

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN EDUCACIÓN INICIAL**

**“ANÁLISIS DE LA EFECTIVIDAD DEL MARCO LEGAL DE LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA. ESTUDIO DE CASO”**

MARY ALEJANDRA BADILLO CHICANGO

SOFÍA KARINA LANAS GONZÁLEZ

DIRECTORA: CATALINA VÉLEZ

QUITO, 2015

AGRADECIMIENTO

Dedicamos este trabajo a nuestros padres y familia, a las instituciones que nos abrieron las puertas para realizar el estudio y a las docentes que han contribuido en nuestra formación profesional.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I: HISTORIA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	1
1.1. Historia de la inclusión educativa de las personas con discapacidad	1
1.2. Historia de la inclusión educativa de personas con discapacidad en el Ecuador.....	7
CAPÍTULO II: LA DISCAPACIDAD	14
2.1. EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD	14
2.2. Clasificación de la discapacidad	16
2.3. Necesidades Educativas Especiales.....	23
2.4. Situación actual de las personas con discapacidad en el Ecuador	23
CAPÍTULO III: INCLUSIÓN EDUCATIVA	26
3.1. Aproximación conceptual a la Inclusión Educativa.....	26
3.2. Principios de la Inclusión Educativa	29
3.3. Integración vs Inclusión.....	30
3.4. Escuelas Inclusivas.....	31
3.5. Elementos de una Escuela Inclusiva.....	33
3.5.1 Primer Nivel - Factores Sociales.....	34
3.5.1.1 Opinión pública	34
3.5.1.2. Políticas Sociales:.....	34
3.5.1.3. Asociaciones comunitarias	35
3.5.1.4. Familias	35
3.5.2. Segundo Nivel - Sistema Educativo.....	36
3.5.2.1. Política educativa.....	36
3.5.2.2. Financiación y distribución de fondos	36
3.5.2.3. Planes de transición	36
3.5.2.4. Formación sobre inclusión.....	36
3.5.2.5. Actitud del profesorado.....	37
3.5.3. Tercer Nivel - El Centro.....	37
3.5.3.1. Organización y funcionamiento de los apoyos	37
3.5.3.2. Clima de convivencia y sentido de comunidad	38

3.5.3.3.	Apertura y participación	38
3.5.3.4.	Recursos y accesibilidad	38
3.5.3.5.	El rol del profesorado inclusivo y el de los especialistas	40
3.5.4.	Cuarto Nivel - Aula	42
3.5.4.1.	Características del grupo etario	43
3.5.4.2.	Clima de aula	46
3.5.4.3.	Metodología Didáctica	47
3.5.5.	Evaluación	53
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DEL MARCO LEGAL SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ECUADOR		55
4.1.	Concepción de Discapacidad	56
4.2.	Obligatoriedad	58
4.3.	Universalización	61
4.4.	Accesibilidad	63
4.5.	No discriminación	67
4.6.	Calidad	68
4.6.1.	Infraestructura	69
4.6.2.	Gestión Pedagógica-Curricular	70
4.6.3.	Desempeño Profesional	75
4.6.4.	Aprendizaje	78
4.7.	Evaluación	81
4.8.	Obligaciones de los estudiantes	82
4.9.	Derechos y Obligaciones de las madres, padres y/o representantes legales	83
CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO		86
5.1.	Universo de Estudio	87
5.2.	Muestra	87
5.3.	Características de las Instituciones Educativas	91
5.4.	Método	93
5.5.	Técnicas	93
5.6.	Instrumentos	94
CAPITULO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS		94

6.1. Universalización	95
6.2. Concepción de discapacidad	96
6.3. Obligatoriedad.....	98
6.4. Accesibilidad	99
6.4.1. Infraestructura.....	102
6.4.2. Calidad de enseñanza aprendizaje.....	104
6.4.2.1. Desempeño Profesional	104
6.4.2.2. Gestión Pedagógica Curricular.....	113
6.4.2.2.1. Estrategias.....	117
6.4.2.2.2. Recursos	120
6.4.2.2.3. Aprendizaje.....	121
6.4.2.2.4. Clima de aula.....	124
6.4.2.3. Evaluación	126
6.5. Familia.....	128
7. CONCLUSIONES	131
8. RECOMENDACIONES.....	135
9. BIBLIOGRAFÍA.....	136
10. ANEXOS	143

ABSTRACT

El presente estudio se realizó con el propósito de conocer la realidad de niños con discapacidad, quienes han sido incluidos en aulas ordinarias en el primer año de Educación General Básica, después de varios años de vigencia de la normativa actual que promueve la inclusión educativa. Para lograr dicho propósito se ejecutó una observación continua durante tres meses en seis instituciones educativas con diferente tipo de financiamiento y filosofía. Los principales resultados encontrados fueron diversos en cada una, sin embargo logramos evidenciar que los procesos de inclusión educativa, en general, aún son mayoritariamente deficientes, tanto en lo pedagógico como en sus condiciones físicas, y la principal barrera encontrada fue la actitud docente y de directivos frente a la diversidad como una realidad óptima de desarrollo, sin descartar algunas propuestas encontradas que logran ser inclusivas y llevar procesos pedagógicos apropiados para responder efectivamente a la diversidad. Lo afirmado nos lleva a concluir la necesidad urgente de mejorar la formación docente, de seguimiento y evaluación a profundidad de los procesos educativos, sin quedarse en la recolección de información superficial.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se habla mucho de inclusión y como parte de esta, la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Es así que en los últimos años en nuestro país se ha decretado la obligatoriedad de la inclusión educativa en todas las instituciones de educación regular. Este hecho ha exigido mejoras, adecuaciones e innovaciones, tanto en lo curricular como en lo actitudinal y profesional, por parte de toda la comunidad educativa; ya que requiere por sobre todo un cambio de concepción de la educación y por lo tanto de su desarrollo.

Las instituciones educativas se han visto obligadas y comprometidas a responder a las necesidades y a posibilitar el ejercicio del derecho a la educación que todos los niños y niñas tienen. Esta situación ha causado cierta controversia, pues podemos encontrar maestros inseguros en la mediación del aprendizaje, niños y niñas con discapacidad que han ingresado a escuelas regulares y sin embargo siguen siendo excluidos en ciertos momentos de la jornada educativa. Por lo expresado el objetivo de esta disertación es analizar de qué manera se implementa el proceso de inclusión educativa en las aulas del primer año de Educación General Básica, a partir del estudio del marco legal respectivo y la observación de la realidad educativa en las aulas.

Así mismo, este estudio busca contribuir con la sociedad, en el sentido de que en base a este podremos identificar en qué aspectos debemos centrar próximas propuestas y proyectos de mejoras de la calidad de la educación que se brinda a todos los niños en general y en particular a los niños y niñas con discapacidad.

La disertación consta de seis capítulos. El primero presenta la historia de la inclusión educativa de las personas con discapacidad a nivel general y del Ecuador. El segundo capítulo se refiere a la discapacidad, su concepto y clasificación, necesidades educativas especiales y una breve descripción de la situación actual de las personas con discapacidad en nuestro país. En el tercer capítulo se desarrolla el tema de la inclusión educativa, su concepto y principios, una diferenciación entre integración e inclusión y se describe a la escuela inclusiva y sus elementos. El cuarto capítulo hace referencia al análisis del marco legal sobre inclusión educativa de las personas con discapacidad en el Ecuador.

En el quinto capítulo se detalla el marco metodológico: el universo de estudio, muestra, características de las instituciones educativas, métodos, técnicas e instrumentos. Y por último en el sexto capítulo se presenta el análisis de los resultados de la investigación. Además se formulan las conclusiones y las recomendaciones pertinentes con respecto a este tema, y finalmente se detallan las fuentes bibliográficas utilizadas y se anexan los cuadros de observación y las entrevistas realizadas.

El marco normativo de la discapacidad en el Ecuador en general y la LOEI en particular garantiza el acceso a la educación de todos sus ciudadanos. Los niños y niñas con discapacidad tienen el derecho y obligación de acudir a instituciones educativas regulares, las cuales deben elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia en el sistema educativo. Por eso es preciso investigar ¿cómo se está implementando este proceso de inclusión en las aulas del primer año de Educación General Básica?

CAPÍTULO I: HISTORIA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

1.1. Historia de la inclusión educativa de las personas con discapacidad

La educación ha sido siempre una fuente importante de transmisión, generación y construcción de conocimiento, cultura, por lo que siempre ha ido de la mano de la influencia política, cultural, religiosa y en general ha estado relacionada con quienes han detentado el poder y control de los pueblos y naciones. Es por esta razón que en un principio la educación era derecho exclusivo de ciertos grupos élite que por lo general eran la oligarquía y la iglesia, de tal manera que las personas con discapacidad eran totalmente excluidas no solo de la educación sino de la sociedad en general.

Por tanto las personas con discapacidad eran discriminadas, maltratadas, utilizadas o asesinadas acorde con la concepción que cada cultura o sociedad tenía, es así que según lo mencionado en el estudio realizado por Gómez (Gómez, 2005), en las sociedades existentes hasta antes de la Edad Moderna, como la Época Primitiva y Edad Antigua, en Grecia, por ejemplo las personas que nacían con alguna discapacidad eran inmediatamente eliminadas; mientras en Roma se mutilaba a personas para comercializarlas por diversión, pues las personas con discapacidad resultaban un buen atractivo de circo; así también en Egipto, se les consideraba como seres especiales, al servicio de los faraones.

En la Edad Media, existía un contraste entre las culturas europeas y las americanas. En Europa las personas con discapacidad eran sometidas por sus amos, no se tenía ningún respeto por su dignidad. Cabe resaltar que el cristianismo influyó de manera determinante en esta época, ya que contribuyó a la creación de lugares que atendían a ciegos, paralíticos y leprosos, como actos de caridad. Mientras que en América se concebía a las personas con discapacidad de manera muy diferente, ya que eran considerados como divinidades y sujetos de privilegios y cultos religiosos.

Como se ha manifestado durante esta primera etapa no existía ningún derecho que ampare a las personas con discapacidad, tampoco algún indicio de considerarlos sujetos de derechos, ni respetar siquiera sus necesidades mínimas para vivir, pues se pueden notar marcados indicios de que la sociedad ha tratado de clasificar a las personas por diferentes razones, y en el caso de las personas con discapacidad se puede notar que son consideradas algo fuera de lo “normal”.

De acuerdo con los planteamientos de Echeita (Echeita, 2006), (Echeita, 2008), en la Edad Moderna, se da una mínima evolución en cuanto a la concepción de la diversidad, creando así diferentes espacios y formas de atenderla. Se empieza a separar a los “diferentes” en lugares como: manicomios, prisiones, escuelas especiales, escuelas para niñas, entre otras; donde solo se atiende a personas con esas características, pero siempre separándolas de los “normales”, a esto se denomina segregación.

Según lo manifestado en el documento de Parra (Parra, 2010) en esta misma época, entre los siglos XVI y XIX se empiezan a desarrollar diferentes formas de educar, comunicar y atender a las personas con deficiencias mentales, auditivas y visuales, creándose en esta época instituciones de educación especial, el sistema Braille y el primer lenguaje de señas.

Según un documento de Aguilar (Aguilar, 2004) uno de los hechos que marcó la concepción sobre la educación para las personas con discapacidad en este periodo, es el planteamiento investigado por Itard sobre “El niño salvaje de Aveyron”, ya que da una pauta sobre la posibilidad de aprender de aquellas personas, que según se pensaba en esa época, no podían hacerlo. Además es una de las muestras de investigación más exhaustivas, y uno de los puntos de partida de investigaciones basadas en estudio de caso y la educación sensorial.

En el transcurso de esta época se puede notar la evolución que se da en cuanto a la concepción de las personas con discapacidad, puesto que a pesar de ser discriminadas al menos son tomadas en cuenta, y se empieza a buscar diversas formas de atenderlas.

A partir de la Edad Contemporánea comienzan cambios muy diversos en diferentes países, muchos de los cuales han sido generados a partir de la lucha de padres y madres de niños con discapacidad por mejorar su calidad de vida.

Según lo manifestado por Aguilar (Aguilar, 2004) uno de los primeros en el siglo XX es el enfoque rehabilitador, el cual en primera instancia focaliza la discapacidad o la deficiencia como el problema central a remediarse y el objetivo de esta es la intervención multidisciplinaria, especialmente médico-terapéutica.

Posteriormente se da la Declaración de los Derechos Humanos (1948), en la cual se establece la no discriminación y el derecho a la educación para todos. Uno de los cambios predominantes es ver a las personas con discapacidad desde un punto de vista prioritariamente médico y terapéutico, la educación especial. Es así que en 1959 Bank Mikkelsen, propone el principio de normalización, definiéndolo como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”. (Parra, 2010, pág. 76)

Con el nacimiento de este nuevo enfoque se empieza a considerar que las personas con discapacidad deben ser atendidas y ser sujetos de derechos. Intentando o procurando mediante cualquier medio, en especial médico y terapéutico, que dichas personas superen esa dificultad o sustenten la misma de alguna forma para acercarse lo más posible a las habilidades y características de las personas “normales” o sin discapacidad.

Con el pasar del tiempo, la sociedad va tomando en cuenta de manera más integral al ser humano, puesto que trata de alguna manera de velar por el desarrollo de todos, por ello en esta búsqueda nacen respuestas como la educación especial, la cual atiende de mejor manera a las personas con discapacidad, sin embargo aún son excluidas del sistema educativo ordinario, lo cual ha dejado huellas un tanto negativas para algunos, pero también puntos de partida de nuevas concepciones.

A partir de las ideas de Aguilar (Aguilar, 2004) tras la lucha de padres de familia y de personas con discapacidad, nace en Estados Unidos el movimiento de vida independiente, a inicios de los años 70, razón por la cual organizaciones internacionales empiezan a generar congresos y acuerdos internacionales en pro

de los derechos de la personas con discapacidad con el fin de generar condiciones de independencia en la vida cotidiana de las personas. Es así que como se menciona en el texto de Echeita (Echeita, 2006) el Informe de Warnock fue publicado en 1978 y creado por el “Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes” con el fin de analizar el estado de la educación en Reino Unido, en 1974. En este informe empiezan a generarse términos menos discriminatorios para referirse a las personas con discapacidad surgiendo el término Necesidades Educativas Especiales y Dificultades de Aprendizaje. También se manifestó que todas las personas son educables y que los fines de la educación son los mismos para todos.

Según información de las Naciones Unidas (Naciones Unidas , 1982) en 1982 la Asamblea General las Naciones Unidas aprobó el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, en el cual se enfatizan tres aspectos fundamentales: prevención, rehabilitación e igualdad de oportunidades. En esta misma década la UNESCO declara el Día Mundial de los Impedidos, fortaleciendo la atención a las personas con discapacidad.

Con el pasar del tiempo, desde lo manifestado por Echeita (Echeita, 2006), (Echeita, 2008), con el pasar del tiempo se da un importante paso, se empieza a hablar de integración, lo cual significa romper con la estructura de clasificación anterior e incorporar a las personas con discapacidad a la sociedad, pero privándolas aún de algunos derechos y de la participación en ciertas actividades sociales. Como resultado se da una coeducación, educación compensatoria e integración escolar. Cabe mencionar que al hablar de integración, las personas que eran excluidas deben adaptarse al nuevo sistema al que pertenecen, es decir deben acatar los parámetros ya establecidos.

La integración es uno de los acontecimientos más revolucionarios, puesto que rompe con una de las barreras más fuertes que es el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo ordinario. En este, a pesar de que ya pueden ingresar a las instituciones educativas aún existe exclusión en su forma de integrarlos, ya que solo pueden ser parte de algunas actividades de la jornada y en otras deben tener un trato especializado.

Durante los años 70 y 80, como planteamientos de mejora al enfoque de integración, siguiendo los planteamientos de Verdugo (Escribano González & Martínez Cano, 2013), se empieza a discutir sobre un nuevo enfoque más ambicioso en sus objetivos. Así, se empieza a hablar de inclusión educativa, laboral y social, siendo su principal planteamiento a diferencia del de integración, el convivir en todos los espacios de interacción humana tomando en cuenta la diversidad y sus necesidades, enfocándose en el cambio del entorno para lograr que la persona con discapacidad se sienta uno más del grupo diverso y mas no en el cambio o adaptación de la persona con discapacidad al grupo o entorno.

Cabe mencionar, aquí, la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos: “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, publicada por la UNESCO en 1990 en Jomtein-Tailandia, en la cual se hace énfasis en el derecho a la educación para todos, cuestión que había sido dictaminada varios años atrás; sin embargo hasta ese entonces no se había logrado erradicar el analfabetismo y el no acceso a la educación. De esta declaración dictaminada hace muchos años, se puede evidenciar, hoy en día, que algunas de sus postulaciones, como: el acceso para todos, equidad, entre otros, son los principios para alcanzar, efectivamente la Educación para Todos.

Lo dicho significa que la problemática en cuanto a educación no ha logrado alcanzar el acceso de la mayoría de personas sin discapacidad, peor aún de personas con discapacidad. Razón por la cual es importante mencionar este documento, puesto que es un llamado de atención a todos los países para emprender nuevos proyectos que deriven en el acceso a la educación para todos, que además debe ser de calidad y gratuita.

Hasta antes de 1993, la denominación que se utiliza en documentos legales internacionales, para referirse a las personas con discapacidad tienen una marcada concepción de inferioridad o imposibilidad, puesto que aparecen nominaciones como: impedidos o discapacitados. Sin embargo en el Informe de Warnock, a pesar de ser publicado en años anteriores, nace el término de necesidades educativas especiales, para evitar términos discriminatorios.

En 1993 la Asamblea General de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1993) crea las “Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad”, las cuales sirven de base para que los países parte creen sus propias políticas en este ámbito. Dicho documento destaca el uso del término personas con discapacidad.

Uno de los acontecimientos más relevantes durante este proceso de cambios es la publicación que realiza la UNESCO, la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales en 1994, puesto que a partir de esta publicación que se da el primer impulso para empezar a construir una nueva concepción, la inclusión.

Como menciona la ponencia de Ainscow (Ainscow, 2003) en esta declaración participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Cabe resaltar significativas aportaciones como: la promulgación de “la educación para todos”, por lo que se determina el acceso de las personas con discapacidad a la educación ordinaria. Así mismo se considera que la participación de la diversidad enriquece y favorece no solo a los que han estado excluidos sino a toda la comunidad educativa y además es la manera más eficiente para eliminar actitudes discriminatorias. También se da relevancia al rol que debe tener la familia y la comunidad en la educación de sus hijos.

En este documento aún se hace referencia a la Integración, sin embargo los enunciados se ratifican en la actualidad como principios de la inclusión, es por esto que la Declaración de Salamanca es el punto de partida de la inclusión educativa de discapacidades.

Según la UNESCO (UNESCO, 2000) en el Foro Mundial de Educación para Todos realizado en Dakar en el año 2000 se ponen de manifiesto los planteamientos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), es decir se ratifica el hecho de contemplar como uno de los propósitos principales el mejoramiento de la calidad y equidad en la educación para todos.

A pesar de que la inclusión se haya discutido hace varios años, y sus postulaciones sigan vigentes, en muchos países como el nuestro, aún están en el inicio de este radical cambio de concepción de la diversidad. Este proceso está en

desarrollo, pues requiere de grandes y complejos cambios de mentalidad de la sociedad, ya que esto significa como mencionan Ainscow, Booth y Dyson que todos como personas necesitamos ser “reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,...)” (Echeita, 2008, pág. 10)

Lo descrito acerca de la evolución de la concepción de la diversidad en la sociedad, resalta que para empezar a construir una sociedad inclusiva se ha pasado por muchos cambios drásticos que reflejan una marcada tendencia a la exclusión entre seres humanos. Pero poco a poco la sociedad va tomando conciencia de la necesidad de reconocer que todos podemos contribuir de alguna forma al desarrollo de la sociedad, y lograr la equidad de derechos y oportunidades.

1.2. Historia de la inclusión educativa de personas con discapacidad en el Ecuador

En el Ecuador, los avances referentes a la concepción sobre la inclusión educativa de las discapacidades, se han dado ligados a cambios político-sociales, basados en referencias o acuerdos internacionales. En concordancia con la evolución general de la inclusión educativa de las discapacidades, en primer lugar se da una etapa de exclusión completa de las personas con discapacidad, puesto que eran consideradas como castigo de Dios o fenómenos, motivos de vergüenza; razón por la cual eran escondidos y maltratados física y psicológicamente, cabe mencionar que este pensamiento se mantuvo latente hasta hace unos pocos años, e incluso hasta el momento en algunos hogares y personas.

Caiza (Caiza, 2012) manifiesta que muchas de las discapacidades existentes durante esta época fueron originadas como resultado de algunas creencias y costumbres de ciertas clases sociales, ligadas a no perder su apellido o mezclarlo con otros que no pertenezcan a su nivel para así mantener su estatus social, en

consecuencia se produjeron incestos, y los niños nacían con múltiples malformaciones y discapacidades.

Por otro lado según la Vicepresidencia de la República del Ecuador (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011) es a partir de 1940 que se empiezan a forjar instituciones para atender a las personas con discapacidad, esto debido a la lucha de padres de familia y la colaboración de organizaciones particulares, que se crearon bajo criterios de caridad y beneficencia.

En la época descrita, se ha superado en gran medida la exclusión total hacia las personas con discapacidad, pues se considera que deben ser atendidas y no escondidas, que se puede hacer algo por ellas, sin embargo la concepción que prima es de inferioridad, cuestión que se ha mantenido arraigada hasta la actualidad.

Cinco años después de este hito importante, según la Vicepresidencia de la República del Ecuador (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011), se crearon en Quito y Guayaquil las primeras instituciones educativas especiales para personas con discapacidad auditiva y visual. Posteriormente se crearon escuelas para personas con retardo mental y para personas con impedimentos físicos. En estos centros que atendían a personas con diferentes discapacidades manejaban un enfoque médico-asistencial. Todo esto tras poner de manifiesto en la Constitución de la República el derecho al acceso a la educación sin discriminación alguna. La misma que se operativiza con emisión de la Ley Orgánica de Educación por parte del Ministerio de Educación en 1945, “en la que se disponía la atención de los niños y niñas que adolezcan de anormalidad biológica y mental.” (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011, pág. 5)

Según Cazar (Cazar) en 1950 se da un hecho importante en el campo de la discapacidad, puesto que el Estado e instituciones privadas se ven obligadas a enfrentar las secuelas del brote de poliomielitis, creándose en Guayaquil el SERLI, Sociedad Ecuatoriana Pro-Rehabilitación de los Lisiados. A continuación en 1970 organizaciones públicas y privadas asumen responsabilidad sobre las personas con discapacidad, ofreciendo una variedad de propuestas de atención, diversas en su forma y fin, dando como resultado un desperdicio de recursos.

Según uno de los documentos publicados por el CONADIS (CONADIS, 2005) se puede notar el gran avance que tiene el Ecuador en muchos de sus servicios básicos, entre estos la educación y salud, debido en gran medida al estado económico de década de los 70, relacionada con boom petrolero. Creándose en 1973 el CONAREP - Consejo Nacional de Rehabilitación Profesional, cuya función era la formación ocupacional y su inserción en el trabajo de las personas con discapacidad. Luego en 1977 en la Ley de Educación y Cultura se establece como responsabilidad del Estado, la Educación Especial, y en el mismo documento la base legal para ello. Un año más tarde se publica el Plan Nacional de Educación Especial, en el cual se dictaminan los objetivos, planes de acción y obligaciones del Ministerio de Educación referentes a la educación de los estudiantes con discapacidad.

La década de los 70 se caracteriza por la creación de escuelas de educación especial, públicas y privadas con un enfoque rehabilitador. Estas escuelas consideraban la educación de las personas con discapacidad como un proceso continuo y coordinado con el fin de restaurar todas sus habilidades mentales, físicas y sociales para integrarlos a la comunidad.

Según lo manifestado por Cazar (Cazar), en 1980 se instaura la División Nacional de Rehabilitación en el Ministerio de Salud y a su vez la Unidad de Educación Especial en el Ministerio de Educación y Cultura, cabe mencionar que la educación especial y regular trabajaba de manera aislada en todo sentido. En los años de 1981 a 1984 se aumenta el alcance de atención asistencial en la mayoría de provincias, sumándose a las unidades de rehabilitación de la seguridad social. En 1982 se reemplaza el CONAREP por el DINARIM, Dirección Nacional de Rehabilitación Integral del Minusválido.

Partiendo de lo manifestado en textos de la Vicepresidencia de la República del Ecuador (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011) se menciona que en esta década se utiliza, en documentos legales, términos como: personas excepcionales; también se empieza a promover los términos Necesidades Educativas Especiales e integración educativa.

Durante estas dos décadas se puede evidenciar la notable preocupación por la atención a las personas con discapacidad, tanto a nivel estatal como privado, notándose que la década de los 70 se caracteriza por la creación de instituciones de atención, mientras que en la de los 80 se intenta coordinar estas instituciones desde normativas nacionales, dándose una mayor cobertura, todo esto bajo el enfoque asistencial-rehabilitador.

Al retomar lo mencionado en uno de los textos del CONADIS (CONADIS, 2005) a finales de los 80 se da un hecho trascendental, se crea la CIASDE, Comisión Interinstitucional de Análisis de la Situación de las Discapacidades en el Ecuador, ente que posteriormente será el impulsador para la creación de diversos programas nacionales.

Como se menciona en un texto de la Vicepresidencia de la República del Ecuador (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011) en 1990 se da uno de los hitos más controversiales, puesto que se reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, hecho que coincide con la publicación de la UNESCO donde se declara el nuevo enfoque de atención, el de integración.

A continuación, según uno de los documentos del CONADIS (CONADIS, 2005) en 1991 se publica el primer Plan Nacional de Discapacitados, el cual se da gracias a la iniciativa del CIASDE, INFFA, Ministerios de Educación, Salud y Bienestar Social; y se basó en tres grandes programas: Prevención, Atención e Integración Social.

Posteriormente, como se manifiesta en documentos de la Defensoría del Pueblo y el CONADIS (Defensoría del Pueblo), (CONADIS , 2014) en 1992 se crea el CONADIS, como entidad rectora en el ámbito de las discapacidades, encargándose de: “dictar políticas, impulsar y realizar investigaciones, defender los derechos de las personas con discapacidad y coordinar acciones que realicen las instituciones del sector público y privado que son responsables de la prevención de las discapacidades y de la atención e integración de las personas con discapacidad.” (Defensoría del Pueblo, pág. 1)

En esta época se destaca la labor de instituciones públicas y privadas, escuelas de educación especial y centros de rehabilitación, entre estas: instituciones

estatales como INFFA y privadas como: ASENIR, FASINARM, FUNDACIÓN GENERAL ECUATORIANA, ADINEA, FUNDACIÓN HERMANO MIGUEL, CEBYCAM, FUNAPACE. En los mismos documentos se resalta que el CONADIS empieza a ejercer sus funciones, promoviendo el respeto a los derechos de las personas con discapacidad, generando políticas, entre otros, destacándose la organización y fortalecimiento de los grupos de personas con discapacidad en cuatro federaciones: Federación Nacional de Ecuatorianos con Discapacidad Física (FENEDIF), Federación Nacional de Ciegos del Ecuador (FENCE), Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FEASEC), Federación Ecuatoriana Pro Atención a la Persona con Discapacidad Intelectual, Síndrome de Down, Autismo y Parálisis Cerebral (FEPAPDEM).

En el transcurso de esta década, se destaca la creación de las instituciones nacionales que permiten una mejor organización para la lucha por los derechos de las personas con discapacidad. Igualmente, en esta década y por primera vez en nuestro país, se considera a las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Tan trascendental ha sido la creación de estas instituciones que algunas de ellas siguen vigentes en la actualidad.

Al inicio de este nuevo siglo, se empieza a fomentar de manera más enfática los derechos hacia las personas con discapacidad, acaeciendo varios hechos que demuestran la preocupación por lo mencionado, es así que como se señala en el documento del CONADIS (CONADIS, 2005) en el 2001 el Ecuador recibe el Premio Internacional Franklin Delano Roosevelt por parte de las Naciones Unidas convirtiéndose en el primer país latinoamericano en recibirlo, debido al significativo progreso en el ámbito de las discapacidades.

Seguidamente según el CONADIS (CONADIS, 2014) en el 2005 se publica el segundo Plan Nacional de Discapacidades, el cual se elaboró partiendo de la necesidad de actualizar las propuestas y acciones referentes a las personas con discapacidad, este plan se basa en los tres programas del plan anterior, el cual se había cumplido satisfactoriamente hasta ese momento, sin embargo tras catorce años de vigencia la concepción sobre discapacidad y la realidad del Ecuador era distinta. Este hecho coincide además con el nuevo cambio de gobierno, a cargo del economista Rafael Correa Delgado.

Durante estos seis años, de inestabilidad política en nuestro país, se decretan propuestas más concretas en el campo educativo, es decir el Plan Decenal y el Segundo Plan de Discapacidades, las cuales se pretenden cumplir en años posteriores sin importar el gobierno a cargo, lo que demuestra gran responsabilidad social aislada de compromisos políticos.

Hasta antes del 2007, ya existían postulaciones legales referentes a la inclusión, sin embargo no se aplicaba ni tenía mayor importancia en la mentalidad de las personas ni en la exigencia gubernamental sobre el cumplimiento de estas normas. A partir de este año, con el nuevo gobiernos de Rafael Correa, y sobre todo el trabajo de concientización, exigencia, promoción y diversas acciones y programas nacionales a favor de las personas con discapacidad por parte de la vicepresidencia, a cargo de Lenin Moreno.

Entre los diferentes hechos que se han venido dando durante estos últimos años del actual gobierno, se puede destacar los siguientes: según un artículo publicado por el MIES (MIES, 2012) , en marzo del 2007 nuestro país se suma a la Convención de las Naciones Unidas con el fin de aportar a los derechos de las personas con discapacidad. Dos meses después, en concordancia con esta adición “se adopta como política de Estado la atención y prevención de la discapacidad” (MIES, 2012), encargándose de ello a la Vicepresidencia de la República, y creándose el programa “Ecuador Sin Barreras”. Así también, según un documento del CONADIS (CONADIS , 2014) en el 2008 el Ecuador se adhiere a la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, siendo el país número veinte en hacerlo. En este mismo año se aprueba la actual Constitución de la Republica en la que se hace énfasis en lo referente a inclusión, respondiendo a su vez a los convenios internacionales.

Según un documento del MIES (MIES, 2012) desde julio del 2009 a noviembre del 2011, se inicia el trabajo de las brigadas de la Misión Solidaria Manuela Espejo, con el objetivo de obtener estadísticas claras y concretas sobre la información de las personas con discapacidad en el Ecuador, debido a la confusa e incompleta información existente hasta el momento. “Visitaron 1’286.331 hogares en 24 provincias y 221 cantones del Ecuador, estudiando y localizando a

294.611 personas con discapacidad”. (MIES, 2012) Al encontrarse con un cuadro de alto riesgo en que se hallaban muchas personas con discapacidad, debido a diferentes causas entre estas la pobreza, se toma la medida de crear el programa Joaquín Gallegos Lara, el cual mediante una evaluación previa de la situación de cada familia con una persona con discapacidad, hace la entrega mensual de un bono.

Más tarde, en el 2011, se decreta la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en la cual se pone de manifiesto reiteradamente el derecho de todos a la educación, determinando la obligatoriedad de la inclusión de las personas con discapacidad en establecimientos educativos regulares. En complemento con la aprobación de esta ley, en el 2012 se publica la Ley Orgánica de Discapacidades, en la cual se precisa de manera más detallada los derechos, deberes y sanciones de la personas con discapacidad, además de la promoción de la prevención de las discapacidades.

En el 2013 se presenta la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades, la cual presenta las necesidades y estrategias que se pueden tomar a favor de las personas con discapacidad, en comunión con los principios, políticas y objetivos de los diferentes convenios internacionales de los que el país forma parte y de acuerdo al marco legal nacional. Por último en el presente año, se continúa presentando importantes proyectos con el fin de promover el respeto por los derechos de las personas con discapacidad, la no discriminación, entre otros objetivos.

Como se puede evidenciar el Ecuador ha evolucionado paralelamente con la evolución americana en cuanto al concepto de inclusión educativa de las discapacidades. En nuestro país se pueden notar muchos hechos relevantes en este campo, pero a un nivel macro, es decir a nivel de leyes, normas, convenios, etc., sin embargo esto no es, ni ha sido suficiente para erradicar la exclusión y discriminación hacia las personas con discapacidad, pues la mentalidad de la mayoría de la población se encuentra aún en proceso de cambio.

CAPÍTULO II: LA DISCAPACIDAD

2.1. EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Actualmente la discapacidad es un tema primordial dentro de las políticas mundiales y por tanto nacionales. Debido a la falta de atención que se le ha dado por mucho tiempo, pasando por diferentes concepciones, terminologías, clasificaciones y definiciones.

El término discapacidad generalmente ha sido tomado como algo negativo o peyorativo por la sociedad, por esta razón es importante mencionar la actual definición dada por la Organización Mundial de la Salud:

“Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.” (Organización Mundial de la Salud)

A partir de esta definición en nuestra normativa se especifica el término persona con discapacidad de la siguiente forma:

- En Ley Orgánica de Discapacidades y su reglamento (Ecuador):

“De la persona con discapacidad.- Para efectos de este Reglamento y en concordancia con lo establecido en la Ley, se entenderá por persona con discapacidad a aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida

permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en una proporción equivalente al cuarenta por ciento de discapacidad, debidamente calificada por la autoridad sanitaria nacional.” (Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades, 2013, pág. 1)

- En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006)

Cabe resaltar que estas definiciones dan muestra de la evolución en cuanto a la concepción de la discapacidad, puesto que en primer lugar se ha dejado de definir a la discapacidad como una característica definitiva de la persona, destacando la dificultad o “diferencia” que presenta en relación con los demás “normales”, sino como un estado que puede variar en concordancia con el entorno que rodea a la persona.

Estas definiciones destacan la posibilidad que tenemos los seres humanos de desarrollarnos en todos los ámbitos de participación, tomando en consideración que es un derecho de todos ser entes activos de la sociedad. Es por esto que estas definiciones se fundamentan en los Derechos Humanos.

Según Verdugo & Schalock y Samaniego (Verdugo & Schalock, 2013), (Samaniego, 2005), la atención en el ámbito de la discapacidad contempla tres paradigmas o modelos:

- **Tradicional:** se ve a las personas con discapacidad como resultado del mal, son en un principio rechazados por completo y luego vistos con compasión.

- **De la rehabilitación:** centra su atención en la deficiencia, la cual debe ser mejorada o recuperada mediante la intervención profesional. En este paradigma la persona con discapacidad es considerada más un objeto que un sujeto, ya que se le niega la participación en el proceso de rehabilitación y en otros momentos. Los resultados de la intervención terapéutica se medían según las destrezas que ha logrado alcanzar o recuperar el paciente.
- **De la autonomía personal o vida independiente:** este paradigma deja a un lado el de la rehabilitación, puesto que toma a la persona con discapacidad como sujeto de derechos y ya no como un objeto, demostrando que es capaz de valerse por sí misma. Bajo este paradigma nacen nuevos conceptos, como: el principio de normalización, equidad, igualdad de oportunidades. Desde este enfoque, es el entorno el que debe preocuparse por brindar accesibilidad para una calidad de vida independiente.

Las políticas de nuestro país están enfocadas hacia el paradigma de una vida independiente o autonomía personal, lo cual es un aspecto positivo, pues el hecho de que estén escritas, empieza a generar cambios en las prácticas educativas y sociales.

2.2. Clasificación de la discapacidad

En este proceso de definir a la discapacidad a nivel mundial, también se han hecho varios intentos de clasificación de las discapacidades. Actualmente la OMS ha publicado una clasificación, CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud), que a diferencia de la anterior CIDDM (Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía) cataloga en conceptos manifestados en positivo, es decir, se reemplaza el término deficiencia por estructuras y funciones corporales; discapacidad por actividad, y minusvalía por participación; y a todo esto se añade la escala de factores ambientales.

En el Ecuador, la gravedad de las diferentes discapacidades se consigna en relación al porcentaje de discapacidad, que da lugar a un grado de la misma, basándose en los parámetros dados por la CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001, pág. 37):

GRADO	PORCENTAJE
No hay problema	0-4%
Ligero	5-24%
Moderado	25-49%
Grave	50-95%
Completo-total	96-100%

El Ecuador se acoge a la Clasificación dada por la OMS, sin embargo en el ámbito educativo según un documento de la Vicepresidencia de la República del Ecuador existe una clasificación de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, que se estructura de la siguiente manera:

1. SENSORIAL:

1.1. Auditiva

- *Sordera*
- *Hipoacusia*

1.2. Visual

- *Ceguera total*
- *Baja visión*

1.3. Sordoceguera

2. INTELECTUAL

Esta clasificación está dada de acuerdo a los apoyos en función a:

- *Dimensión I: Habilidades intelectuales*
- *Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)*
- *Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales*
- *Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)*
- *Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura).*

3. MENTAL

- *Enfermedades mentales y psicóticas*
- *Trastornos de personalidad*

4. FÍSICA-MOTORA

- *Lesiones del sistema nervioso central*
- *Lesiones del sistema nervioso periférico*
- *Músculo esquelético*

Por las características específicas, se consideran además las siguientes discapacidades:

1. TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

- *Trastorno Autista*
- *Trastorno de Asperger*
- *Trastorno de Rett*
- *Trastorno desintegrativo infantil*
- *Trastorno generalizado del desarrollo no especificado*

2. SÍNDROME DE DOWN

3. RETOS MÚLTIPLES O MULTIDISCAPACIDAD

- *Presencia de dos o más discapacidades* (Vicespresidencia de la República del Ecuador, 2011, pág. 25)

A continuación se presenta una descripción general sobre los distintos tipos de discapacidad que se encontraron durante la observación realizada en esta investigación:

- **Discapacidad Sensorial**

La discapacidad sensorial es una categoría que abarca las discapacidades que presentan limitaciones y disminución parcial o total en los sentidos, específicamente en el visual y auditivo. Son parte de esta categoría: la discapacidad visual, auditiva y sordoceguera.

- **Sordoceguera:**

Según los Lineamientos de Información sobre Sordoceguera y Multidéficit (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2010) y la Vicespresidencia de la República del Ecuador (Vicespresidencia de la República del Ecuador , 2011), la sordoceguera es una discapacidad multisensorial que muestra disminución parcial o total de los sentidos de la vista y el oído, limitando la comunicación, la movilidad y la participación. Cabe precisar que se considera persona sordociega a quien tiene pérdida total de la vista y el oído, así como también a personas que tengan diferentes grados de disminución en ellos, existiendo dos tipos de sordoceguera: total y parcial.

Existe además otra caracterización de la sordoceguera, según su causa, se puede identificar dos tipos:

- Sordoceguera adquirida
- Sordoceguera congénita

Cabe mencionar que según el grado de disminución de estos sentidos, se requerirán diferentes recursos de comunicación, estrategias pedagógicas, de movilidad y apoyo, como por ejemplo: el sistema Braille, guías y/o intérpretes, entre otros.

- **Discapacidad Intelectual**

Según Antequera, (Antequera, Mercedes, et al. , 2002) y García (García, 2005) la discapacidad intelectual, se conoció por mucho tiempo como retraso mental, definiéndose como una limitación únicamente en el ámbito cognitivo, sin embargo actualmente se utiliza el término Discapacidad Intelectual bajo la definición basada en el modelo teórico de la discapacidad intelectual de Luckassons y cols., el cual abarca cinco dimensiones:

- Dimensión I: Capacidades Intelectuales: “incluye razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y aprender de la experiencia.” (Antequera, Mercedes, et al. , 2002, pág. 10)

- Dimensión II: Conducta adaptativa: las limitaciones en esta conducta se ven reflejadas en la vida cotidiana y su entorno. A continuación se mencionarán los diferentes tipos de conducta:
 - *“Conductas adaptativas conceptuales: Lenguaje receptivo y expresivo, lectura y escritura, conceptos sobre el dinero y autodirección.*
 - *Conductas adaptativas sociales: Interpersonales, responsabilidad, autoestima, no cede fácil ante la manipulación, no ser ingenua, seguimiento de reglas, acatamiento de normas.*
 - *Conductas adaptativas prácticas: actividades cotidianas: comer, desplazarse, aseo y vestido; actividades instrumentales cotidianas: preparación de comidas, mantenimiento de la casa, usos de transportes, uso de la medicación, uso de las monedas, uso del teléfono; habilidades ocupacionales y mantenimiento de su ambiente.”* (García, 2005, pág. 261)

- Dimensión III: Participación, Interacciones, Roles Sociales: esta dimensión coincide con una categoría de la CIF. Esta dimensión se enfoca en el desenvolvimiento en relación con su entorno natural y social. Las

limitaciones de accesibilidad y/o falta de recursos y servicios pueden repercutir en la participación, interacción y roles sociales.

- Dimensión IV: Salud:
 - Física y mental: su estado influye positiva o negativamente en el funcionamiento de un individuo.
 - Factores etiológicos: conjunto de factores:
 - ✓ Biomédico: abarca alteraciones genéticas o problemas de nutrición.
 - ✓ Sociales: interacción social y familiar.
 - ✓ Conductuales: interacción con actividades riesgosas y abuso de drogas y alcohol.
 - ✓ Educativos: accesibilidad o no a apoyos educativos.

- Dimensión V: Contexto (ambiente y cultura): contempla tres niveles de estudio: Microsistema, Ecosistema, Macrosistema.

Todas están interrelacionadas, por ejemplo, una desnutrición que está dentro de la dimensión de salud, puede provocar una falta de atención, que estaría dentro de la dimensión correspondiente a capacidad intelectual.

- **Discapacidad Física**

La Discapacidad Física “es una condición de vida que afecta el control y movimiento del cuerpo, generando alteraciones en el desplazamiento, equilibrio, manipulación, habla y respiración de las personas que la padecen, limitando su desarrollo personal y social.” (Dirección General de Educación Especial)

La discapacidad física contempla daño o limitación del cerebro en el área motriz, huesos, músculos, articulaciones y medula espinal. Su afectación puede darse en diferentes niveles, desde leve hasta moderado. Según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Consejo Nacional de Fomento

Educativo, 2010) Las causas de discapacidad física pueden aparecer en diferentes momentos:

- Antes del nacimiento: malformaciones y daños en el sistema nervioso central por problemas en su desarrollo prenatal.
- En el momento del parto: por complicaciones durante la labor de parto o prematuridad.
- Posnatales: por accidentes, por infecciones que afecten al sistema nervioso, y enfermedades genéticas.

Dentro de estas discapacidades se encuentran diferentes dificultades y limitaciones totales o parciales para realizar actividades de la vida cotidiana como: caminar, asearse, vestirse, escribir, entre otras.

- **Síndrome de Down**

Siguiendo los planteamientos de Madrigal (Madrigal, 2004) el Síndrome de Down es una alteración genética, conocida también como trisomía 21, lo que da lugar a que, quienes la presentan, en vez de tener 46 cromosomas, tienen 47. Puede darse en diferentes niveles y asociado a diferentes problemas de salud u otras discapacidades. Lleva consigo diferentes características similares en todos los casos, como: características físicas, ojos achinados, hipotonía, nariz pequeña, entre otros; cognitivas, cuya consecuencia más frecuente es el retraso mental. Sin embargo cada individuo desarrolla de forma distinta y con su propia personalidad.

Es importante resaltar que las escalas de evaluación sirven sobretodo en el ámbito médico y hasta cierto punto en el contexto político-social, debido a los beneficios sociales que en nuestro país merecen las personas con discapacidad; mas no para etiquetar a las personas como seres con discapacidad en tal o cual ámbito. Es por esto que cabe resaltar la importancia de la CIF en la concepción que refleja ya que no categoriza o encuadra en un diagnóstico único sino que da parámetros para evaluar el estado de salud en general lo que permite tener diagnóstico más específico

para cada persona y no agruparla por un nombre. Sin embargo en nuestro país las diferentes instituciones que evalúan o diagnostican se acogen a diferentes escalas, que a fin de cuentas son rígidas, números y etiquetas.

2.3. Necesidades Educativas Especiales

En el ámbito de la educación algunas personas con discapacidad presentan ciertas necesidades educativas especiales. Cabe mencionar que dichas necesidades pueden ser o no asociadas a la discapacidad, puesto que en algunas circunstancias provienen del entorno social y emocional que rodea al niño y de las condiciones o alteraciones de su salud física y mental.

Según Warnock y Breman (Vicepresidencia de la República del Ecuador , 2011) las Necesidades Educativas Especiales son aquellas dificultades que pueden presentar los estudiantes en cualquier momento de la vida, obstaculizando su interacción y aprendizaje. Las necesidades educativas especiales requieren de ciertas estrategias pedagógicas y adaptaciones de todo tipo, por parte de la comunidad educativa, para lograr igualdad de oportunidades. Estas pueden ser temporales o permanentes así como también pueden ser físicas, sociales, culturales, emocionales, entre otros.

En la práctica inclusiva, la diversidad contempla y atiende las necesidades educativas individuales de todos los niños, las cuales responden a las diferentes características de ellos, según su forma, estilo, ritmo en la interacción con los otros y su aprendizaje, sin embargo ciertas necesidades educativas individuales son especiales, debido a que estas requieren de ciertos apoyos específicos como actividades complementarias, recursos individualizados, entre otros.

2.4. Situación actual de las personas con discapacidad en el Ecuador

Como información relevante en el tema de discapacidad es importante mencionar que según el Informe Mundial sobre la Discapacidad (CONADIS, 2013), existe, en

el 2010 alrededor del 15% de la población mundial que vive con algún tipo de discapacidad. En el mismo año se realizó en el Ecuador el último Censo de Población y Vivienda, del cual se concluye que el 5,6% de la población vive con algún tipo de discapacidad, sin embargo los últimos datos estadísticos sobre personas con discapacidad en nuestro país son los entregados por la Misión Manuela Espejo, los cuales se menciona que existen 294.803 personas con discapacidad en condición de riesgo.

No existe mayor información sobre datos estadísticos a nivel mundial sobre niños con discapacidad, ya que la mayoría de información se presenta de forma general. Según la Carga Mundial de Morbilidad (CONADIS, 2013), en el 2010 existen aproximadamente 95 millones de niños con discapacidad de 0-14 años de edad, es decir el 5,1%; de los cuales 13 millones o sea el 0,7% tienen “discapacidad grave”.

Según varios estudios existe mayor prevalencia de discapacidad en poblaciones con alto índice de pobreza. Entre las principales causas de discapacidad se encuentran: factores genéticos, complicaciones perinatales, pobreza, características físicas y del entorno, entre otros.

En el Ecuador existen varias instituciones y organizaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad, sin embargo el organismo rector de este ámbito es el CONADIS, el cual trabaja en concordancia con los otros ministerios, organizaciones e instituciones públicas y privadas. Entre estas las federaciones nacionales de discapacidad: Federación Nacional de Ecuatorianos con Discapacidad Física (FENEDIF), Federación Nacional de Ciegos del Ecuador (FENCE), Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FEASEC), Federación Ecuatoriana Pro Atención a la Persona con Discapacidad Intelectual, Síndrome de Down, Autismo y Parálisis Cerebral (FEPAPDEM), Federación Nacional de ONG´s para Discapacidades (FENODIS).

En el ámbito de la educación, según el acuerdo ministerial N. 0295-13 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), en el Ecuador la atención educativa para las personas con discapacidad puede ser en instituciones de educación ordinaria con soporte de las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI) o en Instituciones de

Educación Especializada, las cuales cuentan con los niveles de educación inicial, básica y bachillerato.

Estas Instituciones de Educación Especializada atenderán a las personas con discapacidad que no se encuentran aptas para acceder a educación ordinaria, mediante evaluación previa, la cual será realizada por las UDAI, en caso de instituciones de educación pública; o por Centro Psicopedagógicos privados, para instituciones de educación privadas. Se valorará mediante instrumentos de evaluación dados por la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva. Las instituciones de Educación Especializada aspiran y promueven que todas las personas con discapacidad accedan en algún momento a la educación inclusiva en instituciones ordinarias. Cabe recalcar que se determina que estas podrán atender a un solo tipo de discapacidad, es decir escuela para personas con discapacidad auditiva, otra para discapacidad visual, entre otras.

En este mismo Acuerdo Ministerial, se manifiesta un aspecto importante para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas de educación ordinaria, ya que existe una disposición sobre el número de estudiantes con discapacidad según el tipo, que pueden estar incluidos en ellas en relación con el número de estudiantes sin discapacidad:

Discapacidad	Equivalentes estudiantes sin discapacidad
Visual	3
Auditiva	2
Intelectual	4
Física	2
Autismo	5

Cada vez es más fuerte el apoyo y la lucha por los derechos de las personas con discapacidad, y esto se puede evidenciar en su participación más activa en

diferentes espacios de la sociedad, tomando en consideración sus necesidades específicas para acceder equitativamente a todas las oportunidades y derechos. En el campo educativo, se ha dotado de servicios complementarios para mejorar la calidad de atención, resaltando lo mencionado en el Acuerdo Ministerial sobre la importancia de la relación del número de niños por aula según sea la discapacidad. Sin embargo los datos estadísticos nos muestran que aún queda mucho camino por recorrer en este ámbito para lograr una verdadera sociedad inclusiva.

CAPÍTULO III: INCLUSIÓN EDUCATIVA

3.1. Aproximación conceptual a la Inclusión Educativa

Según lo planteado por Barrio (Barrio, 2008), uno de los ámbitos más importantes en el desarrollo del ser humano es la educación, por lo cual esta ha tenido que esforzarse para dar respuesta al acceso de la diversidad. La última respuesta que ha surgido frente a esta necesidad es la inclusión educativa, la cual pretende complementar y mejorar el modelo de integración, anteriormente en auge.

Es así que la UNESCO (2005) define a la inclusión educativa como:

“El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.” (Beech & Larrondo, 2007)

En el Ecuador se determina que la inclusión educativa deber ser de calidad para todos los niños y niñas quienes deben participar en aulas con estudiantes de su mismo rango de edad en todos los niveles y modalidades de educación.

A partir de los planteamientos de Ainscow y Miles (Escribano González & Martínez Cano, 2013), la inclusión educativa debe definirse y concebirse siempre bajo cuatro elementos base, los cuales son:

- **Proceso:** Es un camino de búsqueda permanente de respuestas al cambio y movimiento de la sociedad y su diversidad, para fortalecer la participación activa, responsabilidad de innovación y valores humanos. En la convivencia de todos, tomando en consideración que los resultados de este proceso se dan de manera paulatina, es decir a lo largo del tiempo y nunca se da por terminado.

- **Identificación y eliminación de barreras:** Para la evolución de este proceso es necesario identificar las limitaciones que impiden una convivencia armónica y en especial la participación en el interaprendizaje. Según la Vicepresidencia del Ecuador (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011) se pueden identificar de manera general diferentes tipos de barreras:
 - **Actitudinales:** Manifestación negativa de la concepción de la diversidad por parte de la sociedad, como: discriminación, rechazo, segregación, exclusión, entre otros.
 - **Conocimiento:** Falta de conocimiento de la comunidad sobre las necesidades de la diversidad.
 - **Comunicación:** Obstáculos que se presentan en la emisión y recepción de mensajes en la interacción de los miembros de la comunidad.
 - **Prácticas:** Dificultades que se pueden dar en el día a día en las aulas, con respecto a: estrategias metodológicas, evaluación, recursos, planificación y acceso.

- **Presencia, participación y éxito de todos los estudiantes:** fomento del acceso y presencia lo más regular posible de los niños y niñas, participación activa y receptiva en las diferentes experiencias de aprendizaje, dando lugar al éxito como ser humano integral.

- **Énfasis en la inclusión de grupos prioritarios:** Atención a quienes han estado excluidos históricamente por la sociedad como: personas en pobreza extrema, personas con discapacidad, entre otras, haciendo cumplir sus deberes y derechos y sobretodo su participación dentro y fuera del sistema educativo.

Actualmente se habla de inclusión en diferentes ámbitos ya sea educativa, laboral o social, sin embargo no se ha podido calar en la mentalidad de todas las personas, puesto que a lo largo de este cambio se han identificado diversas barreras, las mismas que se han tratado de superar o erradicarlas mediante diferentes estrategias. La barrera más compleja de eliminar es la actitudinal, ya que demuestra lo que cada uno es y piensa, sus limitaciones reflejadas en la realidad de otros.

Según Pujolás (Pujolás, 2002) la inclusión educativa tiene como objetivo principal desarrollar al máximo las potencialidades y habilidades de todos, incluyendo la comunidad educativa. Tomando en consideración que dichas potencialidades y habilidades no se refieren solo al área cognitiva sino que toma en cuenta todas las áreas del desarrollo humano, basándose en el desarrollo de los pilares de la educación postulados por Delors: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a conocer.

En concordancia con lo mencionado en el Ecuador según el Acuerdo Ministerial 0295-13 se postula como objetivos de la inclusión educativa, los siguientes:

- a) “Fomentar en la cultura el respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad, la convivencia armónica y la práctica del dialogo y la resolución de conflictos;*
- b) Eliminar las barreras de aprendizaje asociadas a la infraestructura, funcionamiento institucional, sistemas de comunicación, recursos didácticas, currículo, docentes, contexto geográfico y cultural; y,*
- c) Formar ciudadanos autónomos, independientes, capaces de actuar activa y participativamente en el ámbito social y laboral.” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, pág. 6)*

La inclusión educativa tiene como objetivo buscar las formas para que todos puedan acceder a una educación de calidad con aprendizajes significativos, centrándose en que no es el niño o estudiante con alguna necesidad educativa especial quien debe adaptarse al sistema educativo sino lo contrario.

3.2. Principios de la Inclusión Educativa

Los principios que rigen básicamente a la inclusión educativa, según Porras (Porras, 2001) son los siguientes:

- **Respeto a los Derechos Humanos:** la inclusión educativa se fundamenta y nace basada en el cumplimiento efectivo de los derechos humanos, uno de ellos el derecho a la educación, es decir que todos los niños y niñas independientemente de su condición deben asistir y participar en una escuela con un grupo de niños al que pertenece; otros derechos se refieren a una vida digna, a no ser discriminados, nacer libre e iguales, entre otros.
- **Valoración de la diversidad:** aprender de y con todos y todas sintiéndose aceptado y parte de la comunidad.
- **Respuesta a las necesidades individuales:** toma en cuenta las características individuales de aprendizaje, personalidad, capacidad, etc., de cada niño o niña.
- **Apoyo docente:** requiere de constante capacitación para afrontar los retos que se presentan en la interacción de la diversidad.
- **Participación de la comunidad:** educación de calidad como compromiso de todos: padres, docentes, niños y niñas, etc.
- **Equidad y excelencia:** proporcionar a cada quien los recursos y situaciones que sean necesarias para alcanzar el éxito en igualdad de oportunidades.
- **Igualdad de oportunidades:** la inclusión resalta la igualdad de todos ante los derechos humanos, más que la clasificación según las diferencias.
- **Multidisciplinariedad:** para atender a la diversidad de forma integral es necesario contar con diferentes puntos de vista de un equipo que aporte al desarrollo holístico de cada individuo.

3.3. Integración vs Inclusión

Actualmente la atención a las personas con discapacidad en el campo educativo, se maneja bajo diferentes enfoques, sin embargo el determinado a llevarse a cabo desde la normativa legal y vigente es el de la inclusión educativa, lo cual como se ha mencionado está en proceso, ya que se ven arraigadas concepciones y prácticas anteriores, como el tradicional y el de integración, por lo que se ve necesario hacer una diferenciación puntual entre integración e inclusión, que serían los dos modelos o enfoques más recientes, y que se confunden con frecuencia. A continuación se presentará un cuadro comparativo sobre la integración y la inclusión:

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Se centra en el niño con discapacidad	Se centra en el grupo de niños
Propuesta homogeneizadora	Propuesta heterogeneizadora
Atención individualizada	Intervención transformadora del sistema educativa (cultura, políticas y prácticas)
Responsabilidad de la atención a personas con discapacidad: especialistas o personal de apoyo	Responsabilidad de la atención a personas con discapacidad: toda la comunidad educativa.
Los estudiantes deben adaptarse al sistema educativo.	El sistema educativo busca la forma de cumplir los objetivos en la diversidad.
Atención en el diagnóstico de los estudiantes.	Atención en la eliminación de barreras para el interaprendizaje.
Participación parcial con su grupo de compañeros. (aulas de apoyo)	Participación permanente con su grupo de compañeros.

Currículo individualizado	Currículo universal
---------------------------	---------------------

Fuentes:

(Escribano González & Martínez Cano, 2013, pág. 18)

(Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011, pág. 17)

Como se define la inclusión es un proceso, de cambio y mejora, puesto que está en constante movimiento y ha ido superando las dificultades y posibles errores de otras experiencias como la de integración. La inclusión educativa reta a la sociedad a ser más humana y consciente de su entorno en el que vive, de darse cuenta de que todos somos únicos y que necesitamos que la sociedad responda y nosotros aportar a ella como tal, para lo cual se requiere que las escuelas abran sus puertas y pongan su esfuerzo en desarrollar al máximo las potencialidades de todos los estudiantes centrando su atención en eliminar las barreras del entorno para alcanzar estos objetivos y no irse por el camino más fácil de etiquetar como “el problema” a unos cuantos.

Vale recalcar que la inclusión va más allá de dar el acceso a la educación de todos independientemente de sus características, sino que busca la participación activa de toda la comunidad en igualdad de oportunidades.

3.4. Escuelas Inclusivas

Para hacer efectivos los planteamientos, objetivos y principios de la inclusión educativa es necesario romper con paradigmas y esquemas tradicionales que han tenido por varios años nuestras escuelas, y empezar a construir juntos escuelas inclusivas.

A diferencia de la escuela tradicional o selectiva, la escuela inclusiva pone énfasis en la educación integral, mas no en la transmisión de conocimientos académicos como fin último, sino que esta transmisión se convierte en uno de los medios para alcanzar el máximo desarrollo: personal, social y afectivo. En la práctica pueden existir escuelas intermedias, es decir que se acercan más a las características de la escuela tradicional o de la escuela inclusiva.

La escuela inclusiva busca aceptar y reconocer la diversidad como realidad humana, a diferencia de la escuela tradicional o selectiva que lo que busca es la homogenización, es decir sacar modelos de ser humanos iguales, todos con un mismo molde.

Las escuelas inclusivas deben basar sus prácticas y construcción en general en tres ejes fundamentales, propuestos por Grossman (Escribano González & Martínez Cano, 2013), estos son: derechos humanos, justicia social y sentido de la comunidad

Ainscow define seis características fundamentales de una escuela inclusiva: “*el liderazgo eficaz de la dirección, la participación de toda la comunidad educativa en las decisiones de la escuela, el compromiso con la planificación colaborativa, las estrategias de coordinación, la atención a los beneficios potenciales de la investigación y una política de formación del profesorado centrada en la práctica del aula.*” (Escribano González & Martínez Cano, 2013, pág. 33)

Según William y Susan Stainback (Stainback & Stainback, 2007) el ambiente educativo debe convertirse en comunidades inclusivas, siendo su principal objetivo que todos sean aceptados, reconocidos y valorados por lo que cada uno tiene que ofrecer, brindando los medios necesarios para que su aprendizaje y convivencia sea satisfactorio. Se pone énfasis en los valores de la solidaridad y responsabilidad de sus actos y actitudes frente a sus compañeros.

Es por esta razón que el aprendizaje socioemocional se convierte en un pilar fundamental en las escuelas inclusivas, ya que permite fortalecer las competencias sociales necesarias en la comunidad educativa para que la inclusión sea una realidad. Es así que Milicic (Milicic, 2011), destaca la importancia del desarrollo de competencias sociales y emocionales positivas frente a la diversidad, mencionando que cuando se convive con la diversidad real desde edades tempranas, vamos aprendiendo a aceptar y valorar las diferencias, fortaleciendo y desarrollando una actitud y mentalidad abierta y consiente. Estas habilidades y competencias sociales se desarrollan en el día a día, es por esto que tanto adultos como niños deben practicarlas y buscar su desarrollo, estas

son: conciencia de sí mismo, conciencia social, toma responsable de decisiones, autorregulación y manejo de relaciones.

Las escuelas inclusivas postulan participación colaborativa de toda la comunidad educativa en el día a día y en el funcionamiento de sus instituciones. Para lo que se necesita capacitación continua y responsabilidad comprometida de todos sus miembros de cara a la construcción de una comunidad inclusiva.

Según el Acuerdo Ministerial 0295-13, en el Ecuador todos los establecimientos de educación ordinaria deben cumplir de manera obligatoria con la inclusión educativa, asumiendo las siguientes funciones:

- a) *“Planificar el acceso, permanencia, promoción y egreso de los estudiantes con necesidades educativas especiales;*
 - b) *Desarrollar en base al currículo oficial las adaptaciones de este a las necesidades educativas de los estudiantes;*
 - c) *Derivar a los estudiantes que presenten problemas de aprendizaje a las UDAI para su evaluación, diagnóstico e intervención; y,*
 - d) *Desarrollar programas para orientar a los padres de familia o representantes respecto a la educación de sus hijos o representados.”*
- (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, págs. 6,7)

Las competencias sociales son cada vez más escasas y necesarias en la sociedad actual, ya que el ser humano ha alcanzado el máximo desarrollo tecnológico y de conocimiento científico pero como ser humano social y afectivo se ha estancado y ha perdido espacio, por lo que es necesario volver a convivir en comunidades social y emocionalmente más fortalecidas como la escuela y la familia, considerados ámbitos privilegiados para ello.

3.5. Elementos de una Escuela Inclusiva

Al ser la escuela inclusiva una nueva visión sobre la atención a la diversidad, y al requerir de cambios esenciales y en cierta forma y medida extremos, debido a lo arraigado que se ha encontrado y encuentran visiones de atención a la diversidad tradicionales y discriminatorias, es necesario describir cómo deben ser los

elementos de una escuela inclusiva, actualmente cómo deberían ser todas las escuelas según los mandatos nacionales e internacionales.

Los elementos que se describen a continuación se basan en lo expuesto por Moliner siguiendo los planteamientos de Echeita (Moliner, 2008) quienes exponen un modelo sistémico de cambio hacia la inclusión, presentando cuatro niveles o factores:

3.5.1 Primer Nivel - Factores Sociales

La inclusión se fundamenta en el pensamiento y acción de la sociedad para poder aportar y aprender en y para una sociedad más justa. El objetivo en este primer nivel es promover el cambio, por lo que es necesario atender a:

3.5.1.1 Opinión pública

Según Moliner la función de la opinión pública en este proceso de cambio es que “la sociedad esté informada, conozca el discurso teórico y, sobre todo, las realidades y las prácticas que plantean la inclusión como una cuestión natural y llena de sentido común.” (Moliner, 2008, pág. 30)

En nuestro país se ha empezado a difundir información sobre la importancia y valor de la inclusión, sin embargo de manera general nuestra sociedad aún se encuentra desinformada y escéptica en cuanto a la realidad y los beneficios de las prácticas inclusivas.

3.5.1.2. Políticas Sociales:

El objetivo final de la inclusión es tener una sociedad inclusiva, mas no solo escuelas inclusivas, para lo cual se requiere de políticas que contemplen la inclusión en los ámbitos: laboral, de educación superior y de participación en general.

En los últimos años nuestro país ha logrado poner en normativa los deberes de toda la sociedad respecto a la inclusión, por ejemplo se exige un porcentaje de personas con discapacidad en el ámbito laboral, y se da apertura obligatoria en todos los niveles de educación, entre otros. Sin embargo esto ha sido tomado

como una medida de sanción y obligación sin conciencia alguna, ya que al tener que cumplir con este mandato muchas empresas han tomado medidas aún más discriminatorias para hacerlo, como escoger el tipo de discapacidad que tiene la persona.

3.5.1.3. Asociaciones comunitarias

Para una verdadera sociedad inclusiva es necesario formar redes de trabajo, investigación y evaluación, mediante la interacción en seminarios, foros y reuniones o asambleas comunes. En las que deben participar, profesionales retirados, padres de familia, expertos, profesionales y representantes de la comunidad.

3.5.1.4. Familias

La inclusión busca una interacción verdadera entre todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que es un aspecto fundamental la calidad de comunicación y participación de la familia en las acciones y propuestas de la escuela y la participación de sus hijos.

Las familias deben estar permanentemente informadas y ser partícipes de una formación continua sobre la educación de sus hijos. Tomando en consideración que esta participación se explicita como un deber y un derecho de la familia en la normativa de nuestro país. La familia debe compartir o estar de acuerdo con la filosofía de la institución y los criterios de la misma, para poder ser coherentes en las acciones en la escuela y fuera de ella.

Según los planteamientos de uno de los documentos de la Vicepresidencia de la República del Ecuador (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011), se manifiesta que es importante resaltar el apoyo que deben recibir, especialmente, las familias con un niño o niña con discapacidad, tanto en orientación respecto a su aprendizaje como en el fortalecimiento y colaboración respecto al cuidado de sus hijos, debido a la sobrecarga que pueden tener sus madres o padres.

Es importante resaltar que la acción de la familia frente al éxito de sus hijos depende, en buena parte, de su insistencia, apoyo y colaboración responsable y activa en los procesos educativos.

3.5.2. Segundo Nivel - Sistema Educativo

El sistema educativo tiene como objetivo facilitar el cambio hacia la inclusión, lo que requiere una reestructuración de:

3.5.2.1. Política educativa

Es esencial que existan políticas públicas nacionales que respalden y sostengan la filosofía y acciones que requiere la inclusión. En nuestro país existe una normativa nacional que dictamina y respalda la inclusión educativa de manera obligatoria en todas las instituciones educativas, sin embargo se hace excepciones en casos de discapacidades graves.

3.5.2.2. Financiación y distribución de fondos

3.5.2.3. Planes de transición

Se debe elaborar parámetros básicos para el ingreso y adaptación de los niños a sus escuelas, requiriendo en primer lugar información general sobre el niño o niña y presentación de la nueva escuela.

3.5.2.4. Formación sobre inclusión

Las escuelas inclusivas necesitan de profesionales preparados y dispuestos a crecer integralmente con la comunidad educativa, por lo que se puede evidenciar dos necesidades: la formación inicial del profesorado, es decir una formación universitaria consistente en el ámbito de la diversidad y la escuela, y capacitación permanente dentro de la comunidad educativa del profesorado ya formado.

Según el Acuerdo Ministerial 0295-13 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013) en el Ecuador se busca y manifiesta la responsabilidad y calidad del

Talento Humano en el campo educativo, por lo que es responsabilidad de directivos y docentes de las escuelas ordinarias velar por la cultura inclusiva en sus espacios.

3.5.2.5. Actitud del profesorado

Parte fundamental del éxito de la inclusión educativa es la actitud positiva y disposición permanente de los docentes hacia el desarrollo máximo de todos sus estudiantes. Tomando en cuenta que este es uno de los aspectos más complejos de obtener.

Entre los aspectos que influyen y demuestran actitud positiva o negativa por parte de los docentes, están: la forma de comunicarse con los niños, el vocabulario que se utiliza, los gestos y comentarios que se hacen cotidianamente. Esto repercute directamente en la valoración y aceptación de la diversidad, y además en la construcción del autoconcepto de los niños.

3.5.3. Tercer Nivel - El Centro

La meta primordial es que las escuelas ordinarias sean escuelas inclusivas, lo que significa que a la escuela de una comunidad asistan todos los niños que pertenecen a esta. El objetivo de este nivel es crear las condiciones internas institucionales para generar y mantener el cambio.

3.5.3.1. Organización y funcionamiento de los apoyos

La organización de los apoyos y su funcionamiento es independiente de cada escuela, sin embargo la condición es que estos siempre se den dentro de las aulas ordinarias, solo en casos excepcionales como autismo pueden darse, en ocasiones, fuera de ella.

Sin embargo en el Ecuador según el Acuerdo Ministerial 0295-13 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013) en su artículo 16, se manifiesta un aspecto un tanto contradictorio con lo que postula la inclusión educativa, ya que se menciona que se podrá contar con pedagogos de apoyo dentro del aula y/o en aulas de apoyo.

3.5.3.2. Clima de convivencia y sentido de comunidad

La comunidad educativa debe crear un ambiente en el que todos se sientan parte de ella, mediante el fomento de valores, comunicación efectiva y continúa. Compromiso y entrega de todos con la propuesta.

3.5.3.3. Apertura y participación

Comunidades educativas que muestren puertas abiertas a toda la comunidad a la que pertenecen, tanto en acceso a su infraestructura y participación en su propuesta.

3.5.3.4. Recursos y accesibilidad

Según Rojas y Santos, accesibilidad es la “(...) característica que permite el uso y disfrute de un entorno a cualquier persona, con independencia de su condición física, sensorial o intelectual”. (Solórzano, 2013)

De manera más precisa Ron Mace, quien es el pionero en el ámbito de accesibilidad, y un grupo de arquitectos exponen los principios de la Accesibilidad Universal que deben tomarse en cuenta en todos los espacios, incluidas las escuelas, estos son:

- “Uso equiparable y provechoso
- Uso flexible
- Simple e intuitivo
- Información perceptible
- Con tolerancia al error
- Que exija poco esfuerzo físico
- Tamaño y espacio para el acceso y uso” (Arjona, 2011)

En el Ecuador la accesibilidad a la educación es uno de los pilares y objetivos principales de Estado, expuesto en los diferentes documentos del Marco Legal del país.

Acorde a los estamentos de la Vicepresidencia de la República del Ecuador (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011), en el ámbito educativo existen diversas barreras a eliminar, entre ellas la de acceso al currículo, en la que están inmersos los siguientes elementos:

- **Espacio Físico:** se refiere a las adecuaciones en torno al ambiente e infraestructura general del aula y del centro. Entre estas modificaciones están: iluminación, sonido (nivel de ruido), funcionalidad del espacio en el aula, mobiliario, ventilación, señalización, baterías higiénicas adecuadas a los niños.

Además, según la Agencia de Comunicación de niños, niñas y adolescentes (Agencia de Comunicación de niños), se destaca que entre las diferentes adecuaciones de la infraestructura que se deben realizar en las instituciones educativas están: construcción de rampas que cumplan los parámetros requeridos para movilidad autónoma, cómoda y segura; ascensores, servicios higiénicos amplios y con barras de soporte; lavabos de fácil acceso es decir con diferentes alturas; juegos de recreación accesibles para personas con discapacidad.

- **Recursos:** como recursos también se encuentra el recurso humano, es decir docentes, psicólogo, terapeuta, coordinadores pedagógicos, etc. Además recursos de material didáctico y ayudas técnicas, así como también recursos necesarios para la comunicación.

En todas las instituciones educativas se debe empezar a trabajar con recursos multisensoriales, lo cual beneficiará a todos los estudiantes.

- **Formas de Comunicación:** La comunicación se plantea como elemento primordial para el aprendizaje, por lo que es necesario que se cuente con

diversidad de sistemas de comunicación adecuadas a las diferentes necesidades. Como el uso de recursos de comunicación aumentativa y alternativa en caso de ser necesario, como son: sistema Braille, tableros electrónicos de comunicación, etc.

Sin duda el cambio hacia escuelas inclusivas requiere de dotación de recursos de todo tipo, sin embargo se debe buscar el equilibrio y buen uso de los mismos acorde con la filosofía planteada en cada institución. Ya que el tener todos los recursos disponibles no garantiza una verdadera inclusión.

La accesibilidad y los recursos en general no están enfocados únicamente a las personas con discapacidad sino a todos, ya que en algún momento se puede requerir de estas adecuaciones, por ejemplo, personas embarazadas, adultos mayores, etc. buscando siempre lograr la mayor independencia posible de todos los miembros de la comunidad.

3.5.3.5. El rol del profesorado inclusivo y el de los especialistas

En este aspecto es importante definir el rol de cada uno en los diferentes ámbitos y su trabajo en común, así como también evaluar la necesidad o no de un especialista según el caso.

Según el perfil del docente de educación inclusiva dado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012), se mencionan cuatro valores fundamentales del docente en el proceso de interaprendizaje, que son:

- “1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.*
- 2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.*
- 3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.*

4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012, pág. 13)

En este aspecto es importante definir también el rol esencial de los directivos, según Meléndez (Meléndez, 2009) la dirección de una institución es clave para el desarrollo de escuelas inclusivas, pues está en ellas fomentar el compromiso real de toda su comunidad escolar con esta filosofía educativa. Por lo que se necesita de directivos que crean en la inclusión, que sean conocedores de todo lo que sucede en el día a día en su institución para así poder brindar los apoyos necesarios.

En nuestro país de manera más detallada se menciona en el Acuerdo Ministerial 0295-13 las responsabilidades de los directivos y docentes en relación con la inclusión educativa:

a) Directivos.- Velar por la cultura inclusiva de la institución educativa a su cargo, cumpliendo y haciendo cumplir las disposiciones emitidas sobre la materia para su efectiva realización;

b) Docentes.- Los docentes tendrán las siguientes responsabilidades:

b.1. Fomentar la cultura inclusiva;

b.2. Desarrollar las adaptaciones curriculares en el aula;

b.3. Responder en el desempeño de sus labores a la heterogeneidad de los estudiantes y sus necesidades;

b.4. Actuar con respeto ante el grupo asignado a su cargo y promover la igualdad de oportunidades;

b.5. Promover un ambiente de confianza y seguridad para que todos los estudiantes puedan participar del aprendizaje;

b.6. Identificar y tomar en cuenta permanentemente los intereses de los estudiantes;

b.7. Crear un entorno favorable para la experimentación y la acción;

b.8. Analizar las dificultades y destrezas de cada estudiante para promover su proceso de aprendizaje y favorecer su participación en todas las actividades del aula y del establecimiento educativo;

b.9. Detectar los problemas de aprendizaje y derivar a los estudiantes para su evaluación y atención en la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI) más cercana. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, pág. 7)

3.5.4. Cuarto Nivel - Aula

En este nivel se busca hacer efectivo el derecho a la participación en la educación, por lo que el objetivo de este nivel es cambiar la práctica educativa tradicional por prácticas inclusivas.

La inclusión educativa requiere de un currículo flexible y abierto a la diversidad, sin estas características la inclusión educativa no es posible, tomando en consideración que son elementos del currículo todos aquellos que tengan conexión alguna con la calidad de aprendizajes que se brinde entorno a la participación e interacción de todos.

La construcción curricular debe evidenciar coherencia, armonía y concordancia de su filosofía, dentro de ella la inclusión, en todos sus elementos desarrollados pertinentemente, más no modificar o crear programas o adaptaciones aisladas, esporádicas y descontextualizadas, con el único fin de cumplir con un mandato.

Según Arnaiz (Arnaiz), un currículo debe integrar los siguientes aspectos: ¿Qué enseñar?, es decir objetivos y contenidos de enseñanza aprendizaje; ¿Cuándo enseñar?, es decir secuencia en la que se va abordar el qué; ¿Cómo enseñar?, planificación de la metodología, recursos y estrategias para lograr alcanzar lo planteado en los objetivos; ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?, es necesario conocer en qué medida y cómo se han alcanzado los objetivos planteados.

Según la Actualización y Fortalecimiento Curricular del Primer Año de Educación General Básica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010) se plantean ejes transversales dentro del proceso educativo, basados en el principio del Buen Vivir,

estos ejes son temáticas que deben ser abordadas en las diferentes áreas del currículo, en actividades planificadas escolares y extracurriculares, estos son:

- La interculturalidad
- La formación de una ciudadanía democrática
- La protección del medioambiente
- El cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes
- La educación sexual en los jóvenes

La planificación que se propone en el currículo nacional está organizada por bloques curriculares: Mis nuevos amigos y yo, Mi familia y yo, La naturaleza y yo, Mi comunidad y yo y Mi país y yo, los cuales deben desarrollarse en base a ejes de aprendizaje y sus componentes, tal como se presentan en el siguiente cuadro:

Ejes del aprendizaje	Componentes del eje de aprendizaje
Desarrollo personal y social	Identidad y autonomía
	Convivencia
Conocimiento del medio natural y cultural	Descubrimiento y comprensión
	Relaciones lógico - matemáticas
Comunicación verbal y no verbal	Comprensión y expresión oral y escrita
	Comprensión y expresión artística
	Expresión corporal

De esta estructura se detallan las destrezas con criterio de desempeño que van a desarrollarse durante este año escolar, las cuales son los cimientos para la articulación con los siguientes años de Educación General Básica.

3.5.4.1. Características del grupo etario

A continuación se presenta una breve descripción de las características evolutivas de los niños de 5 a 6 años, quienes deberían estar en las aulas de primero de básica. Cabe mencionar que estas características no toman en cuenta la diversidad y que es simplemente una caracterización estándar.

Los niños de 5 a 6 años pertenecen a la Primera Infancia, grupo etario de primordial importancia en las agendas sociales, nacionales e internacionales. Debido a la importancia de la misma en el desarrollo de los seres humanos, puesto que según las neurociencias en esta etapa el cerebro se encuentra en su máxima capacidad de desarrollo, formación y maduración. Las experiencias que vivan en esta etapa influirán casi en su totalidad en la formación de su personalidad.

Respecto al área cognitiva según Piaget (Labinowicz E. e., 1987) los niños de 5 años aún pertenecen a la etapa o período pre operacional, del cual son característicos los siguientes aspectos o acciones: imitación, juego simbólico, imagen mental y desarrollo del lenguaje.

En esta etapa los niños aún necesitan de material concreto, de experimentación y manipulación directa con su cuerpo. Siguiendo los planteamientos de Wadsworth (Wadsworth, 1992) los niños de esta edad se encuentran explorando la comprensión de las nociones de tiempo y espacio. Así mismo identifican distintas características de los objetos logrando establecer comparaciones entre ellos, denotando sus semejanzas y diferencias. En lo que se refiere al conteo e identificación de los números y cantidades se encuentran en el círculo del 10, es decir el niño de 5 a 6 años debe comprender la cantidad del 1 al 10. Puede identificar la derecha y la izquierda en su cuerpo, en el cuerpo de su compañero y en la posición que se encuentran los objetos respecto a su propio cuerpo. Utiliza también cuantificadores no convencionales de cantidad, como: poco, todo, nada, mucho.

Los niños se vuelven muy hábiles tanto en la motricidad fina como gruesa. Según los planteamientos de Papalia, Wendkos y Duskin (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009), los niños en cuanto a motricidad gruesa perfeccionan destrezas y habilidades como correr, saltar, brincar, caminar en media punta, y usar todas

estas habilidades de forma combinada, más ágil y coordinada. Respecto a la motricidad fina logran amarrarse los zapatos, pintar con crayones y lápices de color, empiezan a escribir su nombre, logran vestirse solos casi sin ninguna ayuda y logran dibujar la figura humana mucho más estructurada y detallada que antes, todo esto de manera más eficiente y compleja.

Siguiendo los planteamientos de uno de los textos de Piaget (Piaget, 1972) los niños de cinco años se encuentran entre el lenguaje egocéntrico y el lenguaje socializado, en tanto según Vigotsky se encuentran en la etapa lingüística, es por esto que los niños de esta edad suelen expresarse de manera más clara, utilizan y conjugan los verbos en pasado, presente y futuro. Les atrae la lectura de cuentos, fragmentos científicos, etc., es por esta razón que se enfatiza mucho la animación a la lectura.

Respecto al área socio afectiva, según Piaget (Naranjo, 2001) un elemento esencial dentro del desarrollo en esta etapa es el fomento de la independencia y autonomía, lo cual se logra en la interacción con los otros, mediante el aprendizaje de reglas sociales y la convivencia en valores.

En concordancia con lo expuesto, se manifiesta en la Actualización y Fortalecimiento Curricular del Primer Año de Educación General Básica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010) que en este año es primordial el desarrollo integral de las funciones básicas, las cuales son: Lenguaje, Esquema Corporal, Senso percepción y Psicomotricidad. Así como también se determinan los objetivos que se deberían desarrollar y alcanzar durante este año de educación, estos son:

- *“Desarrollar su autonomía mediante el reconocimiento de su identidad y el desempeño en las actividades cotidianas y colectivas para fomentar la seguridad, confianza en sí mismo, el respeto, la integración y la socialización con sus compañeros.*
- *Aceptar y respetar la diversidad de cada uno de sus compañeros, para aprender a vivir y desarrollarse en armonía.*

- *Promover y estimular el cuidado de su entorno mediante proyectos, talleres y actividades lúdicas para garantizar su progreso como ser humano, responsable del medioambiente y de su patrimonio cultural.*
- *Desarrollar las funciones básicas para desenvolverse y resolver problemas en la vida cotidiana.*
- *Expresar y comunicar ideas, sentimientos y vivencias a los demás de forma comprensible.*
- *Disfrutar de la lectura de imágenes, los relatos contados, el arte y la música, demostrando interés y participando en las actividades diarias para el desarrollo de su creatividad.*
- *Ser capaz de crear y expresar su entorno a través del lenguaje artístico que le permita imaginar, inventar y plasmar desde sus sentimientos.*
- *Expresar movimientos con lenguaje corporal añadiendo equilibrio, dirección, velocidad y control para lograr su coordinación motriz.”*
(Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, pág. 26)

En base a estos objetivos se puede evidenciar el enfoque integral del currículo nacional, ya que muestra concordancia con las características de los niños, y la flexibilidad necesaria para aplicarlo en las aulas acorde con los diferentes grupos de niños.

A pesar de que los niños de esta edad se encuentren inmersos en la llamada Educación Básica, es decir escolarizada, son niños que por sus características requieren aún lo lúdico, el movimiento y el trabajo con el cuerpo.

3.5.4.2. Clima de aula

Según Milicic (Milicic, 2011) el clima del aula se refiere a la percepción que cada uno tienen en su rol de cómo es el ambiente en el que se encuentra, en este caso aprendiendo y conviviendo con los demás. Por lo que se debe crear un entorno que responda a los objetivos y filosofía de la inclusión, es decir crear un ambiente de aceptación y valoración de la diversidad. Una percepción positiva que genere la escuela repercutirá en el éxito escolar de todos.

Las siguientes son las características que Aron y Milicic (1990) definen a un de clima social nutritivo:

- *“Percepción de un clima de justicia.*
- *Reconocimiento.*
- *Predominio de la valoración positiva.*
- *Tolerancia a los errores.*
- *Sensación de ser alguien valioso.*
- *Sentido de pertenencia.*
- *Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión.*
- *Flexibilidad de las normas.*
- *Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias.*
- *Acceso y disponibilidad de la información relevante.*
- *Favorece el crecimiento personal.*
- *Favorece la creatividad.*
- *Permite el abordaje constructivo de los conflictos.”* (Milicic, 2011, pág. 104)

3.5.4.3. Metodología Didáctica

La metodología didáctica fundamentada en la inclusión educativa debe basarse sobre todo en asumir el reto de la diversidad. Por lo que en su metodología utilizada debe tomar en cuenta las diversas características de sus estudiantes, como: sus capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y su bagaje cultural y familiar. Por lo que la planificación debe ser pensada en la diversidad y no en un “alumno modelo”, para ello es fundamental el conocimiento del grupo y de cada uno de los estudiantes, lo cual se logra mediante una interacción, comunicación y observación permanente. Por el contrario tradicionalmente se ha construido el currículo sin tomar en cuenta al niño como punto de partida.

La inclusión educativa se suma y comparte los fundamentos, objetivos y fines del Constructivismo y la Pedagogía Crítica.

Según el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, realizado en el 2004, se mencionan los propósitos del currículo inclusivo:

- *“Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.*
- *Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.*
- *Pero, sobre todo, el currículo debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas.”* (Meléndez, 2009, pág. 123)

La metodología utilizada en las aulas es el reflejo y la evidencia de todo el trabajo previo tanto de Estado como institucional, ya que si no está comprendido e interiorizado el compromiso con la propuesta inclusiva, se reflejará en el trabajo en el aula y en la interacción diaria de la comunidad mediada por los docentes, para lo cual es necesario tener conocimiento y capacitación permanente para asumir los retos que se dan en el día a día en el trabajo con la diversidad, así como también una evaluación de todos los procesos de aprendizajes con los estudiantes.

Por lo expuesto, a continuación se presentarán algunas de las estrategias utilizadas en propuestas inclusivas de otros países y pertinentes con este enfoque, así como también se detallará sobre el proceso de evaluación según este enfoque y la propuesta de país.

- **Estrategias de enseñanza-aprendizaje:** En este punto la pregunta es cómo alcanzar este ideal, qué hacer para vivirlo y practicarlo en el día a día con los estudiantes, ya que es en este momento cuando los docentes son o no coherentes con el ideal o lo destruyen, con o sin intención de hacerlo.

Según la Vicepresidencia de la República del Ecuador se define a las estrategias pedagógicas como *“una herramienta esencial para favorecer el proceso de enseñanza y propiciar la plena participación y aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales. Por otro lado, se considera una alternativa para apoyar, facilitar y optimizar el trabajo diario del docente.”* (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011) Precizando a continuación que estas deben favorecer también a toda el aula

En contraparte según el enfoque inclusivo las estrategias metodológicas deben estar pensadas en la diversidad más no en un estereotipo de niño, deben ser variadas y fortalecer la valoración de la diversidad.

A continuación se describen algunas estrategias coherentes con la inclusión educativa y que deben estar presentes en el aula, estas son:

- **Aprendizaje cooperativo**

A partir de los planteamientos de Pujolás (Pujolás, 2011) quien expone un concepto sobre el aprendizaje cooperativo, basándose en los aportes de Johnson, Johnson, Holubec y Kagan (1999), dice que el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico del trabajo en equipo en grupos pequeños, cuyos integrantes son generalmente heterogéneos en capacidad, ritmo y rendimiento. Los pilares fundamentales de este trabajo en equipo garantizan la participación equitativa y potencian la interacción simultánea.

Según Riera (Riera, 2011), el aprendizaje cooperativo busca tomar en cuenta y desarrollar al máximo las potencialidades de los estudiantes en la interacción con sus compañeros y docentes. En esta interacción logran desarrollar diferentes destrezas, valores y capacidades, como: habilidades comunicativas, organizar ideas, identificar sus errores, tolerancia, paciencia, responsabilidad, etc.

Esta estrategia se contrapone a las prácticas tradicionales que fomentan la competitividad y el individualismo, ya que lo que se busca es que los niños trabajen en equipo cooperando unos con otros. Esto no se logra en uno o dos trabajos en equipo sino cuando esta modalidad se vuelve permanente y están organizados en equipos de trabajo.

Según Reira (Riera, 2011), basándose en los planteamientos de Johnson y Johnson (1989) y Slavin (1990), los elementos básicos del aprendizaje cooperativo son:

- La interdependencia positiva: requiere que todos aporten con su apoyo e intercambio de recursos.
- Interacción cara a cara: permite la realimentación de los integrantes del grupo.
- Dar responsabilidad a cada estudiante del grupo: se fomenta la autoevaluación y la valoración personal en la interacción con el equipo.
- Habilidades interpersonales y de manejo de grupo: desarrollo de la escucha, comunicación efectiva, negociación, compartir, expresar, resolución de conflictos, etc.
- Reflexión sobre el trabajo del grupo: fomento y desarrollo de co-evaluación sobre el proceso de su grupo.
- Igualdad de oportunidades: todos deben aportar y sentirse exitosos de su contribución con el grupo.

La evaluación se da de manera individual a pesar de que se trabaje en equipo, ya que se evalúa el desarrollo de cada uno y su crecimiento en el grupo.

○ **Aprendizaje multinivel**

Nace en Canadá para enfrentar los retos de la escuela inclusiva. Es definida bajo diferentes términos, entre ellos: estrategia, técnica, enfoque de planificación o recurso. Sin embargo, este tiene la característica esencial de que permite organizar el proceso de enseñanza aprendizaje tomando en consideración los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, logrando plantear un mismo contenido de diversas formas.

Estimula y exige mayor autonomía y posibilidad de elegir por parte de los estudiantes.

Según Pujolás (Pujolás, 2002) para la enseñanza aprendizaje multinivel es necesario tomar en cuenta las siguientes fases:

- Fase 1 – Identificación de los contenidos más importantes: en esta búsqueda de los contenidos más pertinentes y de interés para el grupo, también se plantean los objetivos a alcanzar, los cuales no son necesariamente los mismos para todos los estudiantes.
- Fase 2 – Estrategias de presentación de las tareas por parte del profesor: en esta fase se busca las formas de presentar el contenido y las actividades que van a realizarse, mediante la utilización de una amplia variedad de recursos y estrategias.
- Fase 3 – Diferentes prácticas para el alumnado: En esta fase se plantea las diferentes tareas de diversa complejidad, basándose en la taxonomía de Bloom, la cual muestra las siguientes categorías: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

En esta fase es importante tomar en consideración que algunos alumnos participarán parcialmente de estas propuestas, debido a diferentes situaciones individuales como discapacidad, o autismo, por ejemplo.

- Fase 4 – Distintas Estrategias de Evaluación: esta evaluación debe responder a los diferentes objetivos planteados según el nivel que elige o se encuentre cada estudiante.

- **Adaptaciones Curriculares**

En nuestro país una de las estrategias predominantes dentro de los mandatos nacionales son las adaptaciones curriculares.

Según la Vicepresidencia de la República del Ecuador, las adaptaciones curriculares se definen: *“adecuaciones, modificaciones o ajustes que se realizan a los diferentes elementos del currículo, transformándolo, flexibilizándolo y facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales.”* (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011, pág. 13) Las cuales deben regirse a los principios de Normalización e Individualización.

Según el mismo documento se menciona que las adaptaciones curriculares se dan en diferentes niveles del proceso educativo. El primero se da a nivel del proyecto curricular del centro escolar, en el que se deben generar modificaciones y adecuaciones en el rango organizativo institucional. En el nivel de aula, se realizarán las adecuaciones necesarias para satisfacer las necesidades de la diversidad del grupo y el entorno de aula que puede favorecer ello. Nivel del estudiante/adaptaciones individualizadas, estas no son siempre necesarias sino que se hacen cuando las dos anteriores no han logrado satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes, y algunos requieren ciertas adecuaciones específicas del currículo como: ampliar las actividades, metodología, tiempo y evaluación.

En el Acuerdo Ministerial 0295-13, en su artículo 17, se consignan las adaptaciones que se deberán realizar en el currículo, en caso de necesidades educativas específicas:

- a) “Los objetivos y contenidos;
- b) La metodología, las estrategias y los recursos;
- c) La secuencia y temporalidad de los aprendizajes; y,
- d) La evaluación y los criterios de promoción.” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, pág. 8)

Estas adaptaciones se dividen también en menos significativas y muy significativas, las primeras se refieren a las que adecuan la metodología, estrategias, recursos, tiempo y evaluación, mientras que las segundas, se refieren a la adecuación y modificación de objetivos generales y contenidos.

Es importante tomar en consideración que estas adaptaciones deben darse bajo el acuerdo y aporte interdisciplinario de la institución y además debe tener un seguimiento y evaluación continua de su efecto y evolución o no del estudiante.

Según Duck y Loren (Duck & Loren, 2010), es importante que antes de tomar la decisión de realizar una adaptación curricular individualizada, se evalúen diferentes factores del entorno que puedan estar interviniendo en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Arnaiz (Arnaiz) resalta el verdadero valor de las adaptaciones como una estrategia para la inclusión, siempre y cuando se las realice teniendo claridad en los objetivos y fines de hacerlo y mas no por un cumplimiento. Las adaptaciones curriculares individualizadas deben ser elaboradas y utilizadas con sumo cuidado, conocimiento y evaluación permanente, puesto que como pueden ser una estrategia para la inclusión, puede resultar todo lo contrario y ser una herramienta para la exclusión dentro del aula, puesto que dichas adaptaciones buscan generar formas de que el grupo de estudiantes trabajen en torno a un mismo contexto.

3.5.5. Evaluación

La evaluación, en la educación, es un proceso continuo vinculado con la acción educativa, cuyo fin es la toma de decisiones para el planteamiento de mejoras en cuanto a los diferentes elementos de la escuela, en este caso, inclusiva. Es decir que lo que se evalúa no es solamente los aprendizajes de los estudiantes sino el funcionamiento de todo el sistema educativo.

En el Ecuador según el Acuerdo Ministerial 0295-13 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), en su artículo 18, expone sobre la evaluación, enfocada únicamente en la detección de las necesidades de apoyos y adaptaciones curriculares.

A continuación se detallará exclusivamente la evaluación referida a los estudiantes:

Según Duck y Loren (Duck & Loren, 2010) se debe partir de una evaluación diagnóstica de cada estudiante y del grupo. Esta será el punto de partida y de comparación para las siguientes evaluaciones pues permitirá identificar los progresos alcanzados y las dificultades de aprendizaje.

En tanto en el Ecuador en la Actualización y Fortalecimiento del Referente Curricular del Primer Año de Educación General Básica se precisa que es indispensable una evaluación diagnóstica y continua con el fin de *“detectar a tiempo las insuficiencias y limitaciones de los estudiantes, a fin de implementar sobre la marcha las medidas correctivas que la enseñanza y el aprendizaje requieran.”* (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, pág. 12)

Según Duck y Blanco (Murillo & Duck, 2012) la finalidad de la evaluación en la inclusión es facilitar el proceso educativo de cada estudiante, mas no clasificarlos y compararlos entre ellos.

La evaluación deber ser flexible e individualizada referida a las diferentes áreas de desarrollo. Para hacer efectiva la evaluación del progreso de los aprendizajes se requiere de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, entre los que destacan en la Actualización y Fortalecimiento del Referente Curricular del Primer Año de Educación General Básica, como pertinente para esta edad la observación, tomando en consideración los indicadores esenciales de evaluación.

Para un verdadero cambio se necesita una reestructuración de todos los factores y elementos de la sociedad, desde los más grandes como la comunicación hasta los más directos como la planificación diaria y la interacción misma. Por lo que es responsabilidad de toda la comunidad, fortalecer la inclusión educativa, pues se requiere del compromiso real de la familia, directivos de las escuelas, docentes, y la comunidad en general, entonces los errores, dudas y cuestiones por mejorar recaen sobre todos ellos y no solo sobre el Estado o la escuela.

La inclusión educativa requiere de un cambio de concepción sobre la diversidad y la educación, es por eso que se necesita de una sólida y coherente educación inicial del profesorado, y también una formación continua.

Por último es importante mencionar que en los documentos que rigen la educación de primer año en el Ecuador, aún requieren enriquecerse y mejorarse, puesto que se puede notar limitación en cuanto a las estrategias y evaluación en la atención y educación en diversidad, enfocándose primordialmente en la posible dificultad del niño frente al sistema educativo y no al contrario, es decir del sistema frente a la diversidad.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DEL MARCO LEGAL SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ECUADOR

En la actualidad en el Ecuador existe un marco legal que respalda a las personas con discapacidad, garantizando su calidad de vida en los diferentes ámbitos que comporta el ejercicio de la ciudadanía. A continuación se presenta un análisis de los artículos de los documentos legales en los que hace referencia la inclusión educativa de las discapacidades en los niños y niñas. Entre estos documentos se encuentran:

- Constitución de la República del Ecuador
- Código de la Niñez y la Adolescencia
- Plan Decenal de Educación (2006 – 2015)

- Ley Orgánica de Educación Intercultural
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
- Ley Orgánica de Discapacidades
- Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades.

Al ser la inclusión educativa de las discapacidades un tema bastante amplio, se ha visto conveniente realizar el análisis en base a diferentes categorías, las cuales son: *concepción de discapacidad, obligatoriedad, universalización, accesibilidad, no discriminación, calidad, aspecto que se divide a su vez en infraestructura, gestión pedagógica curricular, desempeño profesional y aprendizaje; evaluación, obligaciones de los estudiantes y derechos y obligaciones de las madres, padres y/o representantes legales.*

4.1. Concepción de Discapacidad

A lo largo de la historia de nuestro país y de la sociedad en general, la concepción sobre las personas con discapacidad se ha ido transformando desde la exclusión completa a lo que hoy en día estamos tratando de llegar, a concebir a las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Por lo que desde el marco legal se puede evidenciar este hecho, que se manifiesta de la siguiente manera:

En el art. 6 de la Ley Orgánica de Discapacidades y en el art. 1 del Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades, se dictamina que:

“De la persona con discapacidad.- Para efectos de este Reglamento y en concordancia con lo establecido en la Ley, se entenderá por persona con discapacidad a aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en una proporción equivalente al cuarenta por ciento de discapacidad,

debidamente calificada por la autoridad sanitaria nacional.” (Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades, 2013, pág. 1)

Añadiendo a lo expuesto, en el art. 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se indica que aquellas deficiencias mencionadas anteriormente pueden imposibilitar a la persona la participación en la sociedad en igualdad de condiciones.

De igual manera en los mismos documentos se define también a la persona con deficiencia o condición discapacitante, en el art. 7 de la Ley Orgánica de Discapacidades se señala lo siguiente:

“Art. 7.- Persona con deficiencia o condición discapacitante.- Se entiende por persona con deficiencia o condición discapacitante a toda aquella que, presente disminución o supresión temporal de alguna de sus capacidades físicas, sensoriales o intelectuales manifestándose en ausencias, anomalías, defectos, pérdidas o dificultades para percibir, desplazarse, oír y/o ver, comunicarse, o integrarse a las actividades esenciales de la vida diaria limitando el desempeño de sus capacidades; y, en consecuencia el goce y ejercicio pleno de sus derechos.” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 8)

Complementando lo mencionado en la ley con el art. 2 del Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades en el cual se añade que: “[...] que aún siendo sometidas a tratamientos clínicos o quirúrgicos, su evolución y pronóstico es previsiblemente desfavorable en un plazo mayor de un (1) año de evolución, sin que llegue a ser permanente.” (Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades, 2013, pág. 1)

Es importante resaltar que en el marco legal analizado se puede diferenciar a una persona con discapacidad de una persona con deficiencia o condición discapacitante, por el tiempo de permanencia de la discapacidad, puesto que la primera se refiere a la persona que vive con esa discapacidad permanentemente, mientras que en la segunda esta condición o discapacidad es solo por un lapso determinado.

Bajo estas definiciones podemos evidenciar las pautas que determinan quiénes son personas con discapacidad, sin embargo en los aspectos posteriormente señalados y detallados es posible concretar una concepción más amplia y minuciosa que determina este marco legal analizado.

4.2. Obligatoriedad

El marco legal de nuestro país determina en todos los documentos analizados que la educación es un derecho y un deber de todas las personas sin excepción alguna, y un deber que el Estado garantiza a todos sus ciudadanos, es así que en el Art. 26 de la Constitución de la República se decreta que *“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 de la República del Ecuador , 2008 , pág. 15)

Así también, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el Art.5 se menciona que *“El Estado tiene la obligación ineludible e inexcusable de garantizar el derecho a la educación, a los habitantes del territorio ecuatoriano y su acceso universal a lo largo de la vida, para lo cual generará las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer, movilizarse y egresar de los servicios educativos. [...]El Estado garantizará una educación pública de calidad, gratuita y laica.”* (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 12)

La educación es derecho obligatorio, y una garantía que debe cumplir el Estado, resguardando a su vez la gratuidad y cercanía para su efectivo acceso, pues así se menciona en varios artículos de la Constitución de la República del Ecuador, además de los ya citados, como en el: Art. 27, Art. 46 en los numerales 1 y 3; y Art. 28, en el cual se especifica que será obligatoria en los niveles inicial, básico y bachillerato.

De igual manera cabe recalcar que uno de los principios de la educación, mencionados en la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el art. 2 literal ff., es el principio de obligatoriedad relacionado también con el principio de Equidad e Inclusión expuesto en el literal v del mismo artículo, que coincidiendo con lo mencionado en el art. 6, Obligaciones del estado del mismo documento. Sumándose a estos el art. 211 y el art. 193 del Código de la Niñez y Adolescencia, manifestando en el último art. que la educación es una de las políticas sociales básicas y fundamentales.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, documento internacional del cual nuestro país forma parte desde el 2007, se ratifica en el art. 24 numeral 1 y 2 literal a. que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación y no pueden ser excluidas del sistema educativo de los países partes de la Convención y detallando en el art. 24 numeral 2 literal b que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva. Cabe resaltar que en el Art. 47, numeral 7 de la Constitución de la República del Ecuador se especifica el derecho a la educación de las personas con discapacidad dentro de la educación regular.

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

7. Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. [...]” (Constitución de la República del Ecuador , 2008 , pág. 21)

De igual manera en el Art. 47 de la LOEI se decreta que: “[...] *El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje [...] Los*

establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez [...]” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 24).

Añadiéndose en este último artículo el hecho de que las necesidades educativas especiales que se presentan por cualquier discapacidad no se conviertan en un obstáculo para acceder a la educación.

La Ley Orgánica de Discapacidades alude en su artículo 27 que *“El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso.”* (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 11). Coincidiendo con estos decretos el art. 42 del Código de la niñez y la adolescencia.

En respaldo a los artículos anteriormente mencionados, el art. 132 de la LOEI nombra dentro de sus prohibiciones que:

“De las Prohibiciones.- Prohíbese a los y las representantes legales, directivos, docentes, madres y padres de familia de las instituciones educativas correspondientes, lo siguiente:

r. Negar matrícula o separar de la institución a estudiante por razones [...], discapacidad,[...]” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 138)

En concordancia con lo anterior en el Código de la Niñez y Adolescencia se manifiesta la sanción pertinente a la negación del derecho a la educación por motivo de discapacidad, con una multa de 100 a 500 dólares, así lo menciona el art. 249 numeral 3 de dicho documento. En tanto en la Ley Orgánica de Discapacidades se considera lo siguiente:

“Artículo 116.- Infracciones gravísimas.- Se impondrá sanción pecuniaria de diez (10) a quince (15) remuneraciones básicas unificadas del trabajador privado en general y/o suspensión de actividades hasta por treinta (30) días, a juicio de la autoridad sancionadora, las siguientes infracciones:

1. Impedir el derecho de acceso a la educación en las instituciones educativas públicas y privadas;” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 24)

La inclusión educativa de discapacidades, específicamente, se refleja como un decreto obligatorio que el Estado debe garantizar y tomar las medidas pertinentes para su ejecución, así como también los padres de niños y niñas con discapacidad e instituciones educativas, pues es responsabilidad de todos los ciudadanos contribuir con el cumplimiento de este mandato. Es importante resaltar que existen normas que se encargan de sancionar el impedimento del cumplimiento de este derecho esencial de todas las personas.

Únicamente está justificada la educación especial en el siguiente caso:

“Artículo 29.- Evaluación para la educación especial.- El ingreso o la derivación hacia establecimientos educativos especiales para personas con discapacidad, será justificada única y exclusivamente en aquellos casos, en que luego de efectuada la evaluación integral, previa solicitud o aprobación de los padres o representantes legales, por el equipo multidisciplinario especializado en discapacidades certifique, mediante un informe integral, que no fuere posible su inclusión en los establecimientos educativos regulares.” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 11)

4.3. Universalización

La universalización de la educación es un derecho que se decreta y se refleja en varios artículos de los diferentes documentos oficiales estudiados, como

podemos evidenciar en los artículos 28 de la Constitución de la República del Ecuador, en el art. 6 de la LOEI como una obligación del Estado y por último el art. 2 se postula como un principio de la educación. Es por esta razón que también podemos encontrar en el Plan Decenal de Educación como una política, la cual según lo establecido para el 2015 debería ya cumplirse en todo nuestro país.

“POLÍTICA 2

Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años.

PROYECTO: UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA:

- 1. Modelo de educación básica en articulación con la educación infantil y el bachillerato, en el marco de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, el desarrollo y difusión cultural, la identidad pluricultural y multiétnica y la preservación del medio ambiente.*
- 2. Universalización de la educación básica.*
- 3. Eliminación de barreras de ingreso al sistema fiscal de educación garantizando la gratuidad de la enseñanza.*

**Se entiende por universalización de la educación el acceso de toda la población al nivel correspondiente, según la edad. ” (Plan Decenal de Educación , 2006, pág. 22)*

Lo expuesto anteriormente demuestra los grandes esfuerzos que se intentan realizar en las políticas estatales, pues es una meta ambiciosa, pero de vital importancia para el desarrollo del país, ya que al acceder todos los niños y niñas a la educación inicial y básica se cimentarán las bases para el desarrollo de mejores ciudadanos. Cabe resaltar que una de las características que se proponen en el proyecto es el de la inclusión educativa, que es el que nos incumbe primordialmente en el presente estudio. Es un gran paso que se logre alcanzar esta política, sin embargo no basta con el simple acceso de los niños y niñas a la escuela sino también la calidad de atención que se brinde, especialmente en lo que respecta a inclusión educativa de las discapacidades.

4.4. Accesibilidad

En el marco legal de las discapacidades, se puede notar la relevancia que se le da a la posibilidad de que todas las personas puedan acceder a la participación en la educación sin importar sus capacidades técnicas, intelectuales o físicas. Por lo cual se respalda desde este marco legal la obligación de crear todas las medidas necesarias para facilitar el acceso y eliminar las barreras existentes, logrando así que todas las personas puedan realizar las mismas acciones de la forma más autónoma posible al igual que las personas sin ninguna discapacidad.

Es así como se establece la accesibilidad a la educación en todos sus niveles como un principio en la LOEI y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y como un principio fundamental de la Ley Orgánica de Discapacidades señalando en el art. 4 numeral 8, lo siguiente:

“8. Accesibilidad: se garantiza el acceso de las personas con discapacidad al entorno físico, al transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales; así como, la eliminación de obstáculos que dificulten el goce y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y se facilitará las condiciones necesarias para procurar el mayor grado de autonomía en sus vidas cotidianas.” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 6)

En el art. 33 de la Ley Orgánica de Discapacidades se detalla todos los aspectos que engloba la accesibilidad, exponiendo lo siguiente:

“Artículo 33.- Accesibilidad a la educación.- La autoridad educativa nacional en el marco de su competencia, vigilará y supervisará, en coordinación con los gobiernos autónomos descentralizados, que las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas, especial y de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías

intérpretes, según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad.” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 11)

Coincide con lo señalado en el art. 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En el mismo documento se detalla en el art. 20 lo que a continuación se señala:

“Los Estados Partes adoptarán medidas efectivas para asegurar que las personas con discapacidad gocen de movilidad personal con la mayor independencia posible, entre ellas:

b) Facilitar el acceso de las personas con discapacidad a formas de asistencia humana o animal e intermediarios, tecnologías de apoyo, dispositivos técnicos y ayudas para la movilidad de calidad, incluso poniéndolos a su disposición a un costo asequible;” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, pág. 16)

En concordancia con el artículo expuesto se sanciona como una infracción leve la prohibición del ingreso y permanencia de animales adiestrados a diferentes lugares, así lo dice el art. 114 de la Ley Orgánica de Discapacidades, cabe mencionar que las instituciones educativas forman parte de estos lugares públicos o privados. Respondiendo de esta manera a los ajustes que requieren las diferentes necesidades individuales que demandan los estudiantes, específicamente las personas con discapacidad, como indica el art. 24 numeral 2 literal c y d de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

También se señala en Ley Orgánica de Discapacidades en el art.38 lo siguiente:

“Aquellas personas con discapacidad en cuya localidad no exista un establecimiento educativo público con servicios adecuados para atender a sus necesidades educativas especiales podrán recibir del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo, becas y créditos educativos, a fin de que asistan a una institución educativa particular o fiscomisional que sí ofrezca los servicios adecuados, de conformidad con la normativa específica que

se expida para el efecto.” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 12)

Reiterándose en el art. 47 numeral 7 y en el art. 48 numeral 2 de la Constitución de la República del Ecuador, la oportunidad de obtener becas de estudio en cualquier nivel educativo.

Al ser la autonomía uno de los fines fundamentales de la educación y de este aspecto de accesibilidad es importante destacar lo mencionado en el art. 20 literal c de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el cual se manifiesta que las personas con discapacidad y quienes trabajan con ellos deben recibir la capacitación pertinente para facilitar la movilidad de cada uno de ellos de la forma más independiente posible.

Como parte de la accesibilidad se encuentra el facilitar la comunicación entre todas las personas para lo cual como se menciona en el art. 24 numeral 3, el Estado como miembro de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tiene la obligación de:

“a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.”
(Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, pág. 19)

Asintiendo el derecho al uso y acceso de todos los medios y formas de comunicación en el art.16 numeral 4 y en el art. 47 numeral 11 de la Constitución de la República del Ecuador. Es de gran importancia resaltar que dentro de la

LOEI, en la Trigésima Primera Disposición Transitoria se plantea que la Autoridad Educativa Nacional deberá diseñar y ejecutar una campaña de alfabetización en Braille en el lapso del 2011 al 2015.

En el art. 24 numeral 4 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se formula que los Estados Partes en concordancia con el derecho a la educación para todas las personas, tienen entre sus obligaciones contratar y formar maestros con o sin discapacidad especializados en las diferentes formas o alternativas de comunicación para todos los niveles educativos.

Al ser las personas con discapacidad un grupo vulnerable tienen derecho a una “art.35.- [...] atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado.” (Constitución de la República del Ecuador , 2008 , pág. 18). Lo cual también se manifiesta como un principio de la educación en el art. 2 literal e. en la LOEI.

Se agrega a este respaldo desde el marco legal estudiado, que el Estado garantiza la inclusión social y participación de las personas con discapacidad en diferentes espacios, creando programas y planes, en este caso en el campo educativo, como dice el art. 48 de la Constitución de la República del Ecuador y corroborando lo mencionado en el art. 37 de la Ley Orgánica de Discapacidades, añadiendo también la creación de programas para la transición de personas que adquieran una discapacidad en algún momento de su vida.

Como parte de los derechos de los niños y niñas con discapacidad en el Código de la Niñez y Adolescencia, se promulga en el art. 55, como una obligación de Estado el garantizar todos estos derechos, entre los cuales se puede mencionar: “[...] la prestación de servicios de estimulación temprana, rehabilitación, [...] que serán gratuitos para los niños, niñas y adolescentes cuyos progenitores o responsables de su cuidado no estén en condiciones de pagarlos.” (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003, pág. 21)

Además del derecho a la inclusión de la personas con discapacidad en escuelas regulares se añade el derecho a que esta inclusión también debe responder a su origen étnico cultural es decir en sus comunidades de origen, así se manifiesta en el art. 36 de la Ley Orgánica de Discapacidades.

Como parte fundamental para una calidad de vida son necesarios espacios y actividades de recreación, es por esto que en el art. 30 numeral 5 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se señala:

“5. A fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para:

d) Asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar;” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, pág. 26)

4.5. No discriminación

Nuestra sociedad ha sido por excelencia discriminatoria, acostumbrada a excluir a las personas por diferentes razones, una de ellas ha sido y todavía se puede percibir la discriminación a las personas con discapacidad, razón por la cual se ha tratado de respaldar este derecho desde el marco legal.

De forma general es importante rescatar el art. 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que se cita a continuación:

“Artículo 2.- A los fines de la presente Convención: Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006)

Es así que en la Constitución de la República del Ecuador en varios artículos se ratifica este derecho, como en el art.11, en el cual se manifiesta que todas las personas deben ejercer sus derechos, deberes y oportunidades sin discriminación, complementándose en el art. 48 numeral 7 en el cual se señala que serán sancionados los actos que impliquen cualquier manera de discriminación y abuso por motivo de discapacidad.

También se formula como un derecho de los estudiantes en el art. 7 literal c de la LOEI, incluyendo en el mismo artículo en su literal i. la potestad de denunciar y exigir la protección a su integridad y ejercicio de sus derechos en las instituciones educativas. Lo manifestado coincide con en el art. 5 numeral 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En el Código de la Niñez y Adolescencia en el art.6, Igualdad y No Discriminación, se añade que es deber del Estado proveer de las medidas pertinentes para erradicar toda forma de discriminación.

En la Ley Orgánica de discapacidades se propone como un fin de esta en el art. 3 numeral 4, eliminar toda forma de discriminación por razones de discapacidad y sancionar a quienes actúen de manera discriminatoria. Y se formula como principio de esta ley en el art. 4 numeral 1, la no discriminación, sumándose a lo anteriormente señalado que este es derecho también de la familia de la persona con discapacidad. Asimismo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se determina como un principio en el art. 3 literal b.

4.6. Calidad

Con el fin de hacer un análisis más detallado, se ha visto la necesidad de dividir el ámbito de calidad en categorías más específicas, guiándonos en la división que se hace en el documento de los Estándares de Calidad que formula el Ministerio de Educación del Ecuador, los cuales son: Infraestructura, Gestión Pedagógica Curricular, Desempeño Profesional Docente y Aprendizaje.

4.6.1. Infraestructura

Como parte de la eliminación de barreras para el acceso y permanencia efectivo en el sistema de educación regular de las personas con discapacidad se encuentra el aspecto de la infraestructura, con el objetivo de que en la medida de lo posible se puedan desenvolver de una manera más independiente.

En forma general, así lo menciona el numeral 10 del art. 47 de la Constitución de la República del Ecuador:

“El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a:

10. El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas.” (Constitución de la República del Ecuador , 2008 , pág. 22)

De igual manera en el Plan Decenal de Educación, la política 5 postula el mejoramiento general de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas como responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas, al igual que en el art. 6 literal d.

En los documentos analizados se puede encontrar varios artículos que hacen mención al deber de mejoramiento y adaptación de la infraestructura para las personas con discapacidad, específicamente en el campo educativo, como: en la LOEI en el art. 47, en el Código de la Niñez y Adolescencia en los artículos 26 y 42, en la Ley Orgánica de Discapacidades en el artículo 28 y por último en el art. 9 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Para el seguimiento y exigibilidad del cumplimiento de estos mandatos, se detalla en la Ley Orgánica de Discapacidades, lo siguiente:

“Artículo 33.- Accesibilidad a la educación

La autoridad educativa nacional en el marco de su competencia, vigilará y supervisará, en coordinación con los gobiernos autónomos descentralizados, que las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas, especial y de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad;[...]” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 11)

Coincide con este mandato, el art. 3. Numeral 3: “Procurar el cumplimiento de mecanismos de exigibilidad, protección y restitución, que puedan permitir eliminar, entre otras, las barreras físicas, actitudinales, sociales y comunicacionales, a que se enfrentan las personas con discapacidad;” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 6)

Es importante mencionar que dentro de las Disposiciones Transitorias, Título VIII de la LOEI se menciona que:

“VIGESIMA QUINTA.- En un plazo de tres años se deberá dotar a cada Circuito educativo de la infraestructura necesaria para satisfacer los requerimientos de la educación especial para niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad o con dotación superior.” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 45)

Cabe resaltar que en esta disposición se determina un período para que todas las instituciones educativas tengan la infraestructura adecuada para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, especialmente de las personas con discapacidad.

4.6.2. Gestión Pedagógica-Curricular

Al hablar de Gestión Pedagógica-Curricular dentro del Marco Legal de la Inclusión Educativa de las Discapacidades, se resaltan los diferentes elementos curriculares encontrados en el mismo, los cuales son: estrategias metodológicas, objetivos, clima de aula, recursos y evaluación

En la LOEI según el art. 47, Educación para las personas con discapacidad, se indica que tanto los programas de educación formal como de no formal deben tomar en cuenta de manera integral las necesidades educativas de las personas con discapacidad. Respondiendo también a los principios de la educación, esencialmente al literal f. del art. 2 de la LOEI, Desarrollo de Procesos, en el cual además debe promover el desarrollo holístico de manera igualitaria para todas las personas. Complementando de manera general en la Constitución del Ecuador se manifiesta que:

“[...] El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.” (Constitución de la República del Ecuador , 2008 , pág. 108)

El apartado mencionado anteriormente da una pauta central para la educación en los diferentes niveles, puesto que todo el sistema debe fundamentarse en los intereses y necesidades de los niños y niñas, para lo cual es esencial que este sea flexible e incluyente, y permitir las adaptaciones y modificaciones necesarias. De esta manera se ratifica lo previamente expuesto, en la LOEI dentro de los principios de la educación en el art. 2 literal d., interés superior de los niños, niñas y adolescentes; al igual que en el literal w., de calidad y calidez:

“Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes. Así mismo, garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizajes.” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 10)

Como se puede observar el principio de calidad y calidez, engloba muchos aspectos, entre los cuales se encuentra: qué se enseña y aprende, cómo y en qué ambiente de aprendizaje, es decir, un currículo y metodología flexibles,

pertinentes y actualizados, los cuales deben responder a las necesidades de los niños y niñas y la sociedad.

Cabe resaltar que el currículo y metodología que se desarrolle debe considerar los principios de la educación, sin embargo es importante resaltar en este punto el literal m. del art. 2 que declara lo siguiente:

“m. Educación para la democracia.- Los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz, transformadores de la realidad, transmisores y creadores de conocimiento, promotores de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial.”

En concordancia con lo señalado en una de las Obligaciones del Estado en el art. 6 literal r. declara:

“r. Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de derechos, inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y enfoque de derechos.” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 13)

Como se ha mencionado la inclusión educativa de las personas con discapacidad es un derecho de todos y una obligación del Estado y de los ciudadanos, por lo cual en la normativa analizada podemos evidenciar que este derecho de acceso obligatorio va más allá del solo ingresar a las instituciones educativas, puesto que como en el art. 47 numeral 7 de la Constitución del Ecuador, se menciona que dentro de los establecimientos de educación regular se debe dar un trato diferenciado a las personas con discapacidades. Considerando también algunos principios de la LOEI, descritos en el art. 2, como:

“k. Enfoque en derechos.- La acción, práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de

protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género;” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 9)

”s. Flexibilidad.- La educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades y realidades locales y globales, preservando la identidad nacional y la diversidad cultural, para asumirlas e integrarlas en el concierto educativo nacional, tanto en sus conceptos como en sus contenidos, base científica - tecnológica y modelos de gestión;” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 9)

En el Código de la Niñez y Adolescencia en el art. 37 numeral 3 se manifiesta que es una obligación del sistema educativo contener propuestas educacionales flexibles y alternativas para una inclusión educativa de calidad.

Como parte de este trato diferenciado en la LOEI en el art. 6 dentro de las obligaciones del Estado respecto del derecho a la educación se señala que se debe:

“o. Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas;” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 12)

Para corroborar esta obligación del Estado se señala en el art. 47, Educación para las Discapacidades, de la LOEI y en el art.42, Derecho a la Educación de Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad del Código de la Niñez y la Adolescencia, que también las instituciones educativas están obligadas a elaborar y ejecutar dichas adaptaciones. Añadiéndose a esto el art. 33 Accesibilidad a la Educación del Código de la Niñez y la Adolescencia, en el cual se dictamina que la autoridad educativa nacional y los gobiernos autónomos descentralizados deben velar por el cumplimiento de dicho mandato. En tanto en la Ley de Discapacidades en el art. 28 Educación Inclusiva, la autoridad educativa nacional también debe implementar las medidas acertadas para la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Es trascendental mencionar y hacer énfasis lo enunciado en la LOEI en el art.11, Obligaciones de las y los docentes, respecto a las adaptaciones curriculares que se deben hacer en función de los niños y niñas con discapacidad:

“j. Elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula;” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 15)

En complemento a las adaptaciones curriculares que se debe realizar la autoridad educativa nacional garantiza en el art. 34 de la Ley Orgánica de Discapacidades, lo siguiente:

“La autoridad educativa nacional garantizará en todos sus niveles la implementación de equipos multidisciplinarios especializados en materia de discapacidades, quienes deberán realizar la evaluación, seguimiento y asesoría para la efectiva inclusión, permanencia y promoción de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo nacional. Las y los miembros de los equipos multidisciplinarios especializados acreditarán formación y experiencia en el área de cada discapacidad y tendrán cobertura según el modelo de gestión de la autoridad educativa nacional.” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 13)

En el art. 7 del Reglamento de la Ley de Discapacidades se especifica que el equipo multidisciplinario deberá estar compuesto al menos por: psicólogo clínico, psicólogo educacional, educador especial, terapeuta del lenguaje o terapeuta ocupacional.

De igual manera en el art. 7 dentro de los derechos de los estudiantes, en su literal f. indica que tienen derecho a: “f. Recibir apoyo pedagógico y tutorías académicas de acuerdo con sus necesidades” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 13) Así también en el literal o. del mismo artículo se postula que para hacer posible de manera efectiva la inclusión, se debe contar con “propuestas educacionales flexibles y alternativas” (Ley Orgánica de

Educación Intercultural , 2011, pág. 13) dirigidas a grupos prioritarios dentro de los cuales se encuentran los niños y niñas con discapacidad.

En varios apartados de la normativa legal analizada se destaca el rol participativo que debe tener el alumno dentro de su educación, así lo indica el art. 6 literal n. de la LOEI y otros. Por lo que es importante tomar en cuenta que uno de los factores para que esto sea posible es la metodología que se lleve a cabo en las instituciones educativas.

Uno de los elementos del currículo es el de recursos, respecto del cual cabe resaltar el art. 6 literal t. de la LOEI en el que se alude a: “t. Garantizar un currículum educativo, materiales y textos educativos, libres de expresiones, contenidos, e imágenes sexistas y discriminatorias;” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 13). Este artículo nos permite tomar en cuenta la importancia que tienen todos los elementos del currículo para garantizar una educación de calidad puesto que sin exclusión deben responder a los mismos principios y fines que se desea alcanzar. Nuestra sociedad por muchos años no ha sido inclusiva, lo demuestran muchos textos educativos ilustraciones discriminatorias, mostrando por ejemplo: solamente personas de color blanco, solo personas sin discapacidad, etc. Razón por la cual este artículo nos exige tomar en cuenta el mensaje que pueden transmitir los materiales educativos.

4.6.3. Desempeño Profesional

Al hacer referencia al Desempeño Profesional dentro del Marco Legal de la Inclusión Educativa de las Discapacidades analizado, se puede evidenciar la importancia que se le da a la capacitación docente y al rol que desempeñan los maestros dentro de la acción educativa. Así es como de manera general la Constitución de la República del Ecuador en el Art.349 menciona que:

“El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de

evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.”
(Constitución de la República del Ecuador , 2008 , pág. 110)

En apoyo al desempeño docente, como parte de los principios de la LOEI, se manifiesta en el literal q. del art. 2:

“q. Motivación.- se promueve [...] el reconocimiento y valoración del profesorado, la garantía del cumplimiento de sus derechos y el apoyo a su tarea, como factor esencial de calidad de la educación.” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 9)

Se puede percibir el respaldo que los docentes tienen para su desempeño profesional entre los cuales se pueden destacar la capacitación continua, salario justo y el reconocimiento y valoración que se les otorga. Formulándose en el art. 10 de la LOEI el mejoramiento y capacitación continua como un derecho de los y las docentes, de acuerdo con sus necesidades y del Sistema Nacional de Educación. Por esta razón en el mismo documento se detalla la capacitación docente con respecto a la inclusión de niños con discapacidades dentro de instituciones educativas regulares, en el art. 47, Educación para las personas con discapacidad:

“Los establecimientos educativos están obligados [...] a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez.”
(Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 24)

Se toma en consideración que la capacitación sobre las discapacidades debe ser a toda la comunidad educativa, así como se hace referencia en el art. 31 de la Ley Orgánica de Discapacidades. Los docentes de todos los niveles educativos deben estar preparados para brindar una educación inclusiva de calidad lo que requiere de una formación pertinente sobre las discapacidades, es así que en el art. 24 numeral 4 la Convención sobre los Derechos de las Personas de Discapacidad se manifiesta que:

“4. [...] los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.”
(Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, pág. 20)

Parte de las responsabilidades de los docentes y otros profesionales de las instituciones educativas es respetar los derechos de los estudiantes, sin embargo es importante hacer énfasis en el literal l del art. 7 de la LOEI, Derechos de los estudiantes:

“l. Gozar de la privacidad y el respeto a su intimidad, así como a la confidencialidad de sus registros médicos y psicológicos;” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 13)

Ratificándose de manera más específica como un derecho de las personas con discapacidad en el art. 22 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En la LOEI en el art. 47, Educación para las Personas con Discapacidad, se manifiesta lo siguiente: *“Todos los alumnos deberán ser evaluados, si requiere el caso, para establecer sus necesidades educativas y las características de la educación que necesita.”* (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 24) Cuestión que formaría parte de las responsabilidades de los profesionales a cargo de la educación de los niños y niñas de las diferentes instituciones educativas, sin embargo en el art. 11 de la LOEI literal h. se manifiesta como una obligación de los y las docentes, añadiendo la obligación de presentar argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones.

De manera específica en el art. 11 de la LOEI se manifiestan las obligaciones de las y los docentes, de las cuales se rescatarán las más pertinentes respecto a la inclusión educativa:

- *“e. Respetar el derecho de las y los estudiantes y de los miembros de la comunidad educativa, a expresar sus opiniones fundamentadas y promover la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos;*
- *i. Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes, para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas;*
- *l. Promover en los espacios educativos una cultura de respeto a la diversidad y de erradicación de concepciones y prácticas de las distintas manifestaciones de discriminación así como de violencia contra cualquiera de los actores de la comunidad educativa, preservando además el interés de quienes aprenden sin anteponer sus intereses particulares;*
- *s. Respetar y proteger la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, y denunciar cualquier afectación ante las autoridades judiciales y administrativas competentes.” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, págs. 15,16)*

Es necesario anotar que las obligaciones de los docentes en el campo de la inclusión educativa no solo se enfocan en las adaptaciones curriculares, sino también abarca la protección de la integridad de sus estudiantes, el apoyo y seguimiento pedagógico, la creación y fomento de ambientes de aprendizaje de respeto y convivencia armónica. Lo que además implica, como lo menciona en el art. 3 de la Ley Orgánica de Discapacidades, la eliminación de barreras actitudinales, sociales y comunicacionales a los que las personas con discapacidad se ven expuestas.

4.6.4. Aprendizaje

En este aspecto se ha rescatado los diferentes elementos y factores que intervienen en la calidad del proceso de interaprendizaje, de los diferentes documentos analizados.

El Estado ecuatoriano garantiza una educación holística, es decir que tome en cuenta todos los aspectos que debe desarrollar una persona a lo largo de su vida, lo que nos lleva a reflexionar que aprender no significa solo conocimientos

científicos sino que engloba el desarrollo de lo afectivo, social, motriz y cognitivo, tomando en cuenta lo mencionado en el art. 27 de la Constitución de la República del Ecuador que señala:

“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.” (Constitución de la República del Ecuador , 2008 , pág. 16)

Para complementar lo expuesto con el art. 44 del mismo documento indicando lo siguiente:

“[...] Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.” (Constitución de la República del Ecuador , 2008 , pág. 21)

Es importante resaltar que se da énfasis al sentido crítico, al arte y la cultura física, tomando en consideración el aprendizaje tanto individual como colectivo en los diferentes espacios en que se desarrollan, es decir familia, escuela y comunidad, las cuales deben brindar ambientes de afecto y seguridad. Así se corrobora lo manifestado en varios artículos como en: el art 343 de la Constitución de la República del Ecuador, el art. 3, Fines de la Educación, de la Ley Orgánica de Educación y en el art. 47 numeral 7 de la Constitución de la República del Ecuador, especificando como derecho de las personas con discapacidad.

Se consideran como derechos de los estudiantes, en el art. 7 de la LOEI los literales a y b, que aluden a que los educandos deben ser los actores centrales

del aprendizaje y se enfatiza además de lo mencionado el respeto a sus derechos, aparte de promover la no discriminación y la valoración a la diversidad, la participación, la autonomía, entre otros.

Como parte de una educación de calidad se ratifican en la LOEI en el art. 2 ciertos principios en los que debe fundamentarse el sistema educativo, rescatando en este análisis los que se acercan de manera más directa con los aprendizajes en la educación inclusiva de discapacidades:

- j. Educación en valores
- x. Integralidad
- ii. Pertinencia
- p. Corresponsabilidad
- q. Motivación

Estos principios promueven una educación en la que el aprendizaje debe resultar de la motivación y vivencia de los niños, siendo responsabilidad no solo de la escuela sino también de la familia y la comunidad, respondiendo siempre a las necesidades específicas de cada niño o niña y a su desarrollo holístico como ya se ha mencionado en anteriores artículos, enmarcado en una educación en valores. Cabe destacar el valor que se le da a la coparticipación de la familia en la educación de los niños y niñas con discapacidad como se manifiesta en el art. 35 de la Ley Orgánica de Discapacidades.

La educación debe buscar prioritariamente el máximo desarrollo integral de todas las personas, en este caso con discapacidad, es así que en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el art. 24 se dan metas base para que los Estados partes creen los mecanismos necesarios en sus sistemas educativos para alcanzar dichas metas, por lo que se resaltan a continuación algunas de ellas:

“a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, pág. 18)

La comunicación es la base fundamental para el aprendizaje, razón por la cual es un derecho de todas las personas de forma individual o colectiva como se indica en el art. 16 de la Constitución de la República del Ecuador. En la Ley Orgánica de Discapacidades en su art. 32 se postula que:

“Enseñanza de mecanismos, medios, formas e instrumentos de comunicación.- La autoridad educativa nacional velará y supervisará que en los establecimientos educativos públicos y privados, se implemente la enseñanza de los diversos mecanismos, medios, formas e instrumentos de comunicación para las personas con discapacidad, según su necesidad.” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 11)

4.7. Evaluación

Al ser la educación un derecho tan complejo requiere de un sistema que tenga una constante evaluación de sus procesos para una mejor calidad, señalándose en la LOEI como un principio en el art. 2 literal r., Evaluación permanente del sistema. Por lo que en la Constitución de la República del Ecuador se declara que existirá una institución pública que se encargará de esta acción, así se lo nombra en el art. 346. En tanto, en el mismo documento se señala en la décimonovena disposición transitoria que el Estado ejecutará una evaluación integral de las instituciones educativas públicas para poder mejorar la calidad de educación.

De manera más específica en lo que se refiere a la inclusión educativa de discapacidades se manifiesta en el art. 28 de la Ley Orgánica de Discapacidades lo siguiente:

“[...] la autoridad educativa nacional formulará, emitirá y supervisará el cumplimiento de la normativa nacional que se actualizará todos los años e incluirá lineamientos para la atención de personas con necesidades educativas especiales, con énfasis en sugerencias pedagógicas para la atención educativa a cada tipo de discapacidad. Esta normativa será de cumplimiento obligatorio para todas las instituciones educativas en el Sistema Educativo Nacional.” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 11)

Es sustancial que exista una organización que se encargue específicamente de velar por el cumplimiento de la normativa, pero sobre todo el dar parámetros o pautas para el trabajo con las personas con diferentes discapacidades en el campo educativo.

4.8. Obligaciones de los estudiantes

En nuestra sociedad todas las personas somos sujetos de derechos y al mismo tiempo tenemos deberes y obligaciones como ciudadanos y como estudiantes. Se reconoce que tanto los niños con discapacidad como los niños sin discapacidad tienen las mismas obligaciones como estudiantes, sin embargo a continuación se expondrán algunas de las obligaciones más relevantes en el campo de la educación inclusiva.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el art. 8, Obligaciones, se manifiesta que:

“a. Asistir regularmente a clases y cumplir con las tareas y obligaciones derivadas del proceso de enseñanza y aprendizaje, [...], salvo los casos de situación de vulnerabilidad en los cuales se pueda reconocer horarios flexibles.” (Ley Orgánica de Discapacidades , 2012, pág. 14)

La regularidad en la asistencia a clases permite desarrollar de mejor manera varias metas de la educación, sin embargo existen algunos casos excepcionales

relativos a algunos niños con discapacidad u otros, que necesitan ciertas terapias o controles médicos que exigen interrumpir su asistencia regular a clases.

Para que se dé una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad educativa se necesita ejercer valores básicos humanos, como es el respeto y la no discriminación, fomentando además la resolución pacífica de conflictos, así se lo menciona en los literales e y h del art.2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Como se ha mencionado anteriormente el Estado nos garantiza y brinda diferentes beneficios y oportunidades, como becas y otros recursos, sin embargo es de vital importancia el buen uso y mantenimiento que cada persona obtenga en provecho de las mismas, siendo este buen uso parte de las obligaciones citadas en el art. 8 literal i.

4.9. Derechos y Obligaciones de las madres, padres y/o representantes legales

Al ser la familia parte de la comunidad educativa también cuentan con derechos y obligaciones específicas al respecto, pues como se ha mencionado el desarrollo y educación de los niños parte de la corresponsabilidad de familia, escuela y comunidad.

De la misma manera se manifiestan ciertas obligaciones de la familia respecto a la educación de sus hijos. En el Código de la Niñez y Adolescencia, en el art.9 se señala lo siguiente:

“Función básica de la familia.- La ley reconoce y protege a la familia como el espacio natural y fundamental para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente. Corresponde prioritariamente al padre y a la madre, la responsabilidad compartida del respeto, protección y cuidado de los hijos y la promoción, respeto y exigibilidad de sus derechos.” (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003, pág. 2)

Entre los diferentes derechos que se postulan en el art. 12 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, específicamente en los literales b., i. y j.; se manifiesta que, padres y madres, tienen derecho a recibir informes constantes sobre los logros y dificultades que sus hijos presenten, así como también exigir el cumplimiento de sus derechos y de sus hijos y denunciar, si se diera el caso de violación de los mismos, recibiendo en todo momento un trato respetuoso de la comunidad educativa.

En tanto algunas obligaciones de estos miembros de la comunidad educativa son las que a continuación se señalan:

“c. Apoyar y hacer seguimiento al aprendizaje de sus representados y atender los llamados y requerimientos de las y los profesores y autoridades de los planteles.

i. Apoyar y motivar a sus representados y representadas, especialmente cuando existan dificultades en el proceso de aprendizaje, de manera constructiva y creativa.” (Ley Orgánica de Educación Intercultural , 2011, pág. 16)

En concordancia con lo ya mencionado, el rol de la familia es fundamental en el desarrollo holístico de los niños, contribuyendo de distintas formas al mismo mediante el seguimiento, apoyo y motivación que se brinde desde el hogar, enfatizando nuevamente la corresponsabilidad en la educación de los niños.

El marco legal analizado demuestra la importancia y respaldo que se le da a la inclusión educativa de las discapacidades, lo que genera en la sociedad cambios que van desde lo estructural físico pero sobre todo lo actitudinal y mental, sin depender de la formulación de estas normas sino de un cambio y trabajo personal de romper prejuicios absurdos e inciertos.

Desde la educación y otros ámbitos se puede contribuir a este cambio, razón por la cual el Estado garantiza el acceso a la educación como un derecho de todas las personas sin discriminación alguna, siendo la educación un elemento esencial del Buen vivir y una responsabilidad de la sociedad, la familia y las personas.

Es fundamental resaltar que la educación a la que todos tenemos derecho tiene ciertos principios y características, entre las cuales están la inclusión en escuelas regulares, gratuidad y equidad. Reiterándose en varios documentos como un derecho de las personas con discapacidad, sin embargo la educación especial se dará solo en casos que sea imposible su inclusión lo cual se determinará solo mediante la evaluación de las instancias pertinentes. Si se prohibiera la negación de la matrícula a personas por su discapacidad, acción que será sancionada.

Uno de los aspectos centrales para una inclusión educativa de calidad es la concepción que se tenga sobre las personas con discapacidad, la cual se puede derivar en primer lugar de la definición que, en este caso, se da desde el marco legal, en el cual se manifiesta concretamente que las personas con discapacidad son sujetos de derechos y obligaciones, que tienen una o más condiciones físicas, cognitivas, sociales o comunicacionales que les dificulta o impide realizar ciertas actividades en un cuarenta por ciento. Por lo que para poder acceder a las mismas oportunidades y derechos de todos los ciudadanos, se garantiza desde diferentes documentos legales ciertos beneficios adicionales que permiten el acceso al ejercicio de sus derechos.

La educación es un área prioritaria de la inversión pública, lo que permite proponer y hacer cambios de mejora en este ámbito. Es deber del Estado crear la condiciones necesarias para que todas las personas puedan acceder de la mejor manera a este derecho, tanto en lo que respecta a infraestructura, movilización, lo pedagógico, entre otros. Se garantiza una educación de calidad que requiere cambios de la infraestructura, pues muchas edificaciones en el campo educativo son realmente limitantes para ciertas discapacidades, específicamente las físicas.

En lo que se refiere al ámbito pedagógico y curricular, se establece la necesidad de entender que la educación debe ser flexible, cambiante y creativa, que se adapte a las necesidades de los niños a sus diferentes ritmos y formas de aprendizaje, cuestión que no es fácil pero tampoco imposible, ya que requiere de capacitación a los docentes y a todos los miembros de la comunidad educativa, pero que sobre todo requiere de la voluntad y la actitud frente a este reto.

La comunicación es fundamental dentro del proceso educativo, por ello las instituciones deben conocer, adaptarse e implementar formas y medios de comunicación alternativos.

Para que se dé una educación de calidad es fundamental el proceso de evaluación, especialmente del sistema educativo y del cumplimiento de esta normativa, pues es ahí cuando podemos plantear nuevas propuestas y planes de mejora, caso contrario si este aspecto no funciona, todos estos esfuerzos quedarán solo como un ideal y no como una realidad. Es imprescindible considerar que la evaluación y la educación es responsabilidad de todos, como se ha mencionado reiteradamente, es decir, del gobierno, de la comunidad, de la familia, de la escuela y de cada uno, para aportar al cumplimiento de nuestros derechos y de todas las personas.

Sin embargo está en cada una de nuestras acciones, aportar al cumplimiento y mejoramiento de todo lo mencionado que es resultado de grandes esfuerzos, pero es en el día a día en el que debemos trabajar como ciudadanos y desde cada uno de nuestros campos de acción específicamente en el campo educativo, es decir docentes, psicólogos, personal de limpieza, de cocina, familia, entre otros. Pues la inclusión educativa no es beneficio solo para las personas con discapacidad, ya que los aprendizajes que derivan de esta educación son relevantes y enriquecedores para todos. En esta etapa de los primeros años se cimentarán las bases inclusivas que influirán en los ámbitos que a futuro estos niños liderarán y serán parte fundamental para vivir en una sociedad más equitativa.

CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO

La investigación realizada es de tipo exploratorio y descriptivo. Es un estudio exploratorio, ya que el tema de inclusión educativa en el Ecuador es un ámbito nuevo, el cual bajo la nueva normativa se encuentra en un proceso de desarrollo. Razón por la cual no se han realizado muchas investigaciones, y menos en el nivel de Educación Inicial, por este motivo es un campo nuevo que necesita ser explorado.

Al mismo tiempo es un estudio descriptivo, puesto que parte esencial de la investigación son los estudios de caso, en los cuales se pretende describir de manera precisa la forma en que la inclusión de discapacidades se está llevando a cabo en las aulas de diferentes instituciones educativas de Quito, en el primer año de Educación Básica.

El enfoque que predomina en el estudio es el cualitativo, ya que se busca observar y analizar la forma en que se está llevando a cabo un hecho, con el objetivo de recolectar información y describirla, más no de cuantificarla.

5.1. Universo de Estudio

El universo de estudio tomado en cuenta para la investigación son las aulas del primero año de Educación General Básica de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Quito. Año de educación que se elige debido a que los niños y niñas de 5 a 6 años son parte de la primera infancia, y por motivos de la política de universalización de la educación se encuentran dentro del nivel básico y no del inicial. Tomando en consideración que este año de educación es obligatorio dentro de nuestro Marco Legal, razón por la cual la inclusión es también una política obligatoria.

5.2. Muestra

Al encontrar en el Ecuador gran diversidad de propuestas educativas de organización y financiación diferentes que atienden a la población, hemos decidido realizar la observación en instituciones escolares estatales o públicas, que brindan mayor cobertura por ser responsabilidad del Estado su funcionamiento; también en instituciones escolares privadas o de otro tipo de financiación, debido a la independencia que estas tienen respecto a sus propuestas educativas.

En Quito en el periodo escolar 2012 - 2013 existen 1557 instituciones educativas que cuentan con Educación General Básica, de las cuales 667 son fiscales, 34 fisco misionales, 835 particulares y 21 municipales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012-2013). En el período 2013 - 2014 según AMIE (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013 - 2014) existen niños y niñas con discapacidad en el Primer Año de Educación General Básica en 46 instituciones educativas fiscales, 66 particulares, 5 municipales y 3 fisco misionales.

En concordancia con el extenso número de instituciones educativas que atienden a niños y niñas con discapacidad en sus aulas ordinarias en el año electivo anterior (2013 - 2014), se ha decidido observar en instituciones educativas con diferentes enfoques y tipos de sostenimiento. La observación de los procesos de educación inclusiva se realizó en cinco instituciones educativas de la ciudad de Quito, tres de ellas instituciones públicas o fiscales, y dos privadas o particulares.

Al ser una pequeña muestra de la realidad de la inclusión educativa en las aulas de nuestro país, por razones de tiempo, recursos y pertinencia se realiza solo en estas instituciones y no en todas, puesto que para que la información recabada en la observación sea verídica, es necesario inmiscuirse en los procesos educativos de las diferentes instituciones educativas de manera continua y periódica por un tiempo determinado.

A continuación se relatará el proceso de búsqueda de las instituciones educativas para realizar la observación, en el cual nos encontramos con varios obstáculos y limitaciones, tanto en el proceso de inclusión como en la apertura a la investigación.

El proceso de búsqueda de escuelas en las que haya niños con cualquier tipo de discapacidad en las aulas de Primero de Básica se inició dos semanas antes al inicio de clases del año lectivo 2014-2015, es decir el 18 de agosto del 2014: se consultó a una escuela pública NA01¹ y a una particular IPE02, en las cuales se informó que aún no cuentan con esta información, ya que continúan en proceso de matriculación, sin embargo abren sus puertas a la investigación en caso de

¹ Por motivos de confidencialidad se utilizarán códigos para identificar a las diferentes instituciones educativas.

tener algún niño con discapacidad; información que sería posible conseguir la primera semana de clases.

A inicios de septiembre del 2014 una de las instituciones particulares IPE02 informa que se matriculó un niño con discapacidad y se acepta la realización de la observación. Se hace la búsqueda de la otra institución particular AC03 en la que informan que, igualmente, hay un niño con discapacidad en el primero de Básica, pero solicitan comunicarse con la Directora de quien no se obtuvo respuesta alguna.

Se visita tres escuelas públicas AF04, RA05 y QS06, en las que sus directivos comunican no tener aún la información requerida; expresan, además, el día de ingreso de los niños de primero de Básica previsto para el viernes de esta semana. En una escuela no se pudo obtener información debido a la ausencia de los directivos, y el ingreso a aquella no contó con restricciones.

La segunda semana de septiembre del 2014, el día lunes 8 se acude por segunda ocasión a la escuela AF04, con dificultad para el ingreso. El director comunica que “las docentes aún no han detectado ninguna discapacidad”.

La información relativa a la escuela RA05, por parte del Director arroja desconocimiento y desinterés respecto del objeto de estudio. Las docentes han detectado únicamente niños con problemas de conducta y lenguaje mas no con discapacidad; lo contrario sucedió el año anterior que acogieron a una niña con discapacidad visual total y un niño con discapacidad física “en silla de ruedas”.

También se realizó el primer contacto con la directora del Preescolar de LI09 con quien se acuerda hablar el viernes 12 de septiembre. El jueves 11 de septiembre se inicia la observación en el IPE02. Finalmente el martes de esta semana se hace el primer contacto con la escuela FU07 y se solicita conversar la próxima semana.

La tercera semana de septiembre se acude por primera vez a la escuela RI08 que abre sus puertas para realizar la observación. Las docentes informan sobre una niña con discapacidad intelectual y la complejidad de atenderla debido a su conducta. Aunque la niña no estaba asistiendo se inició la observación en esta

institución con la esperanza de que la niña regrese; en vista de que no sucedió se decide realizar una nueva búsqueda.

El lunes 15 de septiembre se acepta iniciar la observación en la escuela FU07 a partir del lunes 22 de septiembre. La Directora de la institución solicita enviar una carta más detallada, que fue entregada el 23 del mismo mes. Adicionalmente se acude al Ministerio de Educación para solicitar información sobre las escuelas que han matriculado niños con discapacidad en el primero de Básica, información que es enviada el día 01 de octubre.

El 1 de octubre se acude a la escuela RC10 que se informa no haber identificado ningún caso de discapacidad en primero de Básica, pero ante la sospecha de una niña con posible discapacidad leve se abren las puertas a la observación a partir del día lunes 6 octubre. Luego de una semana la psicopedagoga evalúa y diagnostica discapacidad intelectual de un niño con edad cronológica de 5 años y edad mental de 3.

En la segunda semana de octubre se comunica en la escuela FU07, que el niño con discapacidad que se encuentra asistiendo al primero de Básica, será trasladado al aula de 4 años, por disposición del distrito zonal, ya que su edad mental es de 3 años y se adaptará mejor con los niños más pequeños, cuando el niño ya estaba adaptado a su grupo. La Directora colabora en la búsqueda de una nueva institución pública y hacen contacto con una de las escuelas que ya se visitó al inicio AF04, en esta ocasión la psicóloga de la institución quien se muestra interesada en recibir apoyo respecto al tema de la inclusión, ya que menciona haber percibido desconocimiento de las docentes frente al tema y resistencia por parte de las mismas a cumplir con los requerimientos, es decir la presentación de adaptaciones curriculares.

La escuela cuenta con cinco aulas de primero de Básica en las cuales hay un niño con una leve discapacidad auditiva, una niña con inteligencia fronteriza y un niño de quien sospechaban discapacidad intelectual debido a su conducta e historia familiar. La institución solicita exámenes neurológicos, observación en esta aula el mismo día es decir el lunes 6 de octubre.

A partir del 5 de octubre, por segunda vez, se solicita información al CONADIS sobre niños con discapacidad de 5 a 6 años que se encuentren en escuelas ordinarias. La información entregada no especificaba la edad de los niños, por lo que era irrelevante para nuestra investigación; no así la guía relativa a documentos legales de interés para nuestro trabajo. Igual requerimiento de información se efectuó en el Ministerio de Educación que entregó un listado de niños con diferentes tipos de discapacidad, detallando su edad y las escuelas especializadas u ordinarias en las que se encontraban.

La tercera semana de octubre, la escuela LI09 solicita una reunión para definir aspectos relevantes sobre el trabajo que va a realizarse; se acuerdan horarios y se inicia la observación. Al mismo tiempo el día martes se informa en la escuela AF04 que el niño con posible discapacidad intelectual tiene un diagnóstico de hiperactividad, por lo que se inicia una nueva búsqueda.

5.3. Características de las Instituciones Educativas

- **IPE02**

Es una organización comunitaria que impulsa procesos de educación popular, desarrollo local, comunicación e investigación. Está ubicada en el barrio La Dolorosa de Chilibulo y tiene personería jurídica desde 1985. Cuenta con los niveles de educación Inicial, Básica y Bachillerato, contando con dos aulas de Primer Año de Educación Básica, a las cuales asisten alrededor de 20 niños por aula. Su propuesta se basa en la educación popular y educación integral para la paz. Está considerado como el mejor Centro Infantil de Latinoamérica como una mención de honor en el Premio ALAS-BID en el 2014. El equipo profesional de Primero de Básica está conformado por una docente titular por aula, servicio de salud: médico, familiar y desarrollo humano y psicológico; además, personal docente en las áreas: Educación Física, Inglés, Yoga, Biodanza y Música.

- **FU07**

Es una institución fiscal, ubicada en la antigua vía a Conocoto, barrio La Luz, cuenta con los niveles de educación Inicial y Básica. El aula de primero año de básica cuenta con una docente titular y una auxiliar, un docente de educación física y computación. El aula está conformada por 40 niños.

- **LI09**

Es una institución educativa privada, bilingüe y laica regentada por la fundación del mismo nombre, consolidada desde 1980. Atiende alrededor de 850 estudiantes distribuidos en tres secciones: educación inicial (inicial 1 e inicial 2), educación general básica (primero a décimo) y bachillerato (primero a tercero). Cuenta con tres aulas de primer año de Educación Básica, a las cuales asisten alrededor de 25 niños por aula. El equipo profesional de Primero de Básica está conformado por una docente titular por aula, servicio médico y psicológico; y personal docente en las áreas: Educación Física, Música, Inglés, Psicomotricidad, Yoga, Biblioteca.

- **RC10**

Es una institución educativa fiscal, ubicada al norte de la ciudad de Quito, en el sector La Kennedy. Atiende dos niveles de educación: educación Inicial y Básica, contando con dos aulas de Primer Año de Educación Básica, a las cuales asisten alrededor de 25 a 30 niños por aula. El equipo profesional que atiende a los niños y niñas de Primero de Básica está conformado por una docente titular por aula, cuentan con servicio médico, y una psicopedagoga que asistía dos veces por semana; personal docente en las áreas: Educación Física, Inglés y Computación.

- **AEP18**

Es una institución educativa fiscal, ubicada en el Centro Histórico de Quito, cuenta con los niveles de educación Inicial y Básica. Existen dos aulas de primero de básica atendiendo a alrededor de 30 niños por aula. Es considerada una de las primeras escuelas con experiencia en integración educativa y actualmente en inclusión educativa. El equipo profesional que atiende a los niños de primero de básica está conformado por servicio médico, una docente titular por aula y una

auxiliar de parvularia quien se turna para colaborar en las dos aulas, docentes de Inglés, Música, Computación y Educación Física.

5.4. Método

Los métodos que se tomaron en cuenta para realizar el estudio, son el inductivo y deductivo. El método inductivo es aquel que parte de una realidad concreta, es decir va de lo particular, a una conclusión general. Parte de la investigación consiste en hacer un estudio minucioso de casos particulares para conocer la realidad de la inclusión educativa de discapacidades, de una muestra específica.

El método deductivo parte de lo general a lo particular, es decir se analizan postulados universales o que competen a una sociedad en general, para llegar al análisis de casos particulares. En la investigación se realizó un análisis de la normativa de la inclusión educativa de discapacidades en el Ecuador, para luego observar la forma en que se están aplicando en diferentes instituciones educativas.

5.5. Técnicas

Se utilizaron varias técnicas para llevar a cabo la investigación, como:

- **Etnografía:** en esta técnica es esencial la inmersión de los investigadores al campo de estudio, lo que exige una convivencia directa y regular. Esto es fundamental al realizar estudio de casos como los que se llevaron a cabo en la investigación.
- **Observación estructurada:** para utilizar esta técnica se requiere de una elaboración previa de los instrumentos a aplicar en la recolección de datos. Para la observación en las diferentes instituciones educativas se elaboraron diferentes instrumentos de observación.

- **Transversal:** esta técnica se caracteriza por recolectar información en un momento determinado. El estudio requiere hacer una recolección de datos de la situación específica de los casos a analizar en un tiempo determinado.
- **Estudio de casos:** se trata de estudiar a profundidad situaciones específicas que se dan en un tiempo y lugar determinado.

5.6. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron son los siguientes:

- **Lista de cotejo:** es una herramienta que permite observar aspectos precisos y claros, la cual se utilizó para la observación de los diferentes estudios de caso.
- **Entrevistas:** recolectar información mediante comunicación verbal y directa. Se entrevistó a: directivos de las instituciones observadas, docentes titulares de Primero de Básica de las instituciones observadas, padres de familia, representantes del Ministerio de Educación y de la Fundación Manuela Espejo.
- **Diario de trabajo:** registra las observaciones y los acontecimientos relevantes que sucedan durante el trabajo de investigación.
- **Matrices de categorización:** estructura de clasificación de los diferentes ámbitos que abarca la inclusión educativa en el Marco Legal del Ecuador.

CAPITULO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Al ser la inclusión educativa un enfoque propuesto con mayor fuerza y exigencia en los últimos años, hemos visto necesario observar la efectividad del mismo en algunas aulas de diferentes escuelas de la ciudad de Quito. Ya que la inclusión

educativa, en este caso de niños con discapacidad, no es solo el acceso de todos a la educación regular, sino que tiene relación con todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en sí.

Los resultados de la observación se detallarán en base a las categorías expuestas en el marco legal y elementos del marco teórico. Las categorías analizadas serán:

- Universalización
- Concepción de discapacidad
- Obligatoriedad
- Accesibilidad:
 - ✓ Infraestructura
 - ✓ Calidad de enseñanza aprendizaje
 - Desempeño profesional: docentes, directivos y personal de apoyo
 - Gestión pedagógica curricular: estrategias, recursos, clima de aula, aprendizaje.
 - Evaluación
- Familia

6.1. Universalización

Concebimos en el análisis el término universalización bajo la definición dada en el Plan Decenal de Educación (Plan Decenal de Educación , 2006, pág. 22) la cual define como el acceso de toda la población al nivel educativo correspondiente, según su edad.

Según el Sistema Nacional de Información del Ecuador (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos , 2006-2013), la universalización de la Educación Básica en nuestro país hasta el año 2013 ha cumplido casi en su totalidad la meta planteada en el Plan Decenal de Educación como respuesta al Plan Nacional del Buen Vivir. Siendo así que a partir del año 2006 al 2013 ha ido incrementando la tasa neta de ingreso a la Educación Básica a nivel nacional.

Es así que para diciembre del año 2006 existía un 91.31% de tasa neta de ingreso a la Educación Básica, en el 2007: 91.59%, en el 2008: 93.19%, en el 2009: 92.92%, en el 2010: 94.61%, en el 2011: 95.44%, en el 2012: 95.07% y en el 2013: 96.03%. Como se observa en las estadísticas han existido altos y bajos a lo largo de estos últimos años, sin embargo para el año 2013 el porcentaje es elevado. Cabe mencionar que sería importante conocer el porcentaje de la tasa neta de diciembre del 2014, al igual que las características de la población restante para cumplir en su totalidad la universalización de Educación Básica, ya que se desconoce si a ese porcentaje de la población pertenecen niños con discapacidad, niños con enfermedades catastróficas o niños en situación de riesgo, entre otras; información que aún no se encuentra publicada.

6.2. Concepción de discapacidad

Al analizar la categoría concepción de discapacidad nos enfocamos en una concepción de discapacidad basada en los derechos humanos, específicamente el derecho a la educación, fundamentado en la responsabilidad y conciencia social en torno a la diversidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Tomando como principio que la discapacidad nace de las barreras del entorno mas no únicamente de condiciones individuales.

Se ha considerado importante conocer el concepto bajo el cual los docentes y directivos de las instituciones observadas toman en cuenta la discapacidad, encontrándonos con varias confusiones y conceptos errados e incompletos.

Así hemos podido evidenciar que en cinco de las seis instituciones (LI09, IPE02, AF04, AEP18, RC10) los docentes de las aulas observadas definen el término personas con discapacidad de manera cercana a la definición planteada por el reglamento general de discapacidades. Y solo en una institución (FU07) la docente utiliza como sinónimo el término “capacidades especiales”.

Contrariamente los directivos de cuatro de las seis instituciones (FU07, AF04, AEP18, RC10) confunden o tienen un concepto errado del término persona con

discapacidad, confundiéndolo algunos con problemas de aprendizaje o considerando como personas con “capacidades especiales” o relacionándolo únicamente con discapacidad intelectual.

En una de las instituciones (IPE02) encontramos una definición mucho más amplia y crítica, que alude a todo ser humano es un organismo en construcción con su comunidad; tiene falencias y carencias en diferentes aspectos, y que el término discapacidad es, en sí mismo peyorativo.

En todas las instituciones observadas se ha podido identificar que los docentes están conscientes de que todos los niños tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades, a pesar de que tengan una necesidad educativa especial; identificando también que de manera general en ninguna de ellas se discrimina por razón de discapacidad.

En cinco de las seis instituciones (FU07, AEP18, RC10, IPE02, LI09) se considera que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que todos y forman por lo tanto parte de la diversidad educativa. Sin embargo en una institución (AF04) se considera la inclusión educativa como una oportunidad que ofrecen los centros educativos a niños con discapacidad, sin concientizar que simplemente es el cumplimiento de su derecho.

En cuatro de las seis instituciones (LI09, RC100, IPE02, AEP18) no se habla sobre discapacidad en sus aulas como un tema de aprendizaje con los niños. En dos de las seis instituciones (FU07, AF04), a pesar de no haber observado directamente, se menciona por parte de las docentes que sí se habla con los niños sobre este tema, debido a las ilustraciones de los textos y por algunas destrezas de los bloques curriculares, como: Mi País y yo y Mi Familia y yo.

Cinco de las seis instituciones (FU07, AF04, AEP18, IPE02, LI09) consideran que la discapacidad no es un problema o dificultad en las aulas, sin embargo se puede observar en una de ellas (AF04) docentes de otras aulas toman como un problema a los niños con discapacidad debido la suma de trabajo que esto significaría, coincidiendo con la institución restante (RC10) en la que la docente del aula observada lo considera de la misma manera.

Todas las instituciones observadas comparten el criterio relativo a la participación de las personas con discapacidad en las aulas ordinarias; sin embargo algunas explican la necesidad de condiciones mínimas para obtener resultados exitosos tales como: contar con elementos y recursos básicos (RC10); según el porcentaje de discapacidad (AEP18); aceptación por parte de los padres de familia (AF04); aspecto que en esta última institución no existe.

Luego de este análisis hemos podido evidenciar que a pesar de que se cumpla con la mayor parte de la normativa referente a la inclusión educativa, existen aún vacíos y confusiones, que demuestran cierto desconocimiento y una concepción limitada y con rezagos de concepciones anteriores que posiblemente no permitan evolucionar al sistema educativo, para romper las barreras aún existentes en las instituciones y en la sociedad en general.

6.3. Obligatoriedad

Se analiza la categoría obligatoriedad como política de estado para garantizar el derecho a la educación a todas las personas de acuerdo con su edad acorde a su edad, en instituciones de educación ordinaria

Uno de los aspectos que en la actualidad ha adquirido relevancia es no negar el ingreso a la educación ordinaria a los niños por razones de discapacidad u otras; a no ser que la evaluación específica arroje resultados que ameriten el ingreso del niño o niña a instituciones de educación especializada.

En las instituciones estatales este aspecto ha sido asumido por el Ministerio de Educación en coordinación con otras instituciones, y ha deslindado la responsabilidad de directivos y personal de los centros escolares. Un resultado de la búsqueda fue la información relativa al desconocimiento, por parte de las instituciones educativas, del anticipo relativo a la presencia de niños con discapacidad en sus aulas; aspecto que se dio a conocer el primer día de clases o semanas posteriores al inicio de actividades.

Una de las dos instituciones particulares (IPE02), no ha negado el ingreso a la institución por razón de discapacidad, mientras que en la otra institución (LI09) se ha negado la matrícula en casos de discapacidad severa.

Se pudo evidenciar que en todas las instituciones observadas existe conocimiento de la normativa educativa referente a la no discriminación del alumnado con discapacidad, tanto a nivel de directivos como de docentes. De igual manera en todas las instituciones observadas se ofrece cobertura de salud, educación, nutrición y cuidado diario, de manera general. Un ejemplo observado en las instituciones estatales (FU07, AF04, AEP18, RC10) es la entrega diaria de: galletas, leche, granola y otros productos suministrados por el Estado; algo similar se observo en una de las instituciones particulares (IPE02) por gestión propia.

En relación con la igualdad de oportunidades se notan ciertos avances que recaen, primordialmente, en el ingreso de niños con discapacidad. Tal el caso de (IPE02) que busca prioritariamente la igualdad de oportunidades en la educación, en lo pedagógico y lo humano, ya que este aspecto, según lo anotaron, desarrolla la solidaridad y la conciencia social en la comunidad educativa; aunque el servicio no sea completo ya que tienen deficiencias en las instalaciones adecuadas a la diversidad. Este último aspecto se observa en cinco de las seis instituciones investigadas.

En una de las instituciones (RC10) se ve este aspecto como una limitación de la educación estatal, debido a la falta de recursos individualizados para las diferentes discapacidades y el exceso de niños por aula en espacios limitados. Una de las instituciones (LI09) da igualdad de oportunidades respecto al acceso, movilización, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad.

En conclusión, hemos podido evidenciar que la obligatoriedad se cumple en todas las instituciones educativas observadas, con cierto déficit en aspectos relacionados con la accesibilidad, que se detallarán a continuación.

6.4. Accesibilidad

En el análisis nos referiremos a accesibilidad como la capacidad de permitir y adecuar las condiciones y elementos de una institución educativa para lograr la mayor participación autónoma de todos sus miembros sin importar su condición física, social, sensorial o intelectual., eliminando las barreras físicas, pedagógicas y de comunicación. El análisis que se realizará a continuación abarca los aspectos generales de la accesibilidad.

Uno de los aspectos que se promueve con la inclusión educativa es que los niños puedan asistir a la institución de la comunidad a la que pertenecen, tomando en cuenta que el sistema educativo actual en los procesos de matriculación a la educación estatal, cumple con el objetivo de permitir el acceso a las diferentes instituciones de acuerdo al lugar en el que los niños viven. Por lo que en la observación realizada en todas las instituciones estatales (FU07, AF04, AEP18, RC10) se cumple con lo anteriormente mencionado, así como también en una de las instituciones particulares (IPE02), recalcando que en esta tienen acceso como primera prioridad los niños del barrio y luego los niños de otros barrios y sectores. Mientras que en la última institución (LI09) los niños que asisten son de todos los alrededores de la ciudad de Quito, cabe recalcar que sí hay niños de la comunidad pero no son la mayoría. Es importante mencionar que la decisión de pertenecer o no a las instituciones particulares es netamente de los padres de familia, es por esto que en ellas podemos encontrar niños de la comunidad como niños de otros lugares de la ciudad.

En lo que se refiere a la vinculación de las instituciones educativas con las distintas instituciones de la comunidad en sus actividades, se pudo observar que solo una de las instituciones (IPE02) cumple con esto, ya que se vinculan en proyectos y apoyan al crecimiento del barrio, por ejemplo brindan apoyo a dos centros infantiles aledaños, grupo de danza de la comunidad, y tienen vinculación con diferentes instituciones de educación especializada, como: San Juan de Jerusalén, Instituto para Sordos Enriqueta Santillán, Instituto para sordos Nueva Esperanza y Mykah.

Una de las seis instituciones educativas (IPE02) ofrece becas a niños con o sin discapacidad, basándose en la economía solidaria; el pago está acorde con sus recursos económicos, existiendo también el trueque. Una de las instituciones

(LI09) no cuentan con becas para niños con discapacidad en su institución. Cabe mencionar que cuatro de las seis instituciones observadas son estatales, es decir brindan educación gratuita (FU07, AF04, AEP18, RC10).

En relación con la accesibilidad uno de los aspectos es la comunicación, siendo indispensable permitir el acceso de mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación. En todas las instituciones educativas observadas no se pudo evidenciar la existencia de estos medios, debido a que los niños con discapacidad observados en este estudio no requerían ningún tipo de adaptación para poder comunicarse. En dos (IPE02, LI09) de las seis instituciones a pesar de que los niños con discapacidad de primero de Básica no contaban con apoyo humano ni animal, existían niños con discapacidad de otras aulas que contaban con apoyo humano o sombras y otros con ayudas para la movilidad. En las cuatro instituciones restantes (RC10, AF04, FU07, AEP18) este aspecto no aplica, ya que no se observó casos de niños con discapacidad que requieran de asistencia humana o animal, tecnologías y ayudas de movilidad en toda la institución educativa.

En todas las instituciones educativas se pudo observar que los niños y las niñas con discapacidad tienen igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas.

Al brindar la mayoría de instituciones actividades complementarias y extracurriculares, es importante que estas también sean accesibles para todos los estudiantes que pertenecen a la institución. Es así que en cinco de las seis instituciones observadas (IPE02, AEP18, FU07, RC10, AF04) se pudo constatar que todos los alumnos asistían a todas las actividades complementarias brindadas por el centro. En la institución restante (LI09) se trabajaba con el niño con discapacidad en un momento determinado del día en la aula de apoyo con la psicopedagoga, apreciándose así que en la institución educativa en ciertas horas complementarias se retira a los niños con necesidades educativas especiales para que asistan al aula de apoyo y fortalecer habilidades y destrezas que los mismos requieran. En el caso de dos de las instituciones (IPE02, LI09) se brindaban diferentes opciones de actividades extracurriculares, abiertas para todos los niños, sin embargo su participación es opcional.

Tres de las seis instituciones educativas (IPE02, AEP18, LI09), cuentan con un equipo multidisciplinario, una de ellas (IPE02) cuentan con psicólogo, departamento de salud, crecimiento y apoyo humano, espiritual y familiar, especialista en autismo y sombras, implementados en los casos de autismo. Otra institución (AEP18) cuenta con psicólogo educativo, terapeuta de lenguaje y médico; por último la otra institución (LI09) cuenta con psicopedagoga y departamento médico. Mientras dos de las seis instituciones (AF04 y FU07), cuentan únicamente con un psicólogo, manteniendo una de ellas (AF04) contacto con las UDAI y la Coordinación Zonal, por último una de las instituciones (RC10) cuenta solamente con un médico.

Dentro de accesibilidad detallamos dos elementos de la misma:

6.4.1. Infraestructura

Nos referiremos a las condiciones y características que una institución educativa brinda para la participación y movilización de todas las personas, sin importar su condición física, y de la manera más independiente posible.

En coherencia con el marco legal y el marco teórico uno de los elementos fundamentales para alcanzar el derecho al acceso a la educación es la infraestructura que brinden las instituciones educativas.

Cinco de las seis instituciones (LI09, IPE02, RC10, AF04, FU07) han sido construidas con el fin de brindar servicio educativo, la otra restante (AEP18) es una construcción antigua adaptada para brindar este servicio. A pesar de que las cinco instituciones hayan sido construidas con el fin de ser instituciones educativas solo una de ellas (LI09) cumple con la mayoría de parámetros que caracterizan a una escuela inclusiva. Su infraestructura permite una movilización autónoma, independientemente de las capacidades físicas de las personas que acudan a ella; cuenta con rampas y da facilidad para acceder a los diferentes espacios. En las otras instituciones (RC10, IPE02, AEP18, FU07, AF04) la infraestructura impide una movilización independiente de todas las personas, ya que cuentan con edificaciones de varias plantas, suelos en diferentes niveles y en

mal estado, gradas para acceder a diferentes espacios como patios, biblioteca, aulas de uso común e incluso al servicio médico.

Todas las instituciones educativas cuentan, en sus aulas, con una iluminación adecuada y natural y solo una de ellas (AEP18) cuenta con iluminación netamente artificial. En lo que se refiere a nivel de ruido todas las instituciones cuentan con acústica adecuada, ya que no existe contaminación auditiva. En tres de las seis instituciones (LI09, AF04, IPE02) existe una ventilación adecuada para diferentes condiciones climáticas, mientras que en las tres restantes (RC10, AEP18, FU07) se da lo contrario, ya que en dos de ellas (RC10, FU07) el espacio es muy reducido en relación con el número de niños, y por último en la restante (AEP18) debido a que el aula es totalmente cerrada. Uno de los aspectos que está ausente en todos los centros educativos es la señalización e información sobre el centro accesible para todos (Braille, grabado en audio y video, en letras grandes).

En relación con baterías higiénicas y lavabos cuatro de las seis instituciones educativas (RC10, AF04, FU07, AEP18) no cuentan con adaptaciones para personas con discapacidad en estos espacios, coincidiendo que en estas instituciones no se da un buen mantenimiento a las mismas. Una de las restantes (LI09) cuenta con baterías higiénicas y lavabos adecuados para personas con discapacidad, con mantenimiento permanente, en buen estado y aseadas. La última institución (IPE02) cuenta con algunas baterías higiénicas adecuadas para personas con discapacidad, sin embargo los lavabos no son de fácil acceso para todos, estos espacios se mantienen en buenas condiciones.

Al hablar acerca del mobiliario tres de las seis instituciones (LI09, IPE02 y AF04) cuentan con muebles de fácil acceso para todos los niños, los cuales se mantienen en buenas condiciones y están adecuadamente distribuidos. Dos de las instituciones (RC10 y FU07) a pesar de contar con mobiliario nuevo, la distribución del mismo dificulta la movilización y el acceso, debido a la cantidad de niños en relación al espacio del aula. La institución restante (AEP18) cuenta con el mobiliario adecuado para el fácil acceso de los niños, sin embargo se ubicó el material en otros espacios para que no puedan acceder a él todo el tiempo.

Finalmente solo una de las seis instituciones (LI09) cuenta con juegos de recreación accesibles para personas con discapacidad física.

Cabe recalcar que a pesar de que la infraestructura es un factor importante y hasta esencial, es un elemento fácil de cambiar, por tratarse de objetos y adecuaciones físicas y no de cambios actitudinales y sociales; basta la gestión, la construcción o adecuación. Además es importante tomar en consideración, que una institución que cuente con la infraestructura adecuada a la diversidad no asegura totalmente la vivencia de una cultura inclusiva y de no discriminación en ella, sin embargo demuestra un gran avance en la concepción de la diversidad.

6.4.2. Calidad de enseñanza aprendizaje

En esta categoría nos referiremos a las características esenciales y primordiales referentes a la educación inclusiva, específicamente de personas con discapacidad. Haremos énfasis en el desempeño profesional, tanto de docentes como de directivos y personal de apoyo; gestión pedagógica curricular, detallando las características de un currículo inclusivo, estrategias de enseñanza aprendizaje, aprendizaje, clima de aula y evaluación.

6.4.2.1. Desempeño Profesional

Uno de los aspectos primordiales dentro del proceso educativo, en la práctica diaria, es el desempeño o rol que cumplen sus diferentes miembros. En primer lugar se describirán los aspectos generales referentes y exclusivos al rol del docente, titular de aula.

Entre las diferentes características que debe cumplir un docente en su rol, consideramos importante que intente eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación de los niños en el centro, tomando en cuenta que estas pueden presentarse en cualquier momento y en cualquier niño. En cinco de las seis instituciones (FU07, AF04, RC10, LI09, IPE02) las docentes velan por el bienestar de los niños tratando de identificar constantemente sus cambios y su desarrollo a nivel integral, para buscar la forma de superar los aspectos negativos que puedan presentarse. Para lograrlo se comunican con la familia y la vinculación con los

departamentos de apoyo, o mejorar y varían su práctica educativa. En la institución restante (AEP18) la docente es consciente de que algunos niños tienen dificultades de aprendizaje, sin embargo no se pudo evidenciar el esfuerzo por eliminar las barreras que incrementan o generan estas dificultades.

Como docentes, es imprescindible fomentar una cultura inclusiva, en primer lugar en la práctica diaria y en la realización de actividades que fomenten esta cultura, demostrando en las dos, aceptación y valoración de la diversidad. Se pudo identificar que en cuatro de las seis instituciones (IPE02, LI09, FU07, AF04) las docentes están en permanente búsqueda de mejorar su práctica diaria para aceptar y valorar la diversidad y con ello fomentar esta cultura. En las dos restantes (RC10, AEP18) las docentes y auxiliar muestran cierta resistencia de aceptación y valoración de la diversidad, sin mencionarlo en su discurso, pero demostrándolo en su práctica.

En lo referente a la planificación, en cinco de las seis instituciones (FU07, AF04, AEP18, IPE02, LI09) existe una planificación anual de las actividades, por bloques o áreas, semanal, diaria o talleres. Es realizada por todas las docentes de primero de Básica o del nivel. En la institución restante (RC10), se pudo evidenciar que la docente no planifica con anticipación sino que improvisa basándose en el texto de los niños.

Uno de los aspectos influyentes en el rol docente constituye la valoración y apoyo que le otorga su comunidad educativa. En cinco de las seis instituciones (IPE02, LI09, FU07, AF04, RC10) se pudo constatar aquello, al menos de cierta forma, por parte de los niños, por los padres, por la institución o por todos los mencionados. Mientras que en la restante (AEP18) se evidenció que la docente no siente valoración por parte de algunos padres.

Al ser el proceso educativo inclusivo un proceso en constante desarrollo y construcción, es necesario tener vinculación con instituciones con mayor experiencia o innovadoras para aprender mutuamente de sus experiencias. Lamentablemente en ninguna de las instituciones se tiene este vínculo, pero cabe señalar que en una de ellas (IPE02) se realiza este proceso dentro de la institución entre docentes nuevos y con más experiencia en la educación popular.

En relación con este aspecto se pudo observar que en ninguna de las instituciones existe participación conjunta entre docentes de institución de educación especializadas y docentes de las instituciones educativas ordinarias.

Actualmente el Estado ofrece servicios especializados para apoyar la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales, como son: las UDAI. También algunas instituciones cuentan con servicios de apoyo internos y privados o fundaciones que colaboran en estos procesos. Lo cual es esencial que los docentes los conozcan para hacer uso de ellos y mejorar la calidad de atención a sus niños, encontrando que en todas las instituciones conocen los servicios que cada uno cuenta, mas no todas hacen uso de ellas.

En cinco de las seis instituciones (IPE02, LI09, FU07, AF04, AEP18), los docentes ven la incorporación de los niños con discapacidad como una oportunidad de desarrollo profesional, mas en la restante (RC10) se la toma como un trabajo adicional a la carga laboral, debido a las adaptaciones que se requieren. Percepción que coincide en docentes de otras aulas de una de las instituciones observadas (AF04).

En relación con el rol docente es esencial que vaya de la mano con capacitación continua, la cual en el ámbito de atención a la diversidad debe satisfacer ciertas necesidades y preocupaciones o incertidumbres de los docentes sobre su práctica inclusiva. En cinco de las seis instituciones (IPE02, LI09, FU07, AF04, AEP18) reciben capacitación sobre atención a la diversidad o sobre inclusión educativa. En una de ellas (AF04) se expresa la necesidad de capacitaciones con insumos concretos, ya que a veces se abunda en definición de términos y en teoría. En dos de estas instituciones se fomenta además auto-capacitación e investigación continua sobre el tema (IPE02, LI09). Toda esta capacitación se brinda de manera gratuita. En una de ellas, también se ofrece formación profesional, la cual no es gratuita (IPE02). Y solo en una de las instituciones (RC10) se menciona que no se ha brindado capacitación referente al tema.

En cuatro de las seis instituciones observadas (IPE02, LI09, AF04, FU07) se pudo constatar que los docentes y personal de apoyo se forman para responder de mejor manera a los problemas conductuales del aula, encontrándose en uno de

ellos (IPE02), concretamente, que se brinda apoyo y talleres de crecimiento humano y espiritual a los docentes, como: yoga, talleres Isha, entre otros. Mientras en las dos restantes (RC10 y AEP18) no existe formación al respecto.

Al ser la atención a la diversidad una realidad en las aulas, es importante que se analice la formación inicial universitaria de los docentes, ya que esta debería responder, dar los insumos y fundamentos básicos para poder enfrentar esta realidad, teniendo como resultado que solo en uno de los casos observados (LI09) la docente siente haber recibido los fundamentos básicos para atender a la diversidad. Mientras que en las restantes se presentan varias situaciones, dos de ellas (AEP18, AF04) mencionan haber estudiado dos carreras complementarias, mas sin la otra, la de docencia no hubiese brindado los insumos necesarios; en dos casos (FU07, RC10) consideran que fue este aspecto una de las falencias de su formación universitaria recibida, y por último en una de las instituciones (IPE02) las docentes no han tenido formación universitaria en docencia.

A pesar de que el personal encargado de la dirección de la institución no se encarga directamente del trabajo en las aulas, su quehacer es la imagen de la institución; su gestiona provoca los cambios para que una institución crezca, se detenga o incluso decaiga en su proceso. El primer acercamiento a las instituciones observadas, nos permitió percibir su apertura a procesos de investigación y búsqueda de apoyos. Sin embargo en tres de ellas (LI09, AF04, AEP18), hubo cierta obstaculización inicial ya sea por políticas institucionales u otras razones, para finalmente acceder a la realización de la observación.

En todas las instituciones se pudo percibir que los directivos mantenían una relación adecuada y respetuosa con su comunidad educativa, es decir con los docentes, familia y estudiantes. Así como también se ha podido evidenciar que ellos creen en la importancia de la inclusión educativa, manifestando el directivo en una de las instituciones (RC10) que es necesario contar con todos los recursos y elementos que garantizan una educación inclusiva, pues caso contrario sería solamente un discurso. Es importante resaltar que en otra de las instituciones (IPE02) la directora manifiesta que su institución busca la convivencia de todos, considerando a la inclusión educativa no solamente de discapacidades.

Al ser el rol directivo un cargo de liderazgo, es importante que como tal conozcan y se involucren en las acciones que se realicen en cada una de las aulas, tanto para brindar los apoyos necesarios como para propiciar el proceso evaluativo.

Es así que en tres de las seis instituciones (IPE02, LI09, FU07) se pudo evidenciar que los directivos conocen lo que sucede en su institución respecto a la inclusión para brindar los apoyos necesarios, tanto para los docentes como para los niños que lo requieran. Mientras que en dos instituciones (RC10, AEP18) se pudo evidenciar un conocimiento parcial del proceso y evolución de los niños con discapacidad matriculados en sus aulas. En la institución restante (AF04) además de ser un directivo nuevo se pudo identificar un desconocimiento sobre el tema de inclusión como de otros.

La cultura inclusiva fomenta erradicar prácticas discriminatorias que muchas veces en nuestra sociedad están inmersas en acciones inconscientes, siendo la escuela un ente importante para cambiar esta realidad. En cuatro de las seis instituciones educativas observadas (IPE02, LI09, FU07) se pudo evidenciar diferentes esfuerzos para eliminar estas conductas discriminatorias que se pueden presentar en el día a día, una manera de hacerlo es en el ejemplo, considerando como una responsabilidad de todos los miembros de la institución educativa, para hacer que la enseñanza sea más inclusiva y eliminar las barreras de aprendizaje. Sin embargo, en dos de las instituciones restantes (RC10, AF04) se fomentaban acciones para eliminar las prácticas discriminatorias. En el caso de la institución educativa (AF04) existían otros miembros de la comunidad educativa como la psicóloga que promovía la inclusión educativa en su institución. En la restante (AEP18) existen aún ciertas prácticas discriminatorias por parte de la docente y la auxiliar hacia la individualidad de los niños y su comportamiento demostrándolo como algo cotidiano.

Se pudo evidenciar que en todas las instituciones educativas observadas se manifiesta que la inclusión de niños con discapacidad es un reto para mejora de la institución en todo sentido, lográndose identificar que en tres de ellas (AEP18, RC10, AF04) lo mencionado queda casi por completo en discurso más que en la práctica.

A continuación se detallarán ciertos aspectos del rol y desempeño profesional de los docentes y personal de apoyo que se observaron diariamente.

En dos de las seis instituciones educativas (LI09, IPE02, FU07) en lo que respecta a colaboración entre docentes se pudieron identificar varios hechos relevantes, en primer lugar entre todos los docentes existía colaboración en el sentido de que si deben salir por alguna emergencia se apoyan con sus niños, en compartir material o el cuidado de los niños en los patios, etc. esta es una constante que se da diariamente en las instituciones. Sin embargo en el caso de una de las tres instituciones (IPE02) la participación y apoyo de las docentes en horas complementarias no era permanente, puesto que en ocasiones debían realizar otras actividades. En el caso de la otra institución (LI09) la docente titular asistía y colaboraba en actividades complementarias solo cuando la docente de la asignatura necesitaba de su apoyo, si no era necesario permanecía en la sala de profesores. En las instituciones restantes (RC10, AF04, AEP18) no se pudo apreciar colaboración entre docentes, ya que realizaban un trabajo individualizado. En estos casos no se pudo observar el trabajo entre docentes en actividades complementarias.

Para que se dé una convivencia armónica entre los miembros de la comunidad es necesario que exista una relación respetuosa entre todos, es así que se pudo evidenciar que en todas las instituciones se da diariamente esta relación entre docentes y docente y familia. En lo que se refiere a la relación con los niños se pudo observar que existen diferentes manifestaciones que reflejan lo anotado. Es así que en todas las instituciones observadas los docentes titulares llaman a los niños por su nombre, excepto en una (AEP18) donde los docentes de música, computación y auxiliar desconocen los nombres de los niños.

En cinco de las seis instituciones educativas, los docentes no utilizan etiquetas para referirse a los niños, en la institución restante (AEP18) la educadora y en especial la auxiliar, cotidianamente, se refieren a los niños con calificativos como: tonto, mudo, lento, pilas, casi todos los días. En todas las instituciones educativas observadas se respeta la privacidad e intimidad de los niños, es decir se guarda confidencialidad de la información de cada uno de ellos. En cinco de las seis instituciones (LI09, RC10, IPE02, FU07, AF04) educativas se da igual importancia

a todos los niños, mientras que en la restante (AEP18) en uno de los días observados la docente discrimina y enfatiza que solo participarán los niños más “pilas”. Igualmente la auxiliar impidió la participación de una niña con discapacidad en el ensayo de una coreografía. Tomando en cuenta que la docente daba igual importancia a la participación de los niños únicamente en las actividades iniciales.

En cinco de las seis instituciones (RC10, IPE02, FU07, AEP18, AF04) todos los días se respeta el ritmo de aprendizaje y de ejecución de actividades de los estudiantes, en la institución restante (LI09) cuatro días de los observados la educadora tiene que presionar a algunos niños para que terminen la actividad debido a las exigencias del horario. En cinco de las seis instituciones (IPE02, FU07, APE18, AF04, LI09) no se hacen comparaciones relativas a los logros de los niños con y sin discapacidad, en la institución restante (RC10) cuatro días de los observados la educadora compara la realización y el resultado de las actividades de algunos niños. En cuatro de las seis instituciones (RC10, FU07, AF04, LI09) no se trata a los niños con discapacidad con inferioridad y sobreprotección; mientras que en la restante (IPE02) una de las docentes sí lo hacía los primeros días y en ciertas actividades, como esperar turnos y hacer filas, cuestión que fue eliminada en los siguientes días. En la última institución (AEP18) la auxiliar no valora al niño con discapacidad ya que le habla como si fuera bebé y elabora las tareas que él debería hacer.

Día a día los docentes enfrentan conflictos que deben buscar la forma de solucionar pacíficamente, esto se pudo observar que en cinco de las seis instituciones (LI09, RC10, IPE02, FU07, AF04) que buscaban diferentes estrategias para lograrlo, promoviendo así una convivencia armónica; en la institución restante (AEP18) la docente y la auxiliar no intervienen en los conflictos de los niños, buscando en una ocasión una estrategia de ofender públicamente a un niño por medio de una poesía.

En cinco de las seis instituciones educativas (LI09, RC10, IPE02, FU07, AF04) los docentes tienen expectativas altas sobre todo el todo el alumnado, en el caso de una de las instituciones (RC10) la docente tenía altas expectativas sobre el niño con discapacidad, sin embargo si el niño no aprendía la docente no buscaba otras

estrategias para llegar a él. En la institución restante (APE18) la docente mostró en tres días de la observación que tenía expectativas bajas sobre algunos estudiantes debido a que desde un principio fueron etiquetados por su conducta.

En cinco de las seis instituciones educativas (LI09, FU07, IPE02, APE18, AF04) los docentes no toman a la discapacidad como un obstáculo, en cambio en la institución restante (RC10) la docente mostró inconformidad con la llegada del niño con discapacidad ante el aumento de trabajo por las adaptaciones curriculares que debía realizar; dichas adaptaciones no se realizaron y el obstáculo, consecuentemente, desapareció.

En cuatro de las seis instituciones (FU07, AEP18, RC10, AF04) las docentes no actuaban como docentes de apoyo en las horas complementarias, los niños acudían y permanecían con el docente de la asignatura correspondiente. En una de las instituciones (LI09) la educadora titular asistía en ciertas ocasiones a una de las aulas del primero de básica para apoyar al niño con discapacidad. En la institución restante (IPE02) deben asistir como docentes de apoyo en todas las horas complementarias, sin embargo en la mayoría de ocasiones no lo realizaron como tal.

En cuatro de las seis instituciones (LI09, IPE02, FU07, AF04) los intereses y opiniones de los niños son tomados en cuenta permanentemente. En el caso de una de las instituciones (RC10) esta actitud se hizo evidente en apenas seis días de todos los observados; en el resto del tiempo las actividades eran directivas y las ideas de los niños no contaban. En la institución restante (AEP18) se puso en evidencia la directividad cotidiana.

En lo que se refiere a la actitud positiva del profesorado con respecto a la diversidad detallaremos ciertos aspectos que la evidencian. Es así que en todas las instituciones educativas observadas se pudo constatar que ningún docente realiza comentarios discriminatorios con respecto a la discapacidad. En cinco de las seis instituciones educativas (IPE02, LI09, FU07, AF04, RC10) las docentes utilizan vocabulario, gestos y comentarios positivos en la relación con los niños. En estas mismas instituciones se valoran las diferencias entre el alumnado como un recurso enriquecedor. Mientras que en la institución restante (AEP18)

solamente en dos días de todos los observados no se utilizó un vocabulario negativo, pues el resto de días se empleaban calificativos peyorativos. De igual manera en esta institución la docente no valora las diferencias entre el alumnado como un recurso enriquecedor, ya que se establecen parámetros cerrados en la realización de las actividades, el color de cabello para pintar, por ejemplo. Además se realizan las actividades basándose en un estereotipo de niño.

En todas las instituciones educativas observadas se pudo evidenciar que todos los días se registra la inasistencia de los niños y hay interés por conocer el motivo de las mismas, llevando un registro de asistencia; en el caso de inasistencia se comunica con la familia, siempre y cuando no haya un aviso previo. Cabe resaltar que en una de las instituciones (IPE02) se registra la asistencia de los niños, y semanalmente se emite un informe y apreciación general del mismo. En caso de ausentismos frecuentes se comunica al servicio de salud y se busca comunicación con los padres, en casos especiales se realizan visitas domiciliarias. En otra de las instituciones (AEP18) se realiza el registro de la asistencia pero a diferencia de las otras se espera que los padres de familia se comuniquen con la institución.

En cuatro de las seis instituciones (LI09, IPE02, AF04, FU07) el docente motiva a todo el alumnado para que se sienta orgulloso de sus propios logros y de los demás. En las dos instituciones restantes (RC10, AEP18) se pudo identificar que no se fomenta esta actitud. En uno de los casos (RC10) solo dos de los días observados la docente motiva a los niños a que estén orgullosos de sus propios logros, felicitándoles por su trabajo; de igual manera solo un día se pudo evidenciar que la docente motiva a los niños a que aprecien los logros de los demás, ya que dio la oportunidad de que los niños expongan sus trabajos frente a los demás compañeros. En el caso de la otra institución (AEP18) la docente juzga negativamente a los niños y sus trabajos, y ellos la emulan; actitud que es, además, valorada por la docente.

En dos de las seis instituciones (AEP18, RC10) los docentes no se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En una institución (AEP18) la participación se reduce a las actividades iniciales; en el resto de la jornada la participación es escasa y se concentra en trabajos

individuales, sentados y hechos en hojas. En la XXX institución (RC10) la educadora no mostraba interés en los niños que no participaban o aprendían. En otra de las instituciones (IPE02) durante dos de los días observados, se comprobó que la docente no apoya la participación de algunos niños en asignaturas complementarias. En las tres instituciones restantes (LI09, AF04, FU07) XXX la participación de los niños y la preocupación por su aprendizaje es permanente.

En lo referente al rol del personal que brinda apoyo individualizado a los niños, en cuatro de las seis instituciones educativas (RC10, FU07, AEP18, IPE02) los niños de las aulas observadas no cuentan con personal de apoyo individualizado. En otra de las instituciones (LI09) el personal que brinda apoyo individualizado tiene como principal objetivo mejorar el aprendizaje y la participación del niño que lo necesita, es así que la mayoría de días observados la niña con discapacidad asiste al aula de apoyo, en la que se refuerzan temas y actividades que la niña requiere. De igual manera el docente de apoyo se incorpora al aula de la niña con discapacidad un día de los dos observados a la semana, la docente de apoyo ayuda y guía a la niña en las actividades que están realizando ese momento.

También a diario se involucra al profesorado de apoyo en la programación de aula y en su oportuna revisión, ya que la docente de apoyo debe estar al tanto de los temas y contenidos que se trabajan para reforzarlos con la niña con discapacidad en el aula de apoyo. En la institución educativa restante (AF04) se cuenta con una sola persona encargada de apoyar a los niños con necesidades educativas especiales de toda la escuela, para lograrlo separa al niño que lo necesita y, una vez a la semana, trabaja con él fuera del aula. La misma persona además se encarga de archivar y revisar las adaptaciones curriculares realizadas por las docentes.

Se ha dejado claro que en todas las instituciones se encuentran ciertas dificultades o puntos débiles respecto al rol y actitud de docentes y directivos, y a su capacitación. Esta categoría de análisis es una de las fundamentales en el proceso de inclusión educativa, ya que de cierta forma otorga la base para el desarrollo del currículo y su implementación; además, la ejecución y manifestación de la actitud docente y de directivos marcará muchas de las

creencias, hábitos y concepción de los niños ante la diversidad, especialmente en esta etapa de desarrollo.

6.4.2.2. Gestión Pedagógica Curricular

En esta categoría analizaremos algunos de los elementos del currículo, enfocados en el ámbito de la inclusión, estos serán: estrategias, recursos, objetivos (categoría que la nombramos como aprendizaje), evaluación y clima de aula. A continuación se analizará aspectos generales de currículo.

Uno de los principios rectores del currículo debe ser su flexibilidad, entendida como la estructuración curricular que permite considerar permanentemente los intereses y necesidades de los estudiantes, siendo un proceso de construcción y modificación continua de estrategias, recursos, evaluación, objetivos, contenidos, entre otros, permitiendo así el máximo desarrollo, aprendizajes y participación de todos los estudiantes. En cuatro de las seis instituciones observadas (IPE02, LI09, AF04, FU07) se pudo apreciar la flexibilidad del currículo, tomando en consideración en uno de los casos (AF04) que la dificultad estriba en la exigencia de los padres y evaluaciones realizadas a la institución, puesto que la comparación que se realiza está basada únicamente en el avance de las páginas del libro, más que en el aprendizaje y desarrollo real de los niños. En las instituciones restantes (RC10, AEP18) se pudo evidenciar un currículo poco flexible, debido a la estructuración rígida basada en la consecución de un libro y en las destrezas y bloques curriculares del currículo nacional, que no permitían mayor participación de los niños y variaciones acorde a sus necesidades.

En lo referente a la planificación micro curricular, se pudo evidenciar que en cuatro de las seis instituciones observadas (IPE02, LI09, AF04, FU07) la planificación está basada en la diversidad y es adaptada a las condiciones y capacidades de los estudiantes con discapacidad, resaltándose en ellas propuestas variadas sobre la base de los intereses y ritmos de aprendizaje del grupo. En una de ellas (IPE02) se realiza una planificación detallada que demuestra claramente el proceso de construcción continúa que responde a los

intereses y necesidades de los niños, docente y comunidad, puesto que semanalmente se planifica acorde con la evaluación respectiva, describiendo el “Quiénes” (niños, docente y familia su estado actual y aspectos relevantes), valores positivos a desarrollar, objetivos axiológicos, objetivos cognitivos, reflexiones necesarias (acontecimientos familiares, barriales, nacionales e internacionales), el cómo y tiempo, seguido de la descripción de cada taller y la gimnasia matutina diaria.

Contrariamente las instituciones (AEP18, RC10) la planificación no está basada en la diversidad, puesto que respondía a las características de un niño: sumiso, obediente e inactivo. En una de ellas (RC10) no existía planificación previa a las actividades, puesto que se improvisaba acorde al libro base.

La estructura curricular de las instituciones observadas es similar en cinco de las seis instituciones (AF04, FU07, AEP18, RC10, LI09) pues se basan en el currículo nacional, el cual está estructurado por bloques curriculares: mis nuevos amigos y yo, mi familia y yo, la naturaleza y yo, mi comunidad y yo y mi país y yo, los cuales deben desarrollarse en base a ejes de aprendizaje y sus componentes que permiten ser adaptados en y para la diversidad. Aquellos que dan lugar a poder ser adaptados en y para la diversidad, el qué y cómo lo hagan las instituciones depende de cada una de ellas. En una de las instituciones (IPE02) existe una estructura curricular particular debido a la filosofía de la misma, educación popular, por lo que se realiza un cruce de los objetivos de los ejes y objetivos generales del currículo nacional, con los objetivos que busca la institución acorde a su currículo propio.

Al encontrarnos en una sociedad cada vez más violenta e intolerante es necesario que la educación promueva permanentemente una cultura de paz y educación en valores. Al respecto se pudo apreciar que en cinco de las seis instituciones (IPE02, LI09, AF04, FU07, RC10) se promovía este aspecto de alguna manera, en algunos, cotidianamente, y en otros haciendo énfasis en la planificación. Mientras que en una de las seis instituciones (AEP18), se podría decir que no se fomentaba una cultura de paz y educación en valores debido a que en pocas ocasiones se trató de mediar las frecuentes peleas entre los niños, además la

actitud y acciones cotidianas de la auxiliar, específicamente, y algunas veces de los docentes, mostraban agresividad, e intolerancia.

Elemento esencial en el ámbito de currículo es centrar, en el niño, el proceso de interaprendizaje. Identificamos que en cuatro de las seis instituciones (IPE02, AF04, FU07, LI09), efectivamente, se centra en el niño o sujeto que aprende; mientras que en dos instituciones (AEP18, RC10) parece prioritario avanzar en los libros y cumplir las destrezas con criterio de desempeño del currículo nacional.

En concordancia con este aspecto fundamental del currículo las actividades deben garantizar un desarrollo holístico. En tres instituciones (IPE02, LI09, AF04) se logra cumplir, diariamente, este aspecto, ya que se desarrollaron actividades variadas como: huerto, expresión corporal, música, literatura infantil, juegos en quietud y movimiento, artes plásticas, entre otros. Mientras en las otras instituciones (FU07, AEP18, RC10) la mayoría de días observados se realizaron actividades repetitivas, directivas, en las que los niños permanecían sentados. En, una de ellas (FU07), el espacio físico no permitía mayor movimiento, sin embargo se hacía intento de buscar estrategias variadas, sin mayores resultados. Un aspecto positivo es que en todas las instituciones observadas las actividades tomaban en cuenta la edad de los niños.

En lo que se refiere a brindar un trato diferenciado a quien lo necesita, se pudo identificar que en cinco de las seis instituciones (IPE02, LI09, AF04, AEP18, FU07) esto se cumple efectivamente; en dos instituciones (IPE02, LI09, AF04) el trato diferenciado es para todos los niños que así lo requieran, mientras que en la institución (AEP18), el trato diferenciado se brindó específicamente a la niña con discapacidad y mediante acompañamiento en la realización de las actividades, por último en la institución (FU07) el trato diferenciado era especialmente a las niñas de un orfanato y a un niño con problemas de adaptación más no al niño con discapacidad, ya que no lo requería. Finalmente en una institución (RC10) la docente da un trato igualitario a todos los niños.

En la etapa de desarrollo de los niños que alude nuestro trabajo, es muy importante fomentar la socialización mediante el conocimiento y valoración entre

compañeros, sensibilizándolos ante la situación de otros. Logrando evidenciar que en tres de las seis instituciones observadas (IPE02, LI09, AF04) así se evidencia en las actividades cotidianas y dirigidas, mientras que en tres instituciones (FU07, AEP18, RC10) la mayoría de actividades observadas eran totalmente individuales, sin fomentar la socialización, por lo que sin conocerse es imposible identificar y valorar las diferencias, además en una de ellas (AEP18), incluso al pintar todos debían hacerlo con los mismos colores, despreciando nuestra diversidad étnica y diferencias personales.

En esta categoría se puede evidenciar claramente la verdadera concepción de diversidad de los adultos encargados de los niños, en el día a día, en la escuela, puesto que a pesar de no desear o tratar de entender la importancia de valorar la diversidad, chocamos con vivencias nuestras que no nos enseñaron a vivir de esta forma, y que es imperativo cambiarlas.

6.4.2.2.1. Estrategias

En el análisis de este elemento se detallará en primer lugar aspectos generales sobre una de las estrategias en el ámbito de la inclusión educativa, adaptaciones curriculares, que actualmente es una de las más mencionadas e incluso exigidas. En el análisis de estrategias también se detallará aquellas estrategias observadas diariamente las cuales son aprendizaje colaborativo y aprendizaje multinivel.

En cinco de las seis instituciones (IPE02, LI09, AF04, FU07, AEP18) se considera a las adaptaciones como una estrategia adicional y complementaria mas no como una obligación, sin embargo en la institución restante (RC10) la docente lo considera de manera contraria, puesto que supone una carga más a su trabajo.

El objetivo de las adaptaciones individualizadas es proporcionar el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común, hallando que en las tres instituciones (AF04, LI09, IPE02) que se realizan adaptaciones, se trata de cumplir este objetivo dirigiéndose hacia todos los niños del grupo. En las instituciones restantes (AEP18, RC10, FU07) no se realiza ningún tipo de adaptación curricular individualizada.

En las tres instituciones (AF04, LI09, IPE02) que realizan adaptaciones individualizadas se revisan de alguna manera las mismas, en una de ellas (IPE02) se detallan posibles variaciones de los talleres, los cuales son revisados por la tutora de planificación, en las dos restantes (AF04, LI09) la docente no realiza adaptaciones planificadas pero socializa y revisa las dificultades encontradas con la psicóloga o psicopedagoga, respectivamente.

Las adaptaciones curriculares pueden darse en tres niveles, a nivel de centro, de aula e individualizadas; aspecto que se logran evidenciar en dos de las cuatro instituciones (IPE02, LI09), puesto que en primer lugar se realiza un estudio de la situación que tienen los niños, por medio de entrevistas, visitas domiciliarias, entre otros. A nivel de aula se toma en cuenta semanalmente los progresos y estado de los niños visto integralmente, y por último se realizan adaptaciones en el día a día acorde con lo que se requiera. En una de las instituciones (AF04) las adaptaciones se realizan a nivel de aula e individualizadas.

Así también estas adaptaciones pueden ser en: objetivos y contenidos; metodología, estrategias y recursos; secuencia y temporalidad de los aprendizajes; y evaluación y criterios de evaluación. En tres instituciones (AF04, IPE02, LI09), se observó que todas estas se realizan de acuerdo con la necesidad; mientras que en una institución (AEP18) se realiza únicamente apoyo y acompañamiento, en ciertas ocasiones, a la niña con discapacidad, mas no adaptaciones.

En las tres instituciones se pudo evidenciar que antes de realizar las adaptaciones curriculares se toman en cuenta otros factores, por ejemplo: emocionales, afectivos, de salud, de aprendizaje, entre otros. En la observación diaria se pudo evidenciar que las adaptaciones curriculares se realizaban en las tres instituciones (AF04, IPE02, LI09) cuando era necesario, encontrando los siguientes aspectos relevantes, en uno de los casos (LI09) se realizaban adaptaciones curriculares para la niña con discapacidad en los ámbitos de pre-escritura y pre-matemática, ya que en los demás no fue necesario, cambiando según la actividad, el contenido, la metodología, los recursos o la evaluación. En dos de las instituciones (IPE02, AF04) en tanto, se adaptaba sobre todo la

evaluación y los objetivos, más no el contenido ni la actividad, siendo dirigidas a todos los niños.

Solo en una institución (IPE02) se cuenta con recursos adaptados para una de las niñas con discapacidad auditiva, contando con un micrófono para la docente para que pueda escuchar mejor la niña con el implante coclear. En las demás instituciones los niños no requerían ningún tipo de material adaptado para ellos.

En tres de las seis instituciones educativas observadas (AEP18, IPE02, LI09) se pudo identificar que los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia y autonomía; en una de las instituciones (LI09) la mayoría de días la niña con discapacidad asistía al aula de apoyo y trabajaba conjuntamente con la psicopedagoga sobre diferentes contenidos, los cuales aumentaban su independencia y autonomía. En las instituciones restantes (RC10, AF04, FU07) no se brindaba ningún tipo de apoyo.

En tres de las seis instituciones educativas (AF04, AEP18, LI09) los grupos de aprendizaje dentro del aula se caracterizan por ser heterogéneos, en las cuales los niños se sientan en mesas de trabajo de ocho a doce niños en cada una, en las cuales permanecen un cierto tiempo y luego son cambiados formando otro grupo de niños en cada mesa. En el caso de dos instituciones (LI09, AF04) cuando trabajaban en equipo los grupos también eran heterogéneos, en la otra institución (AEP18) no se realizaban trabajos en grupo. En las instituciones restantes (IPE02, RC10, FU07) los grupos de aula en general son heterogéneos, pero no se trabaja en grupo sino de manera individual, compartiendo material y colaborando entre ellos.

En lo que se refiere al aprendizaje cooperativo se pudo evidenciar que en ninguna de las instituciones educativas observadas se maneja esta estrategia de aprendizaje, cabe mencionar que en tres de las seis instituciones (AF04, RC10, LI09) en dos o tres días de todos los días observados se realizaron tareas en equipo, los mismos que cumplían con algunas de las características del aprendizaje cooperativo. Es importante resaltar que esto no se logra en uno o dos trabajos en equipo sino cuando esta forma de trabajo se vuelve permanente y están organizados en equipos de trabajo. En cuatro de las seis instituciones

(IPE09, FU07, AF04, LI09) no se fomenta la competitividad y el individualismo en la convivencia diaria, mientras que en las dos instituciones (RC10, AEP18), en el uno de los casos (RC10) en tres días de los días observados y en el otro caso (AEP18) la mitad de los días observados se pudo identificar que se fomentaba la competitividad por la actitud de la docente frente a la realización de los trabajos.

En la investigación realizada encontramos que el aprendizaje multinivel es otra de las estrategias de aprendizaje utilizadas en la inclusión educativa, encontrándonos que en ninguna de las instituciones se la utilizó.

En dos de las seis instituciones (FU07, RC10) no se proporcionaron oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su discapacidad, recalando que en una de las instituciones (RC10) dos de los días observados se realizaron trabajos en grupo en los que algunos niños pudieron compartir con el niño con discapacidad. En las instituciones restantes (LI09, IPE02, AEP18 y AF04) se brindaban diversas oportunidades para que los niños trabajen y jueguen conjuntamente con todos, incluyendo a los niños con discapacidad.

Como se mencionó anteriormente en cinco de las seis instituciones (FU07, RC10, IPE02, AEP18, AF04) no contaban con recursos de apoyo exclusivo para niños con discapacidad. Es importante señalar que en una de las instituciones (LI09) los recursos de apoyo para los niños con discapacidad se encuentran en el aula de apoyo, a la misma que solo acuden los niños que reciben apoyo psicopedagógico.

Se puede evidenciar que la estrategia predominante en el ámbito de la inclusión educativa en las instituciones observadas es la de adaptaciones curriculares, tomando en consideración que incluso estas se dan solo en tres instituciones y en pocas ocasiones de manera planificada.

6.4.2.2.2. Recursos

La variedad de recursos que se utilicen en las aulas también responden a la diversidad de niños y a sus estilos de aprendizaje, con relación a esto se pudo identificar que en tres de las seis instituciones (IPE02 AF04, FU07) se utilizaron

todos los días recursos variados en las actividades, tales como: literatura infantil, música, movimiento, técnicas grafo plásticas, entre otras. En otra institución (LI09) solo dos días de los observados no se utilizó variedad de materiales, en uno de los días trabajaron en diferentes textos utilizando lápiz, pinturas, crayones y no variaron mucho los recursos durante el día, el otro día realizaron algunas hojas de trabajo, actividad que se repitió en las horas de inglés. En otra de las instituciones (RC10) seis días de los observados se evidenció que no se utilizaron recursos variados ya que los niños trabajaron la mayoría del tiempo realizando las páginas del libro o completando hojas de trabajo sobre diferentes temas. En la institución educativa restante (APE18) se pudo observar que solo dos días se utilizó materiales diversos, se trabajó escuchando un audio y el otro día haciendo ejercicios corporales de respiración y relajación, el resto de los días observados las tareas eran directivas y se realizaban en hojas.

Consideramos como un recurso el juego ya que es uno de los ejes transversales de esta etapa. Tan solo en una institución (FU07) no se realizan juegos en los que participen todos los alumnos, ya que las actividades propuestas eran individuales debido al número de niños y la relación con el espacio, mientras que en todas las restantes (LI09, RC10, IPE02, APE18, AF04) se realizaban juegos y actividades en los que participaban todos los niños del grupo.

6.4.2.2.3. Aprendizaje

En el análisis de este elemento se abordará básicamente los objetivos de nivel planteados en la Actualización y Fortalecimiento Curricular del Primer Año de Educación General Básica, y deben alcanzarse al finalizar el año lectivo; sin embargo hemos analizado su desarrollo durante el tiempo observado, pues su presencia debe ser permanente.

En primer lugar mencionamos la corresponsabilidad necesaria para que se den estos objetivos, nos centraremos en la corresponsabilidad de la comunidad educativa interna de cada institución.

Se apreció, de esta manera que, en tres de las seis instituciones (IPE02, LI09, FU07) todos los miembros de la comunidad educativa buscan, trabajan y aportan

al progreso de la institución y a una mejor atención para todos los niños. Mientras que en las tres restantes (AEP18, AF04, RC10) a pesar de que se da un trabajo en conjunto entre estudiantes, algunos docente y algunos padres de familia, no hay una buena comunicación y seguimiento por parte de los directivos hacia la comunidad educativa ni un compromiso verdadero de todos ellos.

De manera general en la Constitución de la República del Ecuador, se menciona que uno de los fines de la educación es estimular el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. En tres de las seis instituciones (LI09, IPE02, AF04) las propuestas intentan brindar la mayor cantidad de oportunidades para que los niños puedan expresarse de varias maneras, crezcan como mejores seres humanos conscientes de su comunidad, su entorno y el mundo, es por esto que los niños tienen horas complementarias como: educación física, música, yoga, biodanza, huerto, inglés, entre otras. Además de talleres varios y el tratamiento crítico, creativo y espontáneo en áreas generales como lógico matemático, lengua, etc. En las tres instituciones restantes (AEP18, AF04, RC10), en el caso de una de ellas (AEP18) no se fomenta el sentido crítico de los niños en ninguna de las áreas y propuestas de la institución con el grupo observado, se limita la creatividad ya que se dan consignas cerradas para cada actividad. En la otra institución (AF04) durante el tiempo de observación no se pudo evidenciar que los niños participen de actividades netamente artísticas, educación física u otras. Y por último en la institución restante (RC10) se realizan actividades de arte, cultura física, pero son bastante repetitivas y hace falta tomar en cuenta la iniciativa de los niños y brindarles oportunidades para desarrollar habilidades que les permitan ser más creativos.

En lo que se refiere a los objetivos mencionadas anteriormente se pudo evidenciar que en cinco de las seis instituciones educativas (LI09, IPE02, AF04, RC10, AF04) desarrollan la autonomía de los niños mediante el reconocimiento de su identidad y el desempeño en las actividades cotidianas y colectivas para fomentar la seguridad, confianza en sí mismo, el respeto, la integración y la socialización con sus compañeros; mientras que en la institución restante (AEP18) no se fomenta la autonomía en el sentido de que no ayudan a la

construcción del autoconcepto de los niños, ya que se juzga de manera negativa a la persona y no a las acciones que realizan los niños.

Otro de los objetivos se centra en fomentar la aceptación y el respeto a la diversidad de cada uno de sus compañeros, para aprender a vivir y desarrollarse en armonía. Se pudo observar que este objetivo se cumple en las mismas instituciones anteriormente mencionadas; de igual manera en una de las instituciones (AEP18) sucede lo contrario, ya que se juzga negativamente las diferencias de los niños, fomentando que todos hagan las cosas de la misma manera, tratando de homogeneizar el grupo.

Con respecto a la promoción y cuidado responsable del medioambiente se pudo apreciar que solo en dos de las seis instituciones (IPE02, LI09) se lo promueve a la vez que se estimula el respeto al patrimonio cultural, ya que los niños asumen la responsabilidad del cuidado de la naturaleza, en el un caso (IPE02) mediante el cultivo de alimentos en el huerto con la comunidad educativa, y en el otro caso (LI09) mediante la siembra y cuidado de las plantas y el medio ambiente. En lo que se refiere a patrimonio cultural en las dos instituciones coincide la permanente relación con los acontecimientos familiares, de la escuela, de su comunidad, su país y el mundo. En las instituciones restantes (RC10, FU07, AEP19, AF04) no pudo cumplirse con este objetivo ya que no existen espacios verdes; tampoco las plantas en macetas recibieron cuidados. Respecto al patrimonio cultural se pudo evidenciar que en estas instituciones se habla permanentemente de fechas, tradiciones y acontecimientos de nuestro país.

Otro de los objetivos se refiere al desarrollo de las funciones básicas para desenvolverse y resolver problemas en la vida cotidiana, es así que en la investigación realizada se pudo constatar que tres de las seis instituciones (LI09, IPE02, AF04) cumplen a cabalidad con este objetivo, ya que se desarrolla el lenguaje, esquema corporal, psicomotricidad y sensopercepción y sobre todo se enfatiza mucho el trabajo con el cuerpo. Mientras que en las otras instituciones (RC10, FU07, AEP18) se intenta abordar las nociones básicas pero de manera escolarizada como temas y trabajados en hojas, el abordaje corporal es breve y poco continuo.

En el ámbito de la comunicación se plantea como objetivo el promover la expresión y comunicación de ideas, sentimientos y vivencias a los demás de forma comprensible, observando que en cuatro de las seis instituciones (LI09, IPE02, AF04, FU07) se cumple con este objetivo, mientras que en las instituciones educativas restantes (RC10, AEP18) la participación de los niños era muy escasa y solo cuando la docente así lo solicitaba.

En lo referente a lo artístico se postulan como objetivos: disfrutar de la lectura de imágenes, relatos contados, el arte y la música, demostrando interés y participando en las actividades diarias para el desarrollo de su creatividad; y el tener la capacidad de crear y expresar su entorno a través del lenguaje artístico que le permita imaginar, inventar y plasmar desde sus sentimientos. Se pudo evidenciar que en todas las instituciones se intenta cumplir con este objetivo, ya que se realizan actividades en relación a las diferentes disciplinas artísticas. En tres de las instituciones (RC10, FU07, AEP18) se cumple medianamente este objetivo debido a que se hace uso de los recursos y medios artísticos de los cuales los niños disfrutaban mucho, sin embargo no se permite el desarrollo de la creatividad de los mismos. Cabe resaltar que en tres de las seis instituciones (LI09, IPE02, AF04) las actividades artísticas realizadas tienen importancia en sí mismas y no con un fin didáctico, siendo uno de sus principales objetivos el desarrollo de la creatividad.

El último objetivo manifiesta el expresar movimientos con lenguaje corporal añadiendo equilibrio, dirección, velocidad y control para lograr su coordinación motriz; apreciando que en tres de las seis instituciones (LI09, IPE02, AF04) se cumple con este objetivo; mientras que en las tres restantes (RC10, FU07, AEP18) la docente no realizaba frecuentemente actividades motrices en las que los niños puedan moverse y expresarse con el cuerpo. Cabe recalcar que no tuvimos la oportunidad de estar presentes en la clase de cultura física.

6.4.2.2.4. Clima de aula

En lo que respecta al clima de aula que se genera en los grupos de las instituciones observadas se pudo apreciar que en cinco de las seis instituciones

(FU07, AF04, IPE02, LI09, RC10) se promueven condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto. Cabe mencionar que en una de ellas (FU07) es indispensable enfatizar el conocimiento entre los niños, como sus nombres, diferencias entre ellos, similitudes, etc. Pero en la institución restante (AEP18), como ya se ha mencionado anteriormente muchas de las acciones cotidianas de los adultos de la comunidad educativa fomentan más bien intolerancia a la diversidad, trato poco afectivo entre seres humanos, entre otros.

En concordancia, se ha logrado evidenciar que en cuatro de las seis instituciones educativas (LI09, IPE02, AF04, AEP18, RC10) todos los niños se sentían acogidos, es importante resaltar que en una de las instituciones (RC10) el niño con discapacidad llega cuarenta días después del inicio del año electivo, es por esto que los dos primeros días que el niño asistió no se adaptaba y por ende no se sentía acogido; luego el niño se acopló al grupo rápidamente. En el caso de la institución restante (FU07), y durante el mes de observación, un niño no logro adaptarse; en consecuencia es por esto que no se sentía acogido dentro de la comunidad educativa.

Solo en una de las seis instituciones (FU07) los estudiantes no se ayudan unos a otros, ya que trabajan de manera individual y no tienen oportunidad de compartir y ayudar a sus compañeros, sobre todo debido al espacio físico. En las demás instituciones (LI09, IPE02, AF04, AEP18, RC10) se pudo evidenciar que los niños se ayudan mutuamente en diferentes momentos del día.

En cinco de las seis instituciones (LI09, IPE02, AF04, FU07, RC10) durante la observación se percibió un clima de justicia y de tolerancia a los errores en la convivencia diaria, por consiguiente en estas mismas instituciones se pudo evidenciar que los niños se sentían respetados en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias, lo que favorece al crecimiento personal. En una de las instituciones (IPE02) un día se pudo evidenciar que el niño con discapacidad no respeta turnos, cuestión que se tomó en cuenta posteriormente por sugerencia. En la institución (AF04) se promueve en los niños el respeto a todos sus compañeros, a raíz de una situación de burla respecto a la manera de hablar de un niño con posible discapacidad. En la institución restante (AEP18) la educadora tomaba en cuenta a pocos niños de todos lo que querían participar;

también juzgaba anticipadamente a algunos debido a etiquetas y estereotipos. El clima de aula fomenta intolerancia a la diferencia y a los errores, ya que se enfatiza por parte de los docentes, juzgando a los niños de manera negativa. Como consecuencia de todos estos factores no se favorece un crecimiento personal por parte de los niños.

En cuatro de las seis instituciones (LI09, IPE02, AF04, FU07) se fomenta el desarrollo de la creatividad en las diferentes actividades diarias, en todas estas instituciones se maneja el principio de libertad y expresión. En las instituciones restantes (RC10, AEP18) las actividades eran estructuradas y directivas, limitando la libertad y creatividad de los niños.

6.4.2.3. Evaluación

Al ser la educación y por tanto la inclusión educativa un proceso en permanente movimiento, es indispensable que se cuente con procesos evaluativos que permitan mejorar la calidad de atención, de aprendizajes y de convivencia y superar las barreras existentes.

En lo referente a la evaluación de los aprendizajes, hemos identificado que es de vital importancia realizar una evaluación diagnóstica de los niños, encontrándonos que en todas las instituciones observadas lo realizaban de diversas maneras, en cuatro de ellas (RC10, AF04, AEP18, FU07) este proceso se lo realiza mediante la observación a los niños durante el periodo de adaptación, mientras que en las dos restantes (LI09, IPE02) se realizan entrevistas a la familia antes del inicio a clases, y una de ellas (IPE02) además realiza visitas domiciliarias.

En cinco de las seis instituciones (AF04, FU07, LI09, IPE02) las prácticas de evaluación están dirigidas a fomentar un apoyo psicopedagógico en vez de categorizar al alumnado, mientras que en una de ellas (RC10) después de ser evaluados, los niños no recibían ningún tipo de apoyo psicopedagógico, sin embargo tampoco eran categorizados.

En cuatro de las seis instituciones (IPE02, LI09, AF04, FU07) se utiliza la evaluación de manera formativa con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ya que se enfatiza y se dice a los niños los aspectos positivos sin subrayar los posibles errores o dificultades, evaluándolos de manera holística, mientras que en los dos restantes (RC10, AEP18), la evaluación evidenciaba casi únicamente lo negativo de los trabajos de los niños, dejando de lado otros aspectos de su desarrollo.

En cuatro de seis instituciones (IPE02, LI09, AF04, FU07), la evaluación es flexible e individualizada, ya que se utilizan diferentes estrategias de evaluación. En las instituciones (AF04, FU07) la evaluación diaria de las actividades cumplía con las características mencionadas, pero debían presentar una evaluación quimestral, la cual era escrita y no era acorde con las características de los niños ni demostraba lo que ellos habían evolucionado, cuestión que las docentes de estas instituciones eran conscientes. Cabe recalcar que una de ellas (IPE02) además de la evaluación por medio de la observación diaria, presenta un informe semanal detallando cómo ha sido la semana, enfatizando lo afectivo tanto de la docente como de los niños: asistencia, actividades realizadas (incluyendo vinculación con la familia), relación interpersonal y la evaluación de los talleres tabulando el alcance de logro de los objetivos planteados en cada uno y por cada niño. Mientras que en dos instituciones (AEP18, RC10) además de la evaluación diaria de las actividades de cada niño, la cual era totalmente homogeneizadora, ya que a todos los niños se evalúa de la misma manera, quimestralmente se entregan hojas de evaluación en las que los niños deben ir llenando según sus conocimientos. Entregándose los resultados de estas evaluaciones, cualitativamente en informes personalizados.

En cuatro de las seis instituciones (IPE02, LI09, AF04, FU07) los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado, mientras que en dos instituciones (AEP18, RC10) no sucede aquello.

Tres de las seis instituciones (AF04, FU07, AEP18), no cuentan con un proceso de evaluación permanente del funcionamiento de todo su sistema educativo, mencionando en una de ellas (AEP18) que el director y psicóloga se encargan de dicha evaluación, mas durante la observación no se evidenció lo mencionado. En

dos de ellas (AF04, FU07) se mencionó que se realizan juntas de curso al finalizar el quimestre, pero no se evalúa el sistema sino las dificultades con algunos niños o netamente del aprendizaje. Las otras instituciones (IPE02, LI09, RC10) cuentan con procesos que evalúan el sistema educativo, teniendo en dos de ellas (RC10, LI09) reuniones con los docentes y directivos para dialogar sobre los problemas de cada aula, en otra de las instituciones (IPE02) cuentan con procesos evaluativos de todo el sistema, encargándose de ello los directivos o tutores, así como también toda la comunidad educativa, presentado cada año una rendición de cuentas de cada área: económico, pedagógico, entre otros. Se realizan también asambleas de evaluación y de planteamientos de mejora.

Todas las instituciones observadas afirman haber sido evaluadas por el Ministerio de Educación, mas solo tres de ellas (IPE02, AF04, AEP18) afirman de igual manera que se evaluó en tema de inclusión, una de estas, además, (AEP18) fue merecedora de un premio en el tema hace dos o tres años.

La evaluación de los aprendizajes en las actividades diarias demostró en cuatro instituciones (LI09, IPE02, AF04, FU07) que motivaba los logros de todos los estudiantes, basándose en los logros que cada niño supera y expresa y no en la comparación negativa con los otros. También se realizaba autoevaluación del trabajo de los niños, y en un caso (IPE02) por parte de las docentes entregando una reflexión semanal de su labor y sentimientos durante este periodo. Contrariamente en las dos instituciones restantes (RC10, AEP18) la evaluación era un tanto limitada, ya que se colocaba un sello que demostraba el nivel logrado, sin hacer ningún tipo de retroalimentación positiva a los niños, basándose sobre todo en la comparación negativa de los trabajos de otros y juzgamiento permanentemente de lo que hacen los demás creándose así competencia y constante apreciación negativa de los otros. Esto coincidía en las instituciones que no realizaban procesos de autoevaluación.

6.5. Familia

En el análisis consideramos a la familia como miembro activo y participativo de la comunidad educativa, tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus

hijos hijas y/o representados como en los procesos de crecimiento de la comunidad.

Durante el proceso de observación se pudo identificar que todas las instituciones educativas observadas brindan una variedad de oportunidades a la familia para involucrarse en el centro y en el proceso educativo de sus hijos, mediante mingas, reuniones, eventos sociales, comunicación diaria mediante dialogo directo o diarios y agendas, entre otras; comunicación que permite mantener a la familia informada de manera permanente.

Se ha podido evidenciar que para mejorar el proceso educativo es indispensable el apoyo de los padres de familia, es así que en cinco de las seis instituciones educativas (LI09, IPE02, FU07, AF04, RC10, AEP18) se pudo observar el aporte de los padres en el seguimiento del aprendizaje de sus hijos, atendiendo los llamados y requerimientos de las y los profesores y autoridades de los planteles. En la institución restante (AF04) no se identificó esto, ya que en el caso del niño observado la madre no atendía a los llamados de la institución y no cumplía con sus responsabilidades, debido, hipotéticamente a su discapacidad intelectual.

Solo en dos de las seis instituciones (IPE02, LI09) se pudo tener un acercamiento con los padres de familia, pudiéndose evidenciar que ellos sienten que sus hijos son valorados y forman parte de la comunidad educativa, mientras que en las cuatro restantes no se tuvo contacto cercano con la familia. En cuatro de las seis instituciones educativas (IPE02, LI09, AEP18, AF04) se dan procesos de formación a la familia, mediante talleres, charlas y conversatorios, en una de ellas (IPE02) se está creando una plataforma virtual de formación a padres. Solo en dos de las tres instituciones (LI09, AEP18) se han abordado temas sobre inclusión educativa. En una de las ellas (AF04) este aspecto no se maneja a nivel institucional, ya que es independiente de cada docente, en el aula observada la docente brinda información sobre todo en cuanto a la metodología que se utiliza y la forma en la que los padres pueden apoyar a sus hijos desde casa. En una de las seis instituciones (FU07) se empezará la escuela para padres en los próximos días. En la institución restante (RC10) no se dan estos procesos de formación.

En lo que se refiere al apoyo a familias con niños con discapacidad se pudo evidenciar que en cuatro de las seis instituciones (AF04, IPE02, FU07, LI09) se brinda orientación sobre el aprendizaje de sus hijos y se da fortalecimiento y colaboración respecto al cuidado de los mismos, y en algunas instituciones educativas es una política institucional. En una de las restantes (RC10) no se brinda orientación del aprendizaje del niño con discapacidad, ya que la docente no se interesa en los aprendizajes del niño, pero por su parte en lo que se refiere al apoyo del cuidado del niño la docente recomienda médicos y psicólogos a la madre de familia. En la última institución (AEP18) se brinda orientación del aprendizaje de la niña con discapacidad pero no se da un fortalecimiento a la familia para mejorar el cuidado de la niña.

Cabe mencionar que dentro de esta categoría se analizará las obligaciones de los estudiantes, ya que en la edad de los niños correspondientes a este estudio algunas de estas obligaciones aún dependen de sus responsables. Un aspecto relevante para que se dé un desarrollo holístico de los niños es que asistan regularmente a clases, manifestándose esto como una obligación de los estudiantes. En caso de no asistir por problemas de salud es necesario justificar y mantener relación con la institución si las ausencias van a ser prolongadas. En la observación se pudo identificar que en cuatro de las seis instituciones (IPE02, FU07, LI09, RC10) la familia se hace responsable de que sus hijos asistan regularmente a clases y cumplan con las tareas y obligaciones derivadas del proceso de enseñanza y aprendizaje. En las dos restantes (AF04, AEP18) los niños con discapacidad observados faltan con frecuencia a clases y muchas veces no se justifican sus faltas. Dentro de las obligaciones de los estudiantes se menciona el buen uso de los materiales brindados por la institución, cuestión que debe ser fomentada sobre todo por los docentes y sus responsables. Aspecto que se manifiesta en todas las instituciones educativas observadas.

En los resultados se puede evidenciar que sí se hace un intento de vincular a la familia a los procesos educativos de los estudiantes, sin embargo también es esencial la colaboración e insistencia de los padres de familia por mejorar la educación de sus hijos.

7. CONCLUSIONES

- Tras la búsqueda inicial de instituciones educativas para la observación de casos de niños con discapacidad en las aulas de primer año de Educación Básica, nos encontramos con puertas cerradas en varias instituciones, lo que nos lleva a concluir que existe aún una concepción errada de evaluación, miedo a ser juzgados negativamente y miedo a mejorar.
- La mayoría de los procesos de construcción curricular de las instituciones observadas está basada únicamente en un modelo de niño, sin tomar en cuenta la realidad del grupo, pues existe completo desconocimiento de los antecedentes socio-familiares-culturales y de salud mínima de los niños.
- En lo que concierne a lo curricular pedagógico, la estrategia curricular que se enfatiza en la normativa de nuestro país y que se observó como la más utilizada en las instituciones educativas, es la de adaptaciones curriculares. Cuestión que podría ser controversial, partiendo del cómo se realizan las mismas, puesto que podríamos dar mensajes de inferioridad sobre la discapacidad, o lo contrario, el uso de las mismas bajo la concepción de que cada uno tiene su ritmo y avance en el aprendizaje, es decir las adaptaciones pueden ser de apoyo a la inclusión, pero también de discriminación y exclusión.
- El apoyo y capacitación docente integral y continua, abordando tanto lo teórico como el desarrollo humano y espiritual, es fundamental y redundante en docentes seguros, comprometidos con la inclusión de niños con discapacidad.
- Hemos podido observar que existen procesos educativos discriminatorios y poco pertinentes, que centran los procesos de planificación y evaluación como un requerimiento más para presentar y no como un pilar del

proceso educativo, hallándose aún instituciones en las que se improvisa totalmente, o se planifica únicamente en base a textos y en el currículo nacional, se trabaja de manera escolarizada y monótona, dejando completamente de lado las necesidades y realidad del grupo de niños y además, sin existir ningún tipo de seguimiento y apoyo para mejorar por parte de los líderes o directivos.

- Lo que nos lleva a concluir que un factor clave en los procesos educativos de calidad dirigidos a la diversidad, es el trabajo de planificación, evaluación e investigación continuos y en permanente construcción y ligados a un compromiso real de los miembros de la comunidad educativa.
- Por otra parte, pudimos percibir resistencia para aceptar a un niño con discapacidad en el aula, aduciendo la supuesta carga de trabajo que implica realizar adaptaciones curriculares individualizadas. Sin embargo, después de observar varios casos de niños con discapacidad de diversos tipos, podemos concluir que no todos ellos requerían de adaptaciones curriculares individualizadas y/o apoyo individualizado, por lo que dicha justificación muestra un concepto errado sobre los niños con discapacidad y la diversidad, que aún se mantiene entre algunos docentes.
- Al estar inmersas directamente en las aulas logramos apreciar que existen todavía climas negativos que generan exclusión, no solo hacia los niños con discapacidad sino hacia la diversidad en general. Lo que nos lleva a concluir que nuestra sociedad sigue siendo discriminatoria y algunas escuelas siguen fomentando aquello, por lo tanto es esencial formar y capacitar docentes convencidos de trabajar en la diversidad y de crear climas de aula positivos en los que todos los niños se sientan aceptados y sean parte efectiva de la comunidad educativa.
- En cuanto a la participación y relación de la familia dentro del sistema educativo, se pudo evidenciar instituciones en las que se brindaba

diversas oportunidades de participación y procesos educativos enfocados en el respeto mutuo, experiencias de las cuales se puede concluir que cuando la familia está convencida y comulga los mismos principios y filosofía de la institución, esta se convierte en un verdadero apoyo y no en un obstáculo, tal como se la considera en algunas instituciones.

- Este estudio nos permitió conocer diferentes propuestas y formas de abordar y trabajar con la diversidad, desde propuestas con conocimiento teórico y normativo básico y en ciertos aspectos limitante y homogeneizador del proceso educativo. También se pudo evidenciar propuestas educativas más integrales e inclusivas en su filosofía y práctica, como la de educación popular y el apoyo individualizado cuando así se lo requiere y cuando se da dentro del aula.
-
- Además, se puede concluir que existen aún vacíos y confusiones que demuestran cierto desconocimiento y una concepción limitada y con rezagos de concepciones anteriores que posiblemente no permitan evolucionar al sistema educativo, para romper las barreras aún existentes en las instituciones y en la sociedad en general.
- Con esta muestra hemos podido evidenciar que los procesos de transformación hacia una educación inclusiva están en construcción, encontrando en la mayoría de los casos observados una concepción aún muy teórica y prescriptiva del trabajo con la diversidad. Se ha constatado también la prevalencia de miedos, estereotipos e inseguridades al afrontar esta realidad, tanto a nivel del personal docente, como directivos y familia; en dichos casos, se considera que las dificultades de este proceso se deben a la falta de apoyos de preparación. Sin embargo, creemos que el principal obstáculo radica en estancarse en una concepción cerrada y tradicional sobre educación, diversidad e inclusión.
- Se pudo observar que las instituciones que han logrado establecer una filosofía y acción más inclusiva, tienen como característica común que sus

directivos están convencidos de la importancia de la inclusión, y además son promotores de la misma, sin quedarse en el discurso., En este sentido, se puede concluir que el proceso educativo necesita de miembros comprometidos y conscientes de la importancia de transformar la educación para todos, pues los líderes o directivos deben ser quienes apoyen y promuevan el trabajo en y con la diversidad, tanto en su discurso como en su acción.

- Actualmente el Ecuador cuenta con un marco normativo interesante y de avanzada en cuanto a la inclusión educativa de las personas con discapacidad, sin embargo se puede concluir que la efectividad del mismo en las diferentes instituciones observadas se cumple en diferentes porcentajes y en diferentes aspectos. Consideramos que esto se da sobre todo por la falta de concientización y compromiso de los miembros de la comunidad educativa y la falta de seguimiento y evaluación sistemática y continua por parte de las autoridades nacionales e institucionales del ámbito educativo oficial.

8. RECOMENDACIONES

- A próximos investigadores recomendamos partir de la observación realizada para apoyar con propuestas de mejora a estas y más instituciones, no solo en el campo pedagógico, sino también arquitectónico.
- Es importante promover este proceso de transformación de escuelas excluyentes a escuelas inclusivas; el seguimiento y evaluación del mismo es esencial para evolucionar y crecer en este proceso.
- Se aconseja utilizar los resultados de las evaluaciones institucionales para transformar las debilidades y errores en fortalezas y aciertos, en interacción permanente con las instancias oficiales y con propuestas innovadoras e instituciones con mayor experiencia, así como también fortalecer la vinculación, casi inexistente, con instituciones de educación especializada.
- Sería muy enriquecedor tanto para adultos como para niños iniciar campañas de alfabetización en braille y lengua de señas en escuelas desde edades tempranas.
- La capacitación docente en el campo de la inclusión debe empezar a convencer más de lo enriquecedor del trabajo con la diversidad, promoviendo propuestas innovadoras como trabajo multisensorial, aprendizaje cooperativo, entre otros. Basándose más en la práctica y dificultades reales a las que se enfrentan diariamente los docentes.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Comunicación de niños, n. y. (s.f.). *Agencia de Comunicación de niños, niñas y adolescentes*. Recuperado el 21 de enero de 2015, de Barreras Físicas para la Inclusión Educativa: <http://www.acnna.org/acompanamiento-a-periodistas/1-barreras-fisicas-para-la-inclusion-educativa>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil Profesional del Docente en Educación Inclusiva*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Aguilar, G. (2004). *Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una Visión desde la Discapacidad*. Costa Rica: Universidad Interamericana.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. San Sebastián.
- Antequera, Mercedes, et al. . (2002). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Intelectual*. Andalucía: Tecnographic, S.L.
- Arjona, G. (8 de febrero de 2011). *La accesibilidad es de todos*. Recuperado el 21 de enero de 2015, de Los Principios del Diseño Universal: <http://laaccesibilidadesdetodos.blogspot.com/2011/02/los-principios-del-diseno-universal.html>
- Arnaiz, P. (s.f.). *Universidad de Salamanca*. Recuperado el 26 de enero de 2015, de Curriculum y Atención a la Diversidad: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Barrio, J. L. (2008). *Hacia una Educación Inclusiva para Todos*. *Universidad Complutense de Madrid* , 14-15.

- Beech, J., & Larrondo, M. (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva - América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Universidad de San Andrés . Buenos Aires: UNESCO International Bureau of Education.
- Caiza, O. (2012). *Centro de Enseñanza para Discapacitados*. Quito: Universidad Internacional del Ecuador, Tesis.
- Cazar, R. (s.f.). *Breve Análisis de la Situación de las Discapacidades en el Ecuador* . Recuperado el 01 de diciembre de 2014, de International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI): http://icevi.org/latin_america/publications/quito_conference/analisis_de_la_situacion_de_las_.htm
- CONADIS . (2014). CONADIS por un cambio en la inclusión de las personas con discapacidad y sus familias. *EKOS* , 78-79.
- CONADIS. (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017*. Quito.
- CONADIS. (noviembre de 2005). *SENPLADES*. Recuperado el 08 de diciembre de 2014, de Segundo Plan Nacional de Discapacidades: http://plan.senplades.gob.ec/c/document_library/get_file?uuid=825bf61c-4b78-4391-a019-96b6958569c6&groupId=10136
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Discapacidad Motriz. Guía Didáctica para la Inclusión en Educación Inicial y Básica*. México D.F.: Dirección de Medios y Publicaciones.
- *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (2006).
- Defensoría del Pueblo. (s.f.). Recuperado el 01 de Diciembre de 2014, de http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBWQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.ohchr.org%2Fenglish%2Fissues%2Fdisability%2Fdocs%2FEcuadorDefensoriadelPueblo.doc&ei=TXV_

VJGVCoP7ggS-

jYlQBw&usg=AFQjCNEmaUsAt0c_e_iuUvMAZvT33XZZqw&bvm=bv

- Dirección General de Educación Especial. (s.f.). *Dirección General de Educación Especial*. Recuperado el 08 de enero de 2015, de <http://eespecial.sev.gob.mx/difusion/motriz.php>
- Duck, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículo para Atender a la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 4 (1), 187-210.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones* . Madrid : Narcea S.A.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* , 1-10.
- Escribano González, A., & Martínez Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo : Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Escribano González, A., & Martínez Cano, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo: Aprender juntos para Aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- García, I. (2005). Concepto Actual de Discapacidad Intelectual. *Intervención Psicosocial* , 14 (3), 261-265.
- Gómez, V. (2005). *La Anomía para las Personas con Discapacidad-Tesis de Licenciatura*. México: Universidad de las Américas Puebla.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención y Promoción de la Inclusión de Niñas y Niños menores de seis años con Sordoceguera*. Bogotá: ISBN.
- Labinowicz, E. e. (1987). *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza*. USA: Addison Wesley Iberoamericana.

- Madrigal, A. (2004). *Servicio de Información sobre Discapacidad*. Recuperado el 09 de enero de 2015, de El Síndrome de Down: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10413/informe_down.pdf
- Meléndez, L. (2009). El Currículo de la Inclusión . En P. Sarto, & E. Venegas, *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva* (Primera ed., págs. 119-132). Salamanca: KADMOS.
- MIES. (20 de Febrero de 2012). *Discapacidadonline*. Recuperado el 03 de Diciembre de 2014, de Discapacidad Ecuador Misión Solidaria Manuela Espejo: <http://www.discapacidadonline.com/discapacidad-ecuador-mision-solidaria-manuela-espejo.html>
- Milicic, N. (2011). El Aprendizaje Socioemocional: Un Aporte para la Educación Inclusiva. En UNESCO, *VI Jornadas de Cooperación de Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el Desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas* (págs. 94-116). Rosa Blanco OREAL C / UNESCO Santiago.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica . Primer Año*. Quito: Ministerios de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Acuerdo Ministerial 0295-13*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013 - 2014). *Archivo Maestro de Instituciones Educativas - AMIE - Listado de instituciones de educación escolarizada ordinaria (regular) con alumnos en primer año de educación básica*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012-2013). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 09 de febrero de 2015, de Archivo Maestro de Instituciones Educativas - AMIE, Instituciones Educativas Escolarizadas Regulares por nivel de Educación y Sostenimiento: <http://reportes.educacion.gob.ec:8085/reportesPlantilla.aspx?rep=20>

- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión Educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 6 (2).
- Murillo, J., & Duck, C. (2012). Una Evaluación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 6 (1), 11-13.
- Naciones Unidas . (3 de diciembre de 1982). *United Nations Enable*. Recuperado el 24 de noviembre de 2014, de Programa de Acción Mundial para los Impedidos: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>
- Naciones Unidas. (1993). *United Nations Enable*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2014, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Naranjo, S. (2001). El Aprendizaje Significativo en la Teoría de Jean Piaget, para ayudar al niño de 5 a 6 años en su periodo de aprendizaje (Tesis de Licenciatura). Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *CIF- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud - Versión Abreviada*. Grafo S.A.
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia* . México: Mc Graw Hill.
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un Modelo de Educación para Todos. *Revista_ISEES* , 74.
- Piaget, J. (1972). *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Buenos Aires: Ediciones Guadalupe.

- *Plan Decenal de Educación* . (2006).
- Porras, J. (2001). *Aproximación al Alumando con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo*. Argentina: Editorial Visión Libros.
- Pujolás, P. (2011). Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma Práctica para que puedan Aprender Juntos Alumnos Diferentes. En UNESCO, *VI Jornadas de Cooperación de Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el Desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas*. Santiago de Chile: Rosa Blanco OREAL/UNESCO Santiago.
- Pujolás, P. (2002). *Enseñar Juntos a Alumnos Diferentes, La Atención a la Diversidad y la Calidad en Educación*. Saragoza: Universidad de VIC.
- *Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades*. (2013).
- *Reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades*. (2013). Quito.
- Riera, G. (2011). El Aprendizaje Cooperativo como Metodología Clave para dar Respuesta a la Diversidad del Alumnado desde un Enfoque Inclusivo. *Revista Latinoamrica de Educación Inclusiva* , 5 (2), 133-149.
- Samaniego, P. (2005). *Breve Análisis Situacional del Acceso a Aervicios Educativos de Jóvenes con Discacidad en el Ecuador*. Quito: RISPGRAFER C.A.
- Solórzano, J. (2013). Espacios Accesibles en la Escuela Inclusiva. *Revista Electrónica Educare* , 17 (1).
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas - Un Nuevo Modo de enfocar y vivir el Currículo*. Madrid: Narcea, S.A.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación para Todos - Informe Final*. Francia .
- Verdugo, M., & Schalock, R. (2013). *Discacidad e Inclusión - Manual para la Docencia* . Salamanca: Amarú ediciones .

- Vicepresidencia de la República del Ecuador . (2011). *Módulo I Educación Inclusiva y Especial*. Quito.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador . (2011). *Módulo II: Respuestas a las Necesidades Educativas Especiales*. Quito: Editorial Ecuador.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador . (2011). *Módulo II: Respuestas a las Necesidades Educativas Especiales*. Quito: Editorial Ecuador.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *Módulo I: Educación Inclusiva y Especial*. Quito: Editorial Ecuador.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *Adaptaciones en el Aula para Atender a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad en Educación Inicial* . Quito: Editorial Ecuador.
- Wadsworth, B. (1992). *Teorías de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo*. México: DIANA.

10. ANEXOS