabajo y el tiempo para realizarlo. Las áreas en las que se puede hacer el trabajo de este tipo: área de Lengua y área de Matemáticas. En los niveles de primaria y secundaria



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Finalmente se sugiere aplicar en los CAE: el trabajo cooperativos, pues es el más adecuado en el marco de una educación inclusiva.

Los Grupos Cooperativos. - Son un modelo de organización del aula que crea una estructura grupal de aprendizaje, que permite que la adquisiciones de destrezas y conocimientos sea, además de compartida, resultado de la interacción y cooperación entre iguales

Se divide el grupo en equipos (4-5) procurando que sean heterogéneos (género, etnia, intereses, etc) El docente debe establecer que es fundamental el apoyo de grupo para el aprendizaje de todos, debe determinar claramente los objetivos actividades. Esta forma de organizar el trabajo permite abordar los tres tipos de contenido: conceptual, procedimentales. Y actitudinales. Esta pensado para ser aplicado en todos los niveles educativos. Es un modelo del que existe diversas variantes. Se puede aplicar a cualquier materia.

Convenios Interinstitucionales.- Para superar el divorcio existente entre la modalidad CAE y la escuela ordinaria; es necesario realizar convenios entre el Ministerio de Inclusión Social y el Ministerio de Educación para coordinar acciones y optimizar los recursos existentes. Es este proceso de coordinación es importante que el Index se aplique a todas las instancias involucradas en el sistema educativa, lo que permitirá identificar el nivel de inclusión y sobre tomar medias correctivas que mejoren la atención en la escuela pública



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CONCLUSIONES

1. En la modalidad de apoyo Comedores con Apoyo Escolar, CAE encontramos varios estilos de apoyo, de acuerdo a la clasificación realizada por Ángeles Parrilla. Por lo tanto, en el CAE no existe un estilo de apoyo puro.
2. El CAE por ser un apoyo externo que responde a una demanda forzada; es decir, no responde a la dinámica de un Centro Educativo. Esto hace que el CAE no influya para lograr cambios para mejorar una escuela desde un enfoque colaborativo. La falta de coordinación entre el educador del CAE y el profesor de aula es la mayor dificultad que enfrenta esta modalidad para brindar una educación de calidad.
3. El CAE, en su etapa de desarrollo debe realizar cambios para que se constituya en un apoyo curricular, es decir el educador dentro del aula atendiendo coordinadamente con el profesor de aula a todos y todas los niños y niñas. Este proceso debe avanzar primero por dar los pasos necesarios para coordinar con el profesor de aula y todos los involucrados en el sistema educativo.
4. El Index es un instrumento que permite avanzar hacia la construcción de escuelas inclusivas por lo que es necesario que el Ministerio de Educación establezca como de carácter obligatorio su aplicación en las escuelas lo que permitirá trabajar cualquier tipo de apoyo desde el interior del centro educativo, potenciando su capacidad de proponer y ejecutar cambios institucionales.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz, Pilar. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe. 2003.

Arnaiz, Pilar. *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 1996. Internet: www.codiscapacidadperu.org/texto/educación.html.

Ainscow, Mel y Tony Booth. *Index for inclusion*. 2000. Internet: <http://inclusion.org.uk>. Acceso: 1 marzo 2010.

Arancibia, Violeta. *Manual de Psicología Educativa*. Universidad Católica de Chile. 1997.

Agenda Social de la Niñez y Adolescencia. 2007

Constitución de la Republica del Ecuador. 2008.

Código de la Niñez y Adolescencia. 2003

Ferrer, Aldo. *América Latina y la Globalización*. México, 1998.

Gentili, Pablo. *Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar*. Publicado en la revista CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Nro 308, páginas 24 a 29, Barcelona, 2001.

Guarderas, María Paz. *La metodología del Refuerzo pedagógico*. Programa de Educación y Protección a Niños, Niñas y Adolescentes que Trabajan. (PNT). 2001

AUTOR:
PABLO R. ORDÓÑEZ CONTRERAS



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Gimeno, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. 2000

INFA. *Términos de referencia de la modalidad CAE*. Quito, 2009.

Kotler, Philip. *Mercadotecnia Social*. México. Editorial Diana. 1989 .

Lopera, Juan David. *La Evaluación Psicopedagógica* . 2006

López Melero, Miguel. *Aprendizaje cooperativo*. Documento Proyecto Roma. Malaga (inédito). 2009.

López Melero, Miguel. *La diversidad como un valor*. Editorial Aljibe. 2004

Max-Neef, Manfred. *Desarrollo a Escala Human: una opción para el desarrollo*. Internet:http://www.dhf.uu.se/pdffiler/86_especial.pdf. 1986.

Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Ediciones ORBIS,S.A. Barcelona. 1968.

Parrilla, Ángeles. *Apoyo a la Escuela: un proceso de colaboración*. Ediciones MENSAJER. 1996

Parrilla, Ángeles. *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores*. Ed. MENSAJERO. 1998

Pulojas, Pere. (2004). *Aprender Juntos alumnos diferentes: los equipo de aprendizaje cooperativ0 en el aula*. Colecciones recursos N. 62. EUMO Ediciones.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Santos, Marcela. *Evaluación de la Inclusión educativa desde la percepción de los actores de la Comunidad Educativa*. Estudio en 6 provincias del Ecuador. FASINARM. 2004

Santos, Marcela. *De la Atención y educación a Personas con Discapacidad a las Políticas sobre Inclusión Educativa en el País*. 2009.

Susinos, Teresa. *De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?*. Revista de Escuela Espoola. 2005.

Soler, Caterí. *El Proyecto Roma, un ejemplo de educación inclusiva: sustentos teóricos, estructura, principios y estrategias*. Malaga. 2009.

Rosano, Santiago. *La escuela de la diversidad: Educación Inclusiva, construyendo una escuela sin inclusiones*. Universidad Internacional de Andalucía. Publicada en: dspace.unia/andel/10334/34-18K. 2007

UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia*. 2005

UNESCO. *Declaración de Educación para todos*. Jomtien. 1990

UNESCO. *Marco de Acción de Dakar*. Dakar. 2000

UNESCO. *Educación para todos. Marco de acción para Americas*. Santo Domingo. 2000

Vlachou, Anastasia. *Caminos hacia una Educación Inclusiva*. Edit. La Muralla. Madrid. 1997



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anexo A. Instrumentos aplicados a participantes: cuestionarios del Index.

CUESTIONARIO					
Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presenta a continuación, indicando su relación con el Centro					
☐ Educador de Apoyo		☐ Familia			
☐ Otro miembro del personal		☐ Niños y Niñas			
DIMENSIÓN A CREAR CULTURAS INCLUSIVAS					
Esta dimensión se centra en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora, y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todos los niños y niñas tengan los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar los valores inclusivos compartidos con todo el profesorado, el educador de apoyo, los niños y niñas y las familias que se transmiten a todos y todas					
A.1 CONSTRUIR UNA COMUNIDAD					
Marque con una (X) en la casilla que representa su opinión	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1 Todo el mundo se siente aceptado y acogido en el CAE					
2 Los niños y niñas se ayudan unos a otros .					
3 Los profesores del Centro Educativo y los educadores de apoyo del CAE colaboran entre ellos en las diferentes actividades.					
4 El educador de apoyo y los niños y niñas se tratan con respeto.					
5 Existe colaboración entre el educador de apoyo y las familias.					
6 El Educador de apoyo y la institución educativa trabajan juntos					
7 Todas las instituciones de la comunidad (de orden religioso, político, social, recreativo, económico) están involucradas en el CAE					
A.2 ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS					
Marque con una (X) en la casilla que representa su opinión	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
8 Se tienen expectativas altas sobre todos los niños y niñas que asisten al salón de apoyo.					
9 El educador de apoyo, el centro educativo, los niños y niñas y las familias comparten una <u>filosofía de inclusión</u> , que consiste en acoger a todos y todas atendiendo sus diferencias y disminuyendo las barreras para el aprendizaje y la participación					
10 El educador de apoyo piensa que todos los niños y niñas son igual de importante.					
11 El educador de apoyo y los niños y niñas son tratados como personas y como poseedores de un «rol» o un papel importante dentro del CAE					
12 El profesor de apoyo intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación en el CAE. .					
13 El CAE se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias. Es decir, el rechazo por condiciones personales, sociales, culturales, ecómicas, etc					



UNIVERSIDAD DE CUENCA

DIMENSIÓN B ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS					
Esta dimensión se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del Centro, empapando a todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas. Se considera que los apoyos son esas actividades que aumentan la capacidad del centro de responder a la diversidad de los niños y niñas.					
B.1. DESARROLLAR UN CENTRO PARA TODOS					
Marque con una (X) en la casilla que representa su opinión	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
14 Los educadores del CAE son suficientes y capacitados para atender las necesidades de todo los niños y niñas					
15 Los educadores de apoyo y los niños y niñas ayudan a todo miembro nuevo adaptarse al CAE					
16 El CAE intenta admitir a todo los niños y niñas de su localidad.					
17 El CAE hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos los niños y niñas.					
18 Cuando los niños y niñas acceden al CAE por primera vez se le apoya en su adaptación.					
19 El CAE organiza Los grupos de formar que todos los niños y niñas se sientan valorados.					
20 El currículo (aulas, plan de estudio, metodología, etc) está diseñada para todos los niños y niñas, según sus características personales, culturales y sociales.					
21 El Manual de convivencia tiene en cuenta la diversidad de los niños y niñas					
B.2. ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD					
Marque con una (X) en la casilla que representa su opinión	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
22 Se coordinan todas las formas de apoyo para atender todos los niños y niñas					
23 Las actividades de capacitación y formación de los educadores de apoyo ayudan a atender a todos los niños y niñas					
24 Las políticas de «necesidades educativas especiales»son políticas de inclusión.(VER 24)					
25 Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado					
26 El educador de apoyo participa y colabora en las actividades pedagógicas de la Institución Educativa					
27 El apoyo psicológico se vincula a los apoyos pedagógicos y mejoran el desempeño académico del alumnado					
28 Se han reducido las prácticas de expulsión por motivo de indisciplina en la Institución Educativa					
30 Se han reducido el ausentismo escolar y la deserción escolar en la Institución Educativa					
31 Se ha reducido la intimidación en la Institución Educativa					



UNIVERSIDAD DE CUENCA

DIMENSIÓN C DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS					
Esta dimensión se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de manera de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación.					
C.1. ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE					
Marque con una (X) en la casilla que representa su opinión	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
32 Las jordanas responden a la diversidad de los niños y niñas.					
33 Las jornadas se hacen accesibles a todos los niños y niñas.					
34 Las jornadas promueven la comprensión de las diferencias.					
35 Se implica activamente a los niños y niñas en su propio aprendizaje.					
36 Los niños y niñas aprenden apoyándose y de manera colaborativa y en trabajos en equipo					
37 La evaluación motiva los logros de todo los niños y niñas.					
38 La disciplina de en el salón de apoyo se basa en el respeto mutuo.					
39 El educador de apoyo planifica, revisa y enseña en colaboración.					
41 El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo los niños y niñas					
42 Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.					
43 Los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares					
C.2. MOVILIZAR RECURSOS					
Marque con una (X) en la casilla que representa su opinión	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
44 Los recursos del CAE se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.					
45 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.					
46 La experiencia del educador de apoyo se aprovecha plenamente.					
47 La diversidad de los niños y niñas se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.					
48 El educador de apoyo genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación					



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anexo B. Diagnóstico realizado por la Unidad Técnica del INNFA

	FORTALEZA	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	AMENAZAS	PLANTEAMIENTOS
Análisis en función de los Términos de Referencia	Planteamientos claros y ambiciosos	No se ajusta al a realidad. No esta socializado a nivel de comunidad	Involucrar a todos los actores en el proceso educativo local	Que no sean aplicables	Revisar los términos de referencia, cobertura mínima y funciones de los Educadores
Seguimiento y evaluación del servicio del CAE	Existe seguimiento institucional del INFA	Falta de instrumentos para el seguimiento	Incidir para modificar en la situación de la educación	Equipo técnico del INFA, con varias responsabilidades	Elaborar instrumentos de seguimiento técnico
ORGANIZACIONES					
Capacitación, empoderamiento, Corresponsabilidad, Participación	Interés de la organización por mantener el servicio	La modalidad no está posicionada en las organizaciones	Lograr el empoderamiento en las organizaciones mediante la capacitación y participación	Falta de involucramiento de la organización local	Posicionar la modalidad en las organizaciones mediante motivación y capacitación
FAMILIAS					
Capacitación – Corresponsabilidad	Involucramiento de las familias en el proceso educativo	Bajos nivel de instrucción en las familias	Mejorar el ambiente familiar	Considerar a la modalidad como control de tareas	Fortalecer la sensibilización y ejercicio de derechos y buen trato
PERSONAL					

AUTOR:
PABLO R. ORDÓÑEZ CONTRERAS



UNIVERSIDAD DE CUENCA

COMUNITARIO					
Perfil – Funciones	Voluntad, motivación y con apertura a nuevos aprendizajes	No cumplen en algunos sectores con el perfil mínimo. Bonificación insuficiente. Desconocimiento del Refuerzo pedagógico, Desvaloración del trabajo del CAE por parte de algunas escuelas.	Capacitaciones y metodologías que mejoren la calidad del servicio	Cambio de personal por remuneración baja. No disponibilidad del personal con el perfil que se requiere	Mejorar la bonificación. Capacitar al personal comunitario