

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento De Políticas Públicas
Convocatoria 2023-2024

Tesina para obtener el título de Especialización En Gestión De Proyectos De Desarrollo

DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PARTICULAR DEL NORTE DE QUITO, 2023

Vásconez Torres Evelyn Gabriela

Asesora: Anda Basabe Graciela Susana
Lectores: Calderón Vélez Milton Leonel

Quito, julio de 2024

Dedicatoria

A mis amados padres Guido y Cecilia.

A Paco y Matías, motor de mi existir.

A todos aquellos que luchan a diario para que el sistema educativo les abra sus puertas, y, sobre todo, sus corazones.

Epígrafe

Si un niño no puede aprender de la forma en la que enseñamos, quizás deberíamos enseñarle de la forma en que aprende.

—Ignacio Estrada

Índice de contenidos

Agradecimientos.....	8
Introducción	9
Problema de estudio y pregunta de investigación.....	9
Justificación del problema de investigación	10
Objetivos.....	11
Capítulo 1. Estados del Arte	12
1.1. Estado del arte temático. Inclusión educativa, su evolución y enfoques.....	12
1.1.1. Evolución de educación inclusiva	12
1.1.2. Inclusión asociada a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales	13
1.1.3. La inclusión desde el movimiento impulsado por la Unesco “Educación para todos”	14
1.1.4. La inclusión educativa como un medio para avanzar hacia una sociedad con más equidad y tolerancia	16
1.2. Estado del arte conceptual. Inclusión Educativa: conceptos paralelos o alternativas distintas.....	17
1.2.1. Inclusión educativa.....	17
1.2.2. Necesidades educativas específicas.....	19
1.2.3. Adaptaciones curriculares	20
1.2.4. Diseño Universal de Aprendizaje.....	22
1.3. Estado del arte marco normativo. De las declaraciones internacionales a la legislación nacional sobre inclusión educativa.....	23
1.3.1. Legislación Internacional sobre Inclusión Educativa.....	23
1.3.2. Base Legal de Educación Inclusiva en el Ecuador.....	25
Capítulo 2. Enfoque y desafíos de la Inclusión Educativa en la IEPNQ	31
2.1. Marco Metodológico	31
2.2. Población de estudio	31
2.3. Inclusión Educativa en la IEPNQ.....	34
2.3.1. Beneficios de la Inclusión Educativa	36
2.3.2. Enfoques de la Inclusión Educativa de la Institución	37
2.3.3. Desafíos de la inclusión educativa	39
Formación y trabajo docente.....	39
Apoyo del contexto familiar	41
Currículo rígido.....	43
Uso de la evaluación psicopedagógica.....	44

Conclusiones.....	47
Referencias	51
Anexo 1. Codificación de los instrumentos cualitativos	54
Anexo 2. Banco de preguntas para entrevistas semiestructuradas a autoridades	55
Anexo 3. Banco de preguntas para entrevistas semiestructuradas a profesionales del DECE.	56
Anexo 4. Banco de preguntas para entrevista semiestructurada para padres	57
Anexo 5. Banco de preguntas para entrevista semiestructurada a maestra sombra	58
Anexo 6. Banco de preguntas entrevista semiestructurada a docentes	59

Lista de Ilustraciones

Tabla 1. 1. Clasificación de las adaptaciones curriculares.....	20
Tabla 1. 2. Diseño Universal de aprendizaje.....	22
Tabla 2.1. Estudiantes con necesidades educativas IEPNQ 2023-2024.....	32
Gráfico 1.1. Necesidades educativas específicas	25
Gráfico 1.2. Oferta de Educación Inclusiva	26

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesina

Yo, Evelyn Gabriela Vásquez Torres, autora de la tesina titulada “Desafíos de la Inclusión Educativa en una Institución Educativa Particular del norte de Quito, 2023”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de especialización concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, julio de 2024.



Firma

Evelyn Gabriela Vásquez Torres

Agradecimientos

A Dios, a quién le debo todo lo que tengo y lo que soy.

A mi padre, por enseñarme con su vida el amor al conocimiento y a interesarme por el bienestar del prójimo, sobre todo de aquel que está en desventaja. No hay un día en que estés ausente de mi mente, te llevo en lo profundo de mi corazón.

A mi madre, por su amor abundante, su presencia y su apoyo incondicional en todas las facetas de mi vida. Todos los días aprendo como ser una mejor persona gracias a ti.

A mi compañero de viaje, Paco, por siempre estar, por el apoyo, la paciencia y la constancia de tu amor. Por suplir mis ausencias y ayudarme a alcanzar nuestros sueños.

A mi hijo, Matías, por su paciencia, por entender, por apoyar y por inspirarme a luchar cada día.

A mi hermana y mis hermanos por su preocupación y amor.

A la IEPNQ por su apertura y colaboración desinteresada en la realización de la investigación.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Ecuador, por abrirme sus puertas y vincularme con lo mejor de la academia.

A mi profesora, Magíster Susana Anda Basabe, por su orientación, guía y criterio. A todos, muchas gracias.

Introducción

Problema de estudio y pregunta de investigación

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca por la UNESCO en 1994, se refirieron, por primera vez, a la idea de una educación inclusiva como respuesta a la necesidad de que alumnos con necesidades educativas especiales de todas las edades reciban enseñanza dentro de un sistema educativo ordinario. Durante estas tres décadas, como lo dice Mel Ainscow (2003), muchos países se han interesado en incorporar a su política y a sus prácticas educativas un componente inclusivo.

El Ecuador se ha adherido y ratificado a acuerdos y convenciones relacionados a la discapacidad, educación y educación inclusiva. Precisamente en este año se aprobó el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023) en la que se registra un importante y nutrido articulado referente a la inclusión educativa, esto, en respuesta a los compromisos internacionales adquiridos, pero sobre todo en un afán de regular y atender a un alumnado que cada vez es más diverso.

Según el Mineduc (2023) Dentro del Sistema Educativo Ecuatoriano ciclo escolar 2022-2023 se encontraban matriculados 4 322 138 estudiantes, de ellos 42 061 (0,97 %) se encuentran en la categoría de estudiantes en condición de discapacidad, sumado a esto tenemos un grupo de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad y un gran grupo de estudiantes en condición de vulnerabilidad. Estas condiciones previamente citadas requieren de un ambiente educativo inclusivo que asuma el reto de atender estas situaciones particulares que hoy por hoy han llegado a ser más frecuentes, reconocidas y aceptadas.

Esta problemática afecta a una gran parte de las instituciones educativas, para efectos de la investigación se analizará los desafíos en materia de inclusión a la diversidad que enfrenta una Institución Educativa Particular del Norte de Quito (en adelante IEPNQ) en el año escolar 2023-2024. Dicha institución cuenta con 555 estudiantes de los cuales 5 (0.9%) tienen necesidades educativas asociadas a discapacidad y 49 (8.8%) tienen necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad. El Departamento de consejería estudiantil (DECE) dirige el proceso de apoyo a la inclusión a través de adaptaciones curriculares que direccionan el trabajo del docente en el aula y del estudiante y su familia en el hogar.

Los debates en torno al tema permiten identificar dos enfoques: la inclusión educativa vista desde la discapacidad y necesidades educativas específicas o la inclusión educativa como una educación para todos. Debido a confusiones en cómo se conciba este modelo y en cómo se

direccionan sus ejecutorias se han detectado problemas — a los que se llamará desafíos— que afectan al proceso de inclusión.

Con la aplicación de instrumentos cualitativos de investigación se estableció cuáles son las principales dificultades que se presentan en la IEPNQ cuando se desea llevar adelante una educación inclusiva. A través del análisis de datos obtenidos se responde a la interrogante: ¿Qué desafíos enfrenta la comunidad educativa de la IEPNQ al implementar un modelo de inclusión educativa para alumnos con necesidades educativas específicas?

Justificación del problema de investigación

La inclusión educativa es parte del derrotero diario al que se enfrentan los estudiantes, padres, docentes y administradores miembros de la comunidad educativa, aunque se realizan esfuerzos desde el plano normativo y sobre todo operativo es claro que no se ha logrado implementar de manera eficaz el ideal de una educación para todos. Implementar un modelo de educación inclusiva conlleva una serie de desafíos y complejidades que en ocasiones son difíciles de identificar y superar. Conscientes de esta problemática los educadores e investigadores han producido conocimiento científico que aborda esta temática desde sus definiciones básicas y características; los debates planteados acerca de su aplicación en la práctica han permitido diferenciar distintos enfoques de la inclusión, de los cuales dependerá las prácticas educativas de los centros de estudio. Sobre todo, se ha investigado los factores derivados por la aplicación de la inclusión educativa —ventajas y desventajas— y los desafíos —dificultades— que han impedido, complejizado y retardado su uso.

En cuanto a los desafíos se han generado investigaciones a nivel internacional, nacional, en la educación general básica, bachillerato y superior, privilegiando a las necesidades asociadas a la discapacidad y, hasta cierto punto, relegando a las que no tienen asociación a una condición de discapacidad; la mayoría de ellas se han realizado en instituciones públicas.

Adicionalmente, hay que destacar que en diversos trabajos se contempla al estudiante, a los docentes, a las instituciones e incluso a las acciones gubernamentales y la legislación; pero se excluye a un actor de importancia superlativa en el proceso enseñanza aprendizaje y de la inclusión que es el contexto familiar. Por ello, es importante indagar la problemática considerando a todos los estudiantes independientemente de su condición y entendiendo que la diversidad es propia de los grupos humanos y propia del aula de clase; incluyendo a todos los actores de la comunidad educativa y sus diferentes visiones acerca de tema; todo ello en el

contexto de una institución educativa privada, por lo que esta investigación contempla estos factores.

En el primer capítulo se explica los conceptos relacionados con la inclusión educativa y sus enfoques, los debates en torno a su concepción y aplicación y el marco normativo internacional y nacional. En el segundo capítulo se detalla los resultados obtenidos en esta investigación; se buscó, en primera instancia, identificar el enfoque de inclusión que rige la institución educativa investigada ya sea: centrado en necesidades educativas y discapacidad o uno centrado en una educación para todos. Además, se visibilizaron las dificultades que se enfrentan al operativizar la inclusión educativa tales como: 1) uso de la evaluación psicopedagógica 2) apoyo del contexto familiar 3) currículo rígido 4) formación y práctica docente. En consecuencia, se podrá tomar acciones para perfeccionar y hacer más efectiva la educación inclusiva.

Objetivos

Objetivo General

El objetivo central de la investigación es identificar los desafíos que enfrenta la comunidad educativa de la IEPNQ para implementar un modelo de inclusión educativa.

Objetivos Específicos

Analizar el enfoque de inclusión educativa que rige la cultura, las políticas y prácticas educativas de la institución.

Relacionar el enfoque de la inclusión educativa empleado con las dificultades que se enfrentan en la implementación de la inclusión.

Capítulo 1. Estados del Arte

En este capítulo se incluyen estados del arte que permiten conocer la inclusión educativa vista desde diferentes perspectivas centradas en los dos enfoques predominantes, además del análisis conceptual y normativo de las *necesidades educativas especiales* y de la *inclusión educativa*.

1.1. Estado del arte temático. Inclusión educativa, su evolución y enfoques

Una de las principales preocupaciones de las prácticas educativas actuales es la atención a la diversidad presente en las aulas de clases. Desde la Edad Media — cuando se registran las primeras experiencias de educación a personas con discapacidad — hasta la actualidad se han implementado varios modelos de atención; el que concita particular interés por ser tema principal de esta investigación es el modelo inclusivo. En este acápite se analizará dos concepciones de la educación inclusiva, su evolución y las virtudes que la acompañan.

1.1.1. Evolución de educación inclusiva

En el Ecuador este modelo educativo ha ido evolucionando, empezando desde los años cuarenta, con una postura asistencialista cuya iniciativa y ejecución estaba a cargo de los padres de familia e instituciones de beneficencia, tal es el caso de la Escuela especial “Mariana de Jesús” creada por la Sociedad Amiga de los Ciegos conformada por un grupo de “damas quiteñas esposas de los miembros del cuerpo diplomático” (Instituto Mariana de Jesús 2015, parr.3) . Posteriormente predominó un enfoque de institucionalización y rehabilitación en la atención a estos estudiantes. Es a partir de la década de los noventa cuando, con la antes citada Declaración de Salamanca, se posiciona conceptos como *integración y estudiantes con necesidades educativas especiales* (Mineduc 2011). A partir de allí, el enfoque integrador se ha ido transformando en uno de inclusión y se han realizado esfuerzos desde el plano normativo y operativo para hacerla posible de manera efectiva.

Según la educadora María Antonia Casanova (2011a) existen condiciones que han permitido el cambio de modelo educativo, entre ellas podemos considerar: a) énfasis en capacidades existentes en lugar de centrarnos en el déficit b) la evaluación pedagógica ha cobrado relevancia como un insumo para el trabajo docente c) serios cuestionamientos a la patologización, a la diferenciación entre normalidad y deficiencia d) cuestionamientos a la existencia de instituciones de educación especial e) mejoras sustanciales en la preparación docente, uso de recursos y planteamientos didácticos. Estas y otras condiciones, que serán analizadas en lo posterior, han producido un cambio de los paradigmas educativos.

El paradigma de la inclusión educativa experimenta cambios de manera rápida y diversa; pues al ser un tema que concita muchos intereses y afectos; ha sido ampliamente estudiado e investigado. Ainscow, Booth y Dyson (2006) procuraron realizar un detallado análisis acerca de las corrientes de pensamiento sobre la inclusión plasmadas en las políticas gubernamentales; ellos consideran que estas influyen fuertemente en las escuelas y pueden convertirse en barreras para lograr un cambio coherente. A través de su trabajo, establecieron 6 tipologías de formas de pensar acerca de la inclusión estas son: 1) la inclusión asociada a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales 2) la inclusión como respuesta a la exclusión disciplinaria. 3) inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión 4) la inclusión como desarrollo de la escuela para todos 5) la inclusión como “Educación para Todos” 6) La inclusión como enfoque principista de la educación y la sociedad.

A continuación, se desglosa dos de los seis enfoques, el primero — inclusión asociada a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales— por ser el de mayor difusión y el quinto — inclusión como “Educación para Todos”— por ser el ideal.

1.1.2. Inclusión asociada a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales

Enfáticamente se ha señalado que las directrices internacionales y las disposiciones legales nacionales posicionan a los alumnos con necesidades educativas específicas incluidos dentro de escuelas ordinarias, como lo expresa Casanova (2011a, 19): “es necesario garantizar la escolarización continuada en un modelo inclusivo y que el alumno con necesidades educativas especiales sea atendido de forma equilibrada en los centros públicos y en los privados concertados”. Teniendo esto como premisa estableceremos los aspectos positivos y negativos de este enfoque.

De acuerdo con Ainscow, Booth y Dyson (2006) es frecuente relacionar la inclusión educativa con educar estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas específicas; al asumirlo como cierto se limitan los beneficios que un enfoque inclusivo puede producir en toda la comunidad educativa y no solo en este grupo en particular. También se considera que el concepto de necesidades educativas específicas socava el principio de que la diversidad contribuye para tener entornos educativos receptivos. Por otro lado, el descartar este enfoque podría dejar en desventaja a un grupo de estudiantes que requiere atención especial pues es más propenso a ser excluido. Hay que recordar que uno de los principales logros en materia de derechos que han tenido las personas con discapacidad es el de poder acceder a educación en una institución de educación regular; ha sido un camino largo de exigencia y lucha

constante. De no reconocer este derecho podríamos retroceder hacia la promoción de escuelas especiales. En conclusión, los procesos de categorización pueden actuar como barrera para que se desarrolle una visión más amplia de la inclusión

Con base en datos empíricos personales y al análisis del estado de la cuestión normativa se considera que este enfoque tiene gran influencia en la creación de políticas públicas y en el accionar de la autoridad nacional de educación en el Ecuador. También se encuentra arraigada en las prácticas educativas cotidianas y es el paradigma que direcciona la labor de administradores y docentes. Estudiosos e investigadores inician asumiendo que las premisas que plantea son la verdad absoluta; configurándose un sesgo de confirmación que ha perjudicado la evolución esperada del modelo educativo inclusivo.

1.1.3. La inclusión desde el movimiento impulsado por la Unesco “Educación para todos”

El movimiento *Educación para Todos* (en adelante EPT) inicia en 1990 a partir de la Conferencia Mundial de EPT celebrada en Jomtien, Tailandia. Impulsado y refrendado en la Declaración de Salamanca (1994)¹ y en el Marco de Acción de Dakar (2000)². Usa esta denominación -a forma de parafraseo- debido a que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art.26) afirma que “toda persona tiene derecho a la educación”. Su creación gira en torno a políticas internacionales que buscan un mayor y mejor acceso a la educación en todo el mundo.

El movimiento EPT preconiza que la educación es un concepto más abarcante que el de escolarización y que es necesario repensar a la escuela como uno de los medios, no el único, para educar a una comunidad sobre todo en las regiones más pobres del mundo (Ainscow, Booth y Dyson 2006; Ainscow y Miles 2008). Este planteamiento abre una perspectiva nueva alejada de las formas tradicionales en que vemos la educación y la escuela, presenta una visión de escuelas abiertas, influyentes en la comunidad, por otro lado, reta a conseguir educación de calidad que no necesariamente esté ligada a la escolarización; todo ello adaptado a las diversas y desiguales realidades de nuestro planeta.

¹ La Declaración de Salamanca y el Marco de acción sobre necesidades educativas especiales fueron el resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad celebrada en Salamanca en 1994

² Marco de acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes fue adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal en el 2000.

La educación inclusiva es uno de los pilares fundamentales de la EPT pues busca “reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos” (Ainscow 2003, 2). Estas escuelas inclusivas inicialmente llamadas integradoras —término actualmente en desuso— tienen como principio fundamental que:

todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. (Unesco 1994, 11-12).

El principal objetivo de la EPT es el de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que comprenden: a) herramientas esenciales para el aprendizaje: lectura, escritura, cálculo, expresión oral y solución de problemas b) contenidos básicos de aprendizaje: contenidos teóricos y prácticos, valores y actitudes. Estas necesidades varían en el tiempo y dependiendo del país y su cultura, pero buscan dotar a las personas de aptitudes que los hagan capaces de sobrevivir, desarrollarse plenamente, vivir y trabajar con dignidad y tener una mejor calidad de vida. Aún más promover en ellos el respeto por su herencia cultural, buscar la justicia social, la sostenibilidad y ser tolerantes frente a sistemas sociales, políticos y religiosos distintos (Unesco 1990).

El diseño de una EPT implica planificación y esfuerzos redoblados, aunque muchas de sus formas son la práctica docente diaria, como lo afirma Casanova (2011a, 19)

una pequeña adaptación curricular, una disposición del aula determinada, la utilización de recursos didácticos específicos y adecuados, la modificación o diversificación de los tipos de actividades, la aplicación de métodos variados que apoyen los diferentes estilos de aprendizaje, la evaluación continua y personalizada..., son ajustes perfectamente asumibles en un centro ordinario y facilitan la accesibilidad al currículum del conjunto del alumnado, no sólo de las personas con discapacidad.

Es decir que a pesar de ser un enfoque propuesto por personas con discapacidad y con necesidades educativas específicas, su aplicación beneficiosa, es positiva y útil para todos los estudiantes que la reciben.

1.1.4. La inclusión educativa como un medio para avanzar hacia una sociedad con más equidad y tolerancia

La región de América Latina se caracteriza por tener sociedades desiguales, fragmentadas y excluyentes; esta realidad ha trascendido al aspecto educativo en donde se hace evidente la limitación de grupos vulnerables para conseguir su participación en la dinámica educacional. La alternativa necesaria y aceptable es la educación inclusiva —característica de una sociedad justa, democrática y cumplidora de derechos— ya que es la manera más efectiva de acceder al derecho a la educación, pero no solo el acceso es importante, además se requiere que la educación sea de calidad, que logre el desarrollo integral de las personas permitiendo su participación en la sociedad, potencializando sus habilidades y adquiriendo conocimientos que les permitan desenvolverse adecuadamente en su diario vivir (Ainscow y Booth 2000, Blanco 2006).

Según Blanco (2006) la escuela se constituye en un factor que puede perpetuar la exclusión del menos favorecido o, por el contrario, conseguir equiparar las diferencias de origen y evitar la desigualdad educativa y la desigualdad social. Es importante recalcar el valor superlativo de la escuela y su capacidad de “asegurar una distribución equitativa del conocimiento si se dan ciertas condiciones” (Blanco 2006,8). Es pues la equidad, el marco referencial para orientar las prácticas educativas a todo nivel, pues considera que las personas “son diferentes entre sí y merecen un trato diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida” (Medina 2016, 197). La educación y la escuela tienen capacidad de generar cambios y empezar a transformar un entorno desigual, Paulo Freire lo expresó así:

Los educadores progresistas saben muy bien que la educación no es la palanca de transformación de la sociedad, pero también saben el papel que ésta tiene en el proceso. La eficacia de la educación está en sus límites. Si ésta todo lo pudiera o nada pudiera, no habría por qué hablar de sus límites. Hablamos de éstos precisamente porque, no pudiendo todo, algo puede (2006, 177).

Las propuestas educativas de los “educadores progresistas”, como los denomina Freire, deberían estar circunscritas a la “pedagogía de la indignación”, que puede ser entendida como una lucha en “contra de la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta [...] es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se implemente de una manera fría, mecánica y falsamente neutra” (Freire 2012, 51). Se hace necesario contar con un contingente de padres y docentes con una actitud contestataria a un sistema educativo

“segregador y homogeneizante [...] en búsqueda de la equidad al poner su mirada en las barreras que impiden el aprendizaje para eliminarlas” (López 2016, 324).

La educación inclusiva promueve y se nutre de la tolerancia, cualidad que enfatiza el “derecho de tener una identidad propia respetando a cada uno como es” (Blanco 2006, 11). Freire considera a la tolerancia como una virtud y a la intolerancia como una distorsión; una forma alienada y alienante de ver la tolerancia es equipararla con la indulgencia o la condescendencia, en donde el tolerante hace un favor al tolerar al tolerado. Por otro lado, se encuentra la tolerancia genuina o virtuosa que no exige concordancia con el otro, sino que demanda que cada uno: “respete al que es diferente, sus sueños, sus ideas, sus opciones, sus gustos, que no lo niegue sólo porque es diferente. Lo que la tolerancia legítima termina por enseñarme es que, por medio de su experiencia, aprendo con el diferente” (2006, 31)

1.2. Estado del arte conceptual. Inclusión Educativa: conceptos paralelos o alternativas distintas

En este acápite están sintetizados los debates respecto a la inclusión educativa, además, se detalla los conceptos en los que se sustentan los enfoques tratados en el estado del arte temático. Se busca la comprensión de las necesidades educativas específicas y adaptaciones curriculares cuando nos referimos al enfoque de inclusión asociado a la discapacidad, mientras que para entender el enfoque como una “Educación para todos” (EPT) el diseño universal de aprendizaje (DUA)

1.2.1. Inclusión educativa

La inclusión educativa es un “concepto reciente del siglo XXI” (Medina 2016,2) que ha cobrado importancia en las últimas décadas y ha concitado una diversidad de opiniones, que por el hecho de ser distintas no dejan de ser complementarias. El vocablo puede ser usado de diversas maneras de acuerdo con la región geográfica y a sus particulares condiciones de vida (Unesco 2008). Según Mel Ainscow (2005) en Inglaterra se ha generado cierta confusión en relación a su definición; ya que desde el ámbito político se lo asocia a la inclusión social; desde el educativo a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales y desde lo regulatorio como un indicativo de eficiencia. Este ejemplo nos muestra que “no hay una única perspectiva en un solo país, ni siquiera en una escuela” (Ainscow y Miles 2008, 19).

La educación inclusiva puede ser vista como “un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes [...] supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la

diversidad de los educandos” (Unesco 2008, 10). Esta concepción de la educación inclusiva la convierte en un eje transversal de la educación general, desconectándola de las ideas que la limitan como una oferta educativa más o como un lugar en donde se ofrece este servicio.

Anteriormente se mencionó que la inclusión educativa, además de ser un principio rector, va ligada a la ejecución de acciones para responder a la diversidad de las aulas, es decir, que se podría definirla como una búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad a través de modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que permitan atender a las necesidades de cada miembro de la escuela regular, independientemente de sus características y de acuerdo con su grupo etario. Busca además aprovechar las experiencias derivadas de estas diferencias para promover nuevos aprendizajes (Unesco 2007 2008, Padilla 2011, Moliner, Sanahuja y Benet 2017).

Por otro lado, Casanova menciona que la inclusión es un modelo de educación, aún más, se configura como:

el único válido en una sociedad democrática, que en principio asume las diferencias y las valora, además de tomarlas en cuenta para que las personas que, en un grupo determinado, se singularizan más por sus características peculiares, dispongan de las mismas oportunidades de educación, formación y desarrollo que el resto.

En definitiva, en una sociedad democrática la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación, ya que en este segundo caso no cumpliría con las funciones que tiene encomendadas por la sociedad para la formación de los futuros ciudadanos, que deberán participar activa, creativa y críticamente y en la creación del futuro de su nación o grupo de pertenencia (2011b, 79).

Desde un enfoque de derechos, la inclusión educativa ha tenido una favorable transformación, pues, inicialmente se la veía como un principio bien intencionado de las políticas educativas; ahora, es catalogada como un derecho amparado en una certeza jurídica (leyes) y sobre todo en una contundencia moral (Echeita 2016). Complementando esta idea Casanova señala que es un derecho necesario “para la justicia social y democrática” agrega “que este modelo no es un capricho de un sector de profesionales de la educación, sino un modelo aceptado y adoptado globalmente por los organismos internacionales” (2011a, 23).

Sumada a las perspectivas previamente expuestas se añade el concebirla como “un paso más en este camino histórico” (Ainscow 2017, 39). Un hito histórico subsecuente al modelo de integración educativa y que dista mucho de los modelos asistencialista, rehabilitador y de institucionalización que tuvieron su auge en épocas pasadas.

1.2.2. Necesidades educativas específicas

Este término cobra relevancia a partir de la publicación del Informe Warnock³ en el que se menciona que no todos los alumnos, por diversos motivos, son capaces de alcanzar los dos fines principales de la educación: 1) que el educando logre el conocimiento del mundo que le rodea 2) que sea capaz de dirigirse con independencia y autosuficiencia a lo largo de su vida. Entonces, las necesidades educativas especiales surgen como lo que es esencial hacer para lograr alcanzar estos fines. Además, son específicas para cada niño y por lo tanto son un proceso continuo que requerirán de ayudas temporales o permanentes (Warnock 1987, Echeita 2016).

La Declaración de Salamanca y su marco de acción definen al grupo de alumnos y a las necesidades educativas específicas como

todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización (Unesco 1994, 6).

Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya aprobados de una pedagogía razonable de la que todos los niños se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. (Unesco 1994, 6-7).

Tanto este marco de acción - Declaración de Salamanca- como el Informe Warnock constituyen hitos importantes en el avance del enfoque inclusivo, dando las pautas básicas para la formulación de políticas y prácticas educativas actuales.

Es importante revisar el debate que ha surgido en torno a este concepto, pues su influencia en las prácticas educativas y el ser parte constitutiva de las políticas públicas y de la cultura inclusiva lo ponen en el foco de la discusión. Incluso se ha planteado la pertinencia de su uso y existencia, por ser considerado un limitante para la implementación de un modelo educativo realmente inclusivo; que se ocupe de todos los alumnos y no solamente de aquellos que han sido etiquetados con esta condición. Se ha notado que cuando se atribuye las dificultades para aprender a un déficit del alumnado -las necesidades educativas específicas- se dejan de

³ Informe publicado en 1978 por el Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido tras la conformación de un Comité de investigación sobre educación de niños y jóvenes deficientes en el año de 1974. Toma ese nombre en honor a Mary Warcock quien lo presidió.

considerar las barreras de aprendizaje y participación que afectan a todo el alumnado; por lo tanto dejan de hacerse innovaciones educativas; los docentes tienden a bajar sus expectativas sobre este grupo de estudiantes, centran más su atención sobre ellos en desmedro de las necesidades de todos y al haber resultados negativos responsabilizan al especialista externo que lo catalogó. Incluso se sugiere reemplazarlo por el término “barreras de aprendizaje y participación” (Ainscow y Booth 2000).

Complementando esta visión antagonista Echeita (2016) plantea que las necesidades educativas especiales son resultado de la manera en que se han organizado las escuelas y las metodologías de enseñanza que emplean. Según Thomas Skrtic (1991) “los alumnos con necesidades educativas especiales son frutos del currículo tradicional” (citado por Echeita 2016). En una lógica positivista de establecer causa-efecto, estas precisiones llevan a pensar en si las necesidades educativas existían y el sistema educativo tenía que modificarse para atenderlas o si fueron originadas por los vicios de un sistema tradicional, en ocasiones inflexible e indiferente.

1.2.3. Adaptaciones curriculares

Los estudiantes con necesidades educativas específicas acceden al currículo ordinario de enseñanza obligatoria, al que se le realizan *adaptaciones curriculares* que pueden ser consideradas como:

toda modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común (objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología) para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, que, de modo transitorio o permanente, pueda presentar un alumno a lo largo de su escolaridad (Galvez y Trallero 2002, 56)

Las adaptaciones curriculares pueden ser clasificadas, divididas y entendidas bajo distintos criterios como se detalla a continuación:

Tabla 1. 1. Clasificación de las adaptaciones curriculares

Criterio de clasificación	Tipo	Detalle
Según el nivel de concreción	Primer nivel: macro currículo	Adaptaciones en el modelo curricular elaborado por el estado o gobierno
	Segundo nivel: meso currículo	Adaptaciones realizadas en las planificaciones de la institución educativa

	Primer nivel: micro currículo	Adaptaciones que se ajustan a las particularidades de cada estudiante
Según el ente en que se aplica	Centro educativo	Adaptaciones del currículo nacional al contexto y necesidades del centro educativo
	Aula	Adaptaciones a todos los estudiantes de algún grado o curso según se requiera
	Individuo	Adaptación para un estudiante en particular
Según el grado de afectación	Grado 1 o de acceso al currículo	Adaptaciones a la infraestructura, recursos materiales y personales, de comunicación y de tiempo.
	Grado 2 o no significativas	Adaptaciones de Grado 1 más metodología y evaluación
	Grado 3 o significativa	Adaptaciones de Grados 1 y 2 más objetivos educativos y destrezas con criterios de desempeño.
Según duración	Temporales	Adaptaciones que se aplican en un tiempo determinado hasta que el estudiante disminuya su desfase escolar
	Permanentes	Adaptaciones que permanecen durante todo el proceso escolar

Elaborado por la autora con base en Mineduc (2013)

Como se puede observar existen diferentes tipos de adaptaciones de acuerdo al criterio de clasificación, pueden ser adoptadas en distintos niveles de organización del sistema educativo, a distintas entidades o personas, por un lapso de tiempo o indefinidamente y de acuerdo la complejidad de las modificaciones que deben hacerse al currículo. Actualmente en la práctica inclusiva se usa de manera recurrente la clasificación de acuerdo al grado de afectación, es usual relacionar la NEE del estudiante y el grado de adaptación que requiere sea este: grado 1, grado 2 o grado 3.

El uso de adaptaciones curriculares ha permitido estandarizar las acciones tomadas y hablar un lenguaje común para los actores del sistema educativo, sin embargo, se han evidenciado limitaciones cuando los estudiantes no son encasillados dentro de un diagnóstico o condición. Se plantea entonces la necesidad de que las adaptaciones curriculares amplíen su rango para incluir toda situación inherente al ser humano que pueda afectar su aprendizaje, situaciones como problemas conductuales, afectivos, de personalidad, entornos violentos, migración, refugio, pertenecer a minorías étnicas, raciales, sexuales o extranjeros. Surge entonces el cuestionamiento de si este modelo es suficiente para efectivizar un proceso de inclusión o si existen alternativas con mayor alcance. A continuación, se revisará la alternativa a las adaptaciones curriculares que ofrece el enfoque de “Educación para todos”.

1.2.4. Diseño Universal de Aprendizaje

La inclusión como EPT involucra una serie de modificaciones a nivel político, administrativo y técnico, estas dos últimas tienen una connotación importante ya que en la práctica permiten su operativización. Estas modificaciones obedecen a un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) cuyos antecedentes se encuentran en el diseño universal en el campo de la arquitectura; el fundador de Centro de Diseño Universal, Ron Mace, lo definió como un diseño de entornos y productos para que cualquier persona pueda utilizarlos, sin la necesidad de ser adaptados para un grupo específico de usuarios. En la década de los noventa se realizaron investigaciones en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (Cast, por sus siglas en inglés) cuyo resultado fue el diseño de un “modelo de currículo que permita a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades, motivación e implicación con el aprendizaje” (Pastor, Sánchez y Zubillaga 2014, 9).

El DUA contempla principios y pautas hacen posible su ejecución. En la siguiente tabla se explican lo que abarcan cada una de estas categorías:

Tabla 1. 2. Diseño Universal de aprendizaje

Diseño Universal de Aprendizaje	
Principios	Los tres principios del DUA sientan las bases del enfoque y en torno a ellos se construye el marco práctico para llevarlo a las aulas. Se corresponden con las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje. Indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje.
Pautas	son un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos. Pueden servir como base para crear opciones diferentes, flexibilizar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje.
Principios	Pautas
I. Proporcionar Múltiples Formas de Representación	1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción 2: Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, y los símbolos 3: Proporcionar opciones para la comprensión
II. Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión	4: Proporcionar múltiples medios físicos de acción 5: Proporcionar opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas
III. Proporcionar Múltiples Formas de Motivación	7: Proporcionar opciones para captar el interés 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia 9: Proporcionar opciones para la auto-regulación

Elaborado por la autora con base en Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014)

Como vemos en la tabla el DUA fue diseñado para permitir el acceso al conocimiento y ofrecer oportunidades de aprendizaje utilizando todas las estrategias posibles, flexibilizando las formas de representación, de acción y de motivación; y ofreciendo pautas con diversas opciones para lograr un aprendizaje significativo.

1.3. Estado del arte marco normativo. De las declaraciones internacionales a la legislación nacional sobre inclusión educativa

En este acápite se analiza la legislación internacional y nacional que se refiere a la educación inclusiva. Ello nos permite, además de apreciar la evolución histórica, entender los esfuerzos internacionales para poner esta temática en discusión y las disposiciones actuales en el Ecuador que buscan acatar dichas recomendaciones.

1.3.1. Legislación Internacional sobre Inclusión Educativa

La inclusión educativa ha sido un tema de profundo análisis a nivel internacional, también ha sido objeto de una serie de pronunciamientos, declaraciones y acuerdos celebrados y promovidos por instituciones referentes en el campo de los derechos humanos y la educación. A continuación, se mencionan varios de ellos, con un especial interés en aquellos en los que específicamente se refieren a la inclusión educativa.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), artículo 26, menciona que todas las personas tienen derecho a la educación, la cual, tiene por objetivo el desarrollo armónico de la personalidad del individuo y el goce de sus libertades, en un ambiente de respeto y tolerancia. Así mismo, en la Declaración de los Derechos del Niño (1989), artículo 23, 28 y 29, insta a que este derecho sea entregado en condiciones de igualdad de oportunidades, tratando de llegar hasta el máximo de sus posibilidades y respetando su individualidad. Toma en consideración a los niños mental y físicamente impedidos disponiendo el empleo de los mecanismos necesarios para la integración social en la comunidad, así como promover que ellos lleguen a bastarse por sí mismos.

Un esfuerzo adicional realizó la Asamblea General de las Naciones Unidas al suscribir el Programa de acción mundial para los impedidos (1982), en uno de sus acápites expresa la importancia de equiparar las oportunidades en la educación. A pesar de resaltar la necesidad de que las personas con discapacidad – a los que llama impedidos- tienen el derecho de la educación se nota claramente que se refiere a una educación especializada dentro de un paradigma institucionalizador y rehabilitador propio de la época. Es interesante notar cómo en este último acuerdo se señala la posibilidad de que una persona con discapacidad puede ser

educada e incluida en el sistema educativo a través de instituciones educativas especiales, esto de todas maneras implicó un avance notorio en la normativa de ese momento.

En Jomtien, Tailandia, la Unesco firmó la Declaración Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990) en la que se presenta directrices fundamentales sobre las que se cimentará una educación inclusiva, se da una importancia superlativa al aprendizaje de conocimientos útiles, al aprender a razonar, valores y aptitudes. Menciona además el fomento de la equidad para que personas en desventaja puedan alcanzar un nivel aceptable de aprendizaje a pesar de ellas. También marca la ruta que deben tomar los estados a nivel normativo, pero sobre todo a nivel operativo para lograr una educación para todos.

Posteriormente, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad se suscribe la Declaración de Salamanca, en donde se especifica que “las personas con necesidades educativa especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades” (Unesco 1994, VIII). Plantea, además, la premisa de que muchos niños experimentan dificultades en el aprendizaje, por lo tanto, muchos niños tienen necesidades educativas especiales a lo largo de su escolarización, por lo tanto, se vuelve prioritario la creación de escuelas integradoras que provean de educación de calidad adaptando sus instalaciones, metodologías, currículo y personal para estas condiciones particulares. Resalta la realidad de países en vías de desarrollo en donde la educación especial puede tener un alto costo, por lo tanto, sólo una minoría de alumnos pueden acceder a ella, esta situación se ve agravada si se encuentran en el sector rural o si es mujer, por ello se vuelve de vital importancia que la oferta de la educación regular pública o privada sea de la de escuelas integradoras. Las escuelas integradores permiten que todos los niños aprendan juntos, sin centrarse en las diferencias, pero adaptando su metodología para atender los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (Unesco 1994). Finalmente, en el marco de acción, se presenta de manera organizada una serie de actividades que deberán llevar a cabo las instancias nacionales para lograr este plan de acción.

Con el afán de revisar los resultados obtenidos tras un decenio de la vigencia de la Declaración sobre Educación para todos, se realizó el Foro Mundial Sobre la Educación: Marco de Acción Dakar (2000), allí se evaluó las políticas y programas implementados por los países suscriptores y, a pesar de que se hicieron avances, aún existe un nivel de exclusión elevado por lo que se realizaron recomendaciones de manera particularizada a distintas zonas

geográficas. Se insta a luchar contra la exclusión por motivos étnicos, de género y por la expansión del VIH/Sida. Se dispone a los gobiernos a atender “la falta de capacidad institucional y la debilidad de procesos políticos” (Unesco 2000, 14). En esta declaración no se hace énfasis en la inclusión educativa para necesidades educativas específicas, pero se aborda los factores socioeconómicos que han influido para no lograr escuelas integradoras y educación para todos. Se habla específicamente de la pobreza que es una de las principales formas de exclusión. Explica también que:

es urgente adoptar estrategias eficaces para identificar e incluir a los social, cultural y económicamente excluidos. Ello requiere un análisis participativo de la exclusión en el plano de la familia, la comunidad y la escuela, así como la elaboración de enfoques de aprendizaje múltiples, flexibles e innovadores y un entorno que fomente la confianza y el respeto mutuos (2000, 20).

En el último Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación suscrito por la Unesco (2021) nuevamente se habla acerca de la exclusión educativa ahora asociada a fenómenos sociales post pandemia, a la violencia, a los conflictos sociopolíticos, a la pobreza y a la discapacidad. Propone re imaginar un futuro en el que la escuela sea un lugar donde la equidad sea la regla y no la excepción.

Las declaraciones emitidas por los organismos internacionales constituyen un marco de referencia, una manifestación de la evolución que ha tenido la educación inclusiva y un ideal que señala las metas a las que se desea llegar. La educación se ha adaptado a las circunstancias sociales, ambientales y económicas del planeta, enfrenta desafíos que le obligan a adoptar posturas más efectivas, a modificarse de acuerdo a las necesidades que presentan los grupos de estudiantes y a buscar la inclusión de todos.

1.3.2. Base Legal de Educación Inclusiva en el Ecuador

En el ordenamiento jurídico ecuatoriano se contemplan leyes y reglamentos que hacen referencia a la educación y discapacidad y hablando más específicamente a la educación inclusiva. El estudio de la base legal iniciará por la Constitución de la República del Ecuador, continuará centrándonos en leyes en materia de discapacidad y educación para finalmente considerar el reglamento de esta última.

De acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador (2008), artículos 46 y 47, esta temática se inserta en la sección de derechos de personas y grupos de atención prioritaria, tales como: niños, niñas y adolescentes con discapacidad y personas con discapacidad. Se

plantea dar atención preferente para lograr una plena integración social y compromete al estado a garantizar la inclusión en la educación regular. Hace énfasis en la equiparación de oportunidades, en la participación en igualdad de condiciones y en la búsqueda de que se desarrollen sus potencialidades y habilidades.

Es interesante notar como se establece una diferenciación entre la educación regular y la educación especial. A los primeros les dispone dar un trato diferenciado y cumplir con normas de accesibilidad para personas con discapacidad, mientras que a la educación especial se le pide incorporar educación especializada para atender las necesidades educativas específicas de este grupo. Se resalta el énfasis que se hace en la discapacidad intelectual y en su atención a través de centros especializados. Si estos grupos prioritarios no pueden acceder a este tipo de educación las instituciones educativas deben implementar un sistema de becas.

En la Ley Orgánica de Discapacidades (2014), artículos 27 y 28, se posiciona al Estado como un garante para que las personas con discapacidad reciban educación tanto de tipo regular o especial según sea el caso, pero no solo insta a garantizar el acceso sino también la permanencia y culminación de sus estudios.

En esta normativa se particulariza en el hecho de que el Ministerio de Educación (Mineduc) debe implementar medidas para hacer efectiva la inclusión en los establecimientos de educación regular, que son los que interesan para efectos de este estudio. Adicionalmente en este artículo se menciona la atención a necesidades educativas especiales⁴. Esta atención requiere de apoyos de índole técnico, tecnológico y humano tales como: Personal especializado, adaptaciones curriculares, accesibilidad física, accesibilidad comunicacional, espacios de aprendizaje. En lo que respecta a la autoridad educativa nacional, de manera obligatoria, supervisa el cumplimiento de la normativa y la actualiza anualmente, ello debe incluir sugerencias pedagógicas para la atención a cada tipo de discapacidad.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI 2021), artículo 47, amplía el espectro de atención, pues empieza nominando a los estudiantes que serán objeto de inclusión educativa, reconociendo que tienen necesidades educativas específicas. Dichas necesidades pueden estar ligadas a: Discapacidad, dotación superior, dificultades específicas de aprendizaje y estudiantes en situación de vulnerabilidad. Al igual que en la Constitución

⁴ En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se les denomina necesidades educativas específicas que pueden estar asociadas o no a la discapacidad, en este caso al ser un cuerpo legal que se refiere a la discapacidad, se refiere específicamente a las necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad.

resalta la obligatoriedad de ofrecer inclusión, a partir de una evaluación psicopedagógica, insta a las instituciones a crear recursos que eliminen las barreras de aprendizaje y participación, así se evitará el rezago o la exclusión. Un acápite está destinado a las necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad quienes, además de lo mencionado anteriormente, podrán ser derivados a un establecimiento de educación especial de manera excepcional.

La ley establece un fortalecimiento institucional a través de equipos y personal técnico especializado: Unidades distritales de apoyo para la inclusión (Udai), centros de recursos pedagógicos y docentes de apoyo a la inclusión. Estos dos últimos son innovaciones respecto a la anterior ley.

Esta ley ha sido operativizada por el recientemente aprobado Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023), el artículo 3, en que señala que uno de los enfoques mínimos para el diseño de política educativa debe ser la inclusión educativa, reconociendo la diversidad de las personas, de todo tipo y no necesariamente circunscrita a poseer una discapacidad.

Cabe resaltar que hace una diferenciación entre la inclusión educativa y educación inclusiva. La inclusión educativa, artículo 153, como factor que garantiza el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad privilegia ambientes educativos donde se propicie el bienestar físico y emocional, con énfasis en población de atención prioritaria. Mientras que la educación inclusiva, artículo 154, es parte integral del proceso de inclusión, aunque en la explicación subsecuente repite con más palabras, lo ya señalado en el primer término.

Al igual que en los otros cuerpos normativos en este se insiste en la accesibilidad universal, artículo 157, de personas con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad en todos los entornos educativos, en donde se garantice la equidad de oportunidades, atención a la diversidad y un máximo desarrollo del estudiante.

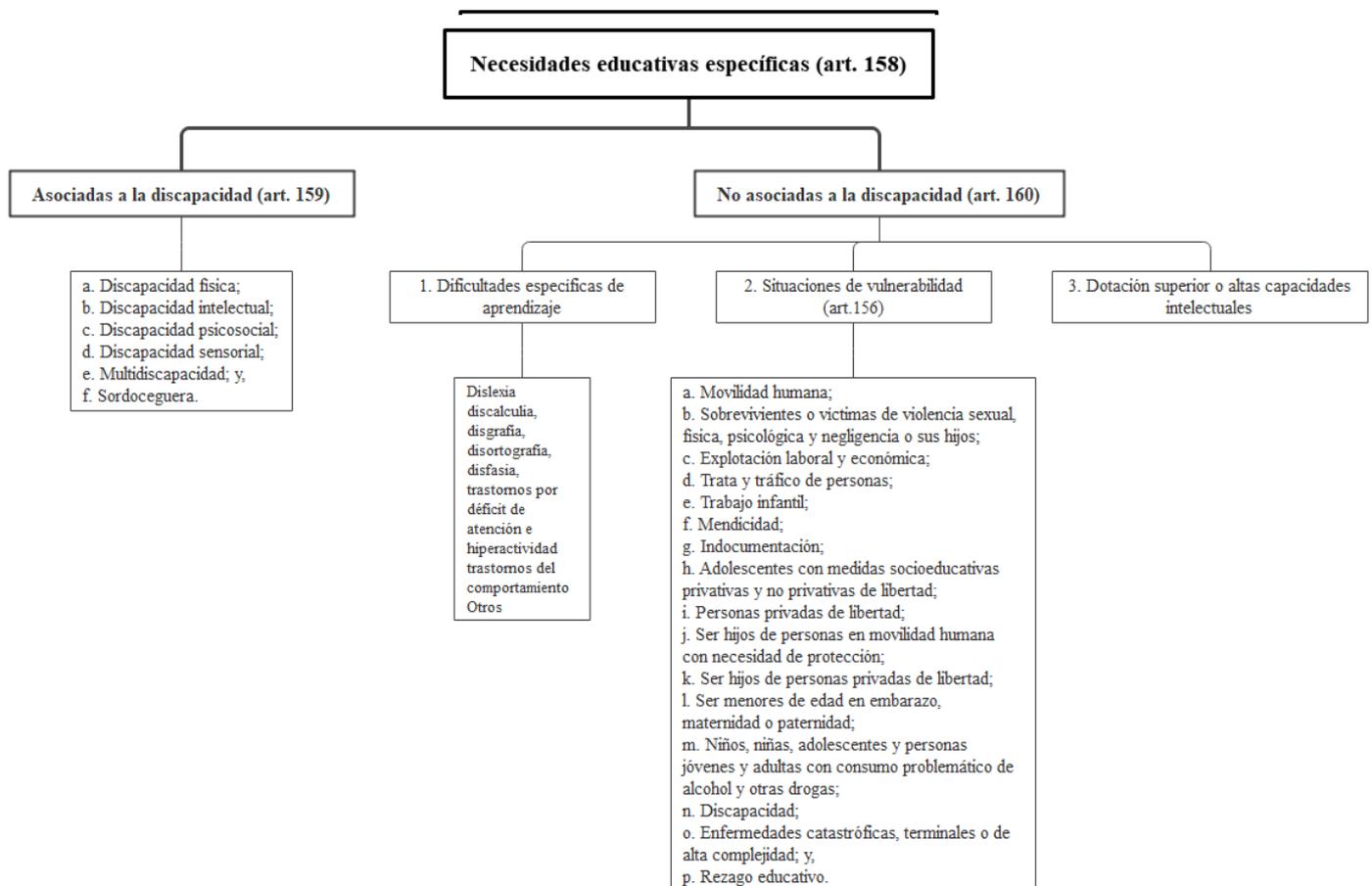
El reglamento detalla las necesidades educativas específicas y las situaciones en donde la inclusión educativa debe ser aplicada. Se considera importante esta mención pues es común asociar educación inclusiva y necesidades educativas específicas a discapacidad dejando de lado muchas otras condiciones, que, a pesar de no estar asociadas a discapacidad, ponen en riesgo el acceso y desempeño dentro de la educación regular.

De acuerdo con el Reglamento de la LOEI (2023) son necesidades educativas específicas:

aquellas condiciones o situaciones de los estudiantes que, para garantizar su acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación, requieren del apoyo o adaptaciones educativas temporales o permanentes. Estos apoyos y adaptaciones buscan la eliminación de barreras de aprendizaje, accesibilidad, comunicación u otros determinados por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (art. 158).

En el siguiente gráfico se detalla la clasificación de las necesidades educativas específicas y las condiciones que se incluyen dentro de esas categorías:

Gráfico 1.1. Necesidades educativas específicas



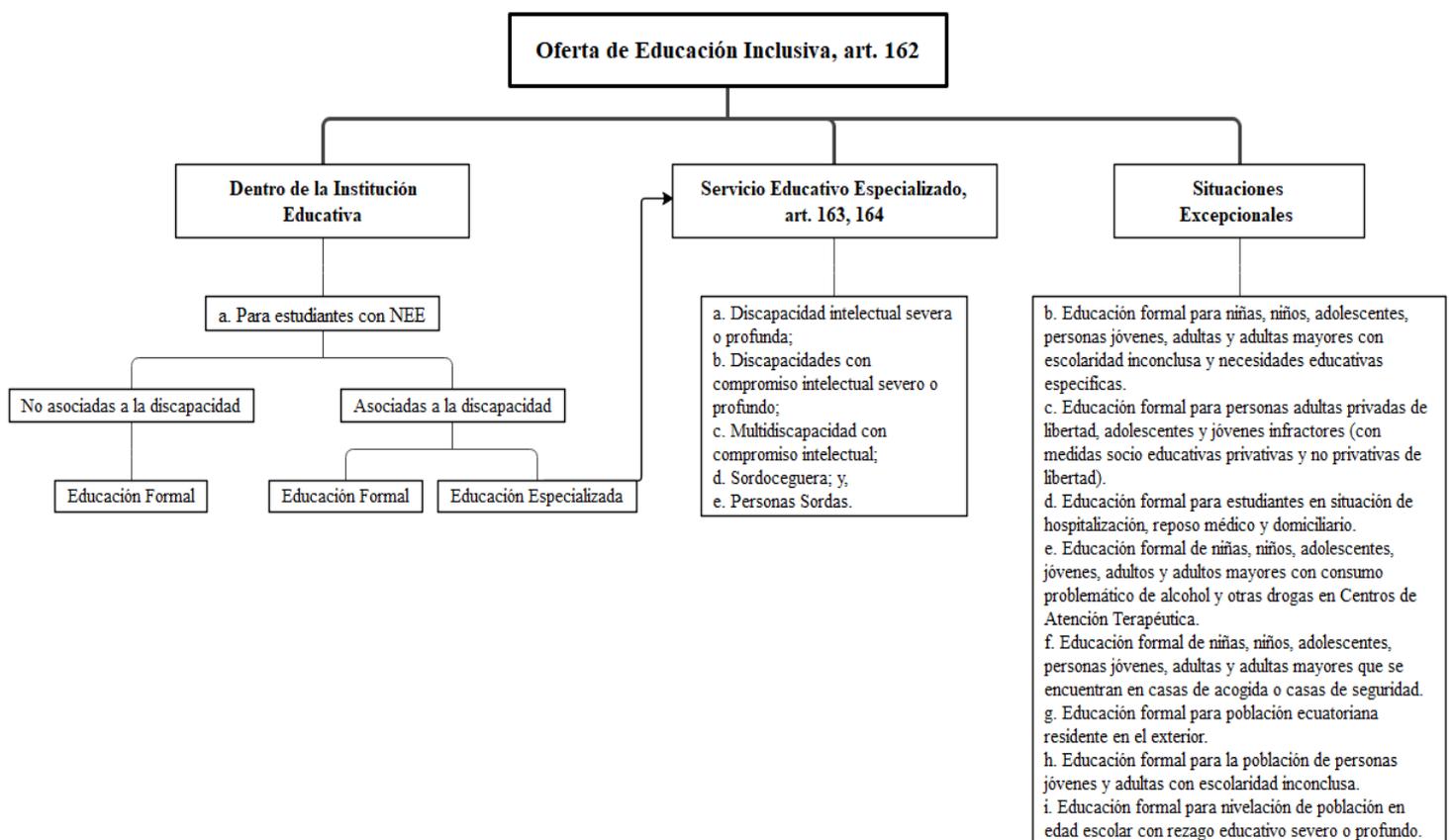
Elaborado por la autora con base en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI 2021)

Como se puede observar las necesidades educativas específicas pueden ser asociadas a la discapacidad y no asociadas a la discapacidad. En el primer grupo se incluyen condiciones de limitación y deficiencias que requieren de una adaptación permanente en el plano educativo; es un grupo prioritario de atención que requiere adaptaciones curriculares significativas. Los alumnos con trastornos de aprendizaje, neurodesarrollo, afectivos y conductuales tienen

particularidades de deben ser tomadas en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje; las condiciones de vulnerabilidad consideran los factores ambientales que dificultan el proceso educativo y que obligan a realizar modificaciones para cumplir con la labor de enseñar; mientras que las altas capacidades incluyen a estudiantes que por su condición requieren medidas ordinarias y excepcionales para ser atendidos. Se puede entender lo diverso que es el alumnado que se encuentra dentro de las aulas y los desafíos que implica atender a sus necesidades.

El Ministerio de Educación (Mineduc) debe garantizar a los estudiantes con necesidades educativas específicas una variada oferta académica como se puede observar en el gráfico 1.2.:

Gráfico 1.2. Oferta de Educación Inclusiva



Elaborado por la autora con base en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI 2021)

La oferta de inclusión educativa puede darse en una institución educativa regular, en una institución educativa especializada o en situaciones excepcionales, en donde la institución educativa debe trasladarse al lugar donde el estudiante se encuentra, por ejemplo, las aulas

hospitalarias para alumnos con enfermedades que requieren períodos largos de hospitalización. Son las instituciones educativas las que deben modificar sus condiciones y ejecutorias para hacer posible la enseñanza para todos los estudiantes con NEE.

Una vez que se revisó la base legal de la inclusión educativa se encontró que el Estado se posiciona como un ente rector que se encarga de garantizar, disponer, dictar política pública, regular y controlar a través del Ministerio de Educación (Mineduc) y sus unidades especializadas. Por otro lado, las instituciones educativas tienen la obligación de incorporar en su alumnado a estudiantes con necesidades educativas específicas y ofrecer una inclusión de calidad para promover el mayor aprendizaje.

La legislación nacional aún se encuentra encasillada en el paradigma de una inclusión educativa que consiste en dos modalidades de escolarización: ordinaria y especial. En la actualidad, se está caminando hacia un nuevo modelo, uno en el que

las premisas de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos sino a cómo se educa a todos. De manera que el alumno/a con discapacidad debe ser uno más, con sus apoyos y las mismas oportunidades de aprendizaje (Medina 2016, 199).

Entonces, se hace necesario reconsiderar el enfoque de educación inclusiva que dirige nuestras políticas públicas. Dejar de lado un enfoque de una inclusión centrada en la discapacidad y las necesidades educativas especiales para empezar a considerar la alternativa de orientar las políticas y las prácticas educativas a la consecución de una escuela para todos.

Capítulo 2. Enfoque y desafíos de la Inclusión Educativa en la IEPNQ

2.1. Marco Metodológico

Esta investigación de diseño narrativo nos permite explorar estructuras educativas que influyen en los procesos de inclusión, para ello se empleó estudios de casos explicativos, lo que permitió investigar y comprender las características del fenómeno con mayor profundidad, además de entender sus interrelaciones.

La investigación se realizó en la IEPNQ, que cuenta con 555 estudiantes, además se incluyen en la comunidad educativa a los padres de familia, docentes y personal administrativo. Se estableció como sujetos de investigación a los 54 alumnos con necesidades educativas específicas, de los cuales 5 están asociados a discapacidad y 49 no están asociadas a discapacidad; 33 son hombres y 21 son mujeres, sus edades oscilan entre los 5 a 18 años. En conjunto con el Departamento de Consejería Estudiante (Dece) se seleccionó a los grupos de estudiantes para aplicar el instrumento de observación participante, se escogió a cuatro grupos: 2do. EGB, 7mo. EBG “A”, 10mo. “B”, 2do. Bachillerato “A”, esta selección se basó en el tipo de necesidades educativas presentes en el grupo y los grados de adaptaciones adoptados.

Se realizó entrevistas semiestructuradas a 3 padres de familias de estudiantes con necesidades educativas asociada a discapacidad y a dos maestras sombras⁵. De igual forma se realizó entrevistas semiestructuradas a expertos del personal administrativo: dos autoridades vinculadas con el área académica, un personal de DECE y tres docentes. Luego de aplicar los instrumentos se analizó y codificó la información y se la presenta a través del uso de citas.

2.2. Población de estudio

La investigación se realizó a la comunidad educativa de la IEPNQ durante el ciclo escolar 2023-2024. Esta institución realiza inclusión educativa de 54 estudiantes que tienen necesidades educativas específicas, la tabla que se presenta a continuación especifica las características de este segmento del alumnado.

⁵ También conocido como docente de apoyo, maestro integrador, entre otros. De acuerdo con Martínez (2021,442) es “un profesional, contratado o no por la escuela, que apoya la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales”.

Tabla 2.1. Estudiantes con necesidades educativas IEPNQ 2023-2024

Año	Paralelo	Necesidades educativas		Diagnóstico	Adaptaciones Curriculares	Sexo		Total
		Asociadas a discapacidad	No asociadas a discapacidad			H	M	
Inicial 1	Único	0	0			0	0	0
Inicial 2	Único	0	0			0	0	0
1ero. EBG	A	0	3	VIF	No	3	0	3
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 1			
			Dislalia	No				
	B	0	0			0	0	0
2do. EBG	Único	0	6	Emocional	Grado 2	4	2	6
				Dislalia	No			
				Dislalia	No			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
		Conductual	Grado 1					
3ero. EBG	Único	0	0			0	0	0
4to. EBG	Único	0	5	Neurodesarrollo TDAH	Grado 2	4	1	5
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 3			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
				Aprendizaje	Grado 1			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
5to. EBG	A	0	1	Neurodesarrollo TDAH	Grado 2	1	0	1
	B	1	1	Neurodesarrollo TDAH	Grado 2	1	1	2
				Discapacidad intelectual leve	Grado 3 y sombra			
6to. EBG	A	0	0			0	0	0
	B	0	3	Neurodesarrollo TDAH	Grado 2	1	2	3
				Aprendizaje	Grado 2			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
7mo. EBG	A	1	1	Neurodesarrollo TDAH	Grado 2	2	0	2
				Discapacidad intelectual leve	Grado 3 y sombra			
	B	0	4	Neurodesarrollo TDAH	Grado 2	1	3	4
				Neurodesarrollo TEA	Grado 3			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 1			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
8vo. EBG	A	0	1	Neurodesarrollo TEA	Grado 1	0	1	1
	B	0	2	Emocional	Grado 2	0	2	2
Conductual				Grado 1				

9no. EBG	A	1	4	Discapacidad intelectual leve	Grado 3 y sombra	2	3	5
				Problemas de salud	Grado 1			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
				Conductual	Grado 1			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
B	0	1	Emocional	No	0	1	1	
10mo. EBG	A	0	2	Emocional	No	0	2	2
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
	B	1	1	Discapacidad intelectual leve	Grado 3	2	0	2
				Neurodesarrollo TEA	Grado 2			
1ero. Bachill.	A	0	1	Neurodesarrollo TDAH	Grado 2	1	0	1
	B	0	1	Aprendizaje	Grado 2	0	1	1
2do. Bachill.	A	1	5	Neurodesarrollo TDAH	Grado 1	4	2	6
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 1			
				Aprendizaje	Grado 1			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
				Discapacidad motriz	Grado 2			
	B	0	4	Neurodesarrollo TDAH	Grado 2	4	0	4
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
3ero Bachill.	A	0	3	Neurodesarrollo TDAH	Grado 2	3	0	3
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 2			
				Neurodesarrollo TDAH	Grado 1			
	B	0	0			0	0	0
Totales		5	49			33	21	54

Elaborado por la autora con en el registro de necesidades y expectativas de los estudiantes año lectivo 2023-2024 elaborado por el Dece de la IEPNQ (2023)

Como se puede observar existen 5 estudiantes con necesidades asociadas a la discapacidad: intelectual y motriz y hay 49 estudiantes cuya necesidad no está asociada a discapacidad pero sí a condiciones permanentes como: 1) trastornos del neurodesarrollo: trastorno de espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) 2) trastornos de aprendizaje: dislexia, dislalia, discalculia 3) trastornos emocionales: depresión, ansiedad, trastorno bipolar 4) trastornos conductuales: negativismo desafiante 5) vulnerabilidad: violencia intrafamiliar (VIF) y enfermedad médica. Se muestra que 33 son hombres y 21 mujeres y además se detalla que tipo de adaptación curricular se está aplicando para realizar la inclusión.

En el caso de los estudiantes y padres de familia se seleccionó *casos tipo*, para esta selección se tomó en cuenta los siguientes criterios: 1) aceptación del diagnóstico o de la necesidad educativa específica 2) tipo de necesidad educativa específica 3) la comunidad educativa tiene pleno conocimiento de la necesidad de inclusión, esto se hace evidente ya que tienen maestras sombras. También se seleccionó una población considerada como un grupo de expertos entre los que se encuentran tres docentes que manejan estudiantes con necesidades educativas, 1 profesional del DECE y dos autoridades vinculadas a la parte académica.

2.3. Inclusión Educativa en la IEPNQ

Lo expresado en estos acápite son resultado del trabajo realizado dentro de la IEPNQ con el fin de analizar y explicar qué enfoque de inclusión han adoptado y que desafíos se han presentado en este proceso. Según Booth y Ainscow (2000) la inclusión educativa se analiza desde tres dimensiones: la cultura, la política y la práctica institucional, su análisis concienzudo permitirá reflexionar en los cambios y mejoras que se podrían realizar, por tal motivo se inicia analizando estos tres aspectos en la institución seleccionada para la investigación.

En cuanto a la cultura institucional inclusiva que podría ser definida como “una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado [...] Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, [...] y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar” (Ainscow y Booth 2000, 16). Se identificó que la IEPNQ ha desarrollado a lo largo del tiempo una cultura de inclusión, en donde los alumnos con NEE son recibidos – no sin condiciones, pues se requiere el compromiso de los padres, terapias externas, sombras, etc. – pero sin restricción y sin exclusión. Según refiere Nancy, autoridad académica “fundaciones e instituciones refieren a sus estudiantes y el distrito educativo, también en algunos casos nos han referido como un colegio que ha aceptado niños con NEE” (entrevista 01, Quito, 7 de noviembre de 2023). Se resalta un esfuerzo por ser una comunidad educativa inclusiva: “aquí se preocupan muchísimo, no es porque yo esté ahí, no, pero he visto, he visto esos avances en ese colegio de que tratan de ayudar a las personas con necesidades especiales, [...] a lo contrario de otros colegios, a lo contrario de otras escuelas que no tienen esa capacidad” (entrevista 06, Quito, 27 de noviembre de 2023).

En cuanto a la política institucional Ainscow y Booth (2000) plantean que esta dimensión se expresa cuando la inclusión es el centro de los procesos educativos de innovación y de las

mejoras para el aprendizaje y participación de los estudiantes; es en esta dimensión es dónde se detecta una deficiencia, pues a pesar de que la política institucional es apoyar la inclusión, los planes y las decisiones no se encaminan para conseguir una “escuela para todos” y no toman a la inclusión como un eje central de su planificación, un ejemplo de ello es la distribución asimétrica de los estudiantes con NEE en los paralelos del mismo año pues en uno tienen varios casos mientras que el otro paralelo no registra ninguno; existen también años únicos en donde se han acumulado hasta 6 estudiantes con NEE – con diagnóstico o en proceso de evaluación– lo que hace que sea grupos en donde el trabajo docente y el aprendizaje se complica grandemente (notas de campo, Quito, 16 de noviembre de 2023).

La práctica institucional para conseguir la inclusión está sustentada en la cultura institucional inclusiva más que en sus políticas. Los maestros comprenden la diversidad en las aulas y tratan afectuosamente solventar estas barreras de aprendizaje, aunque hace falta una mejor planificación pedagógica y diseñar contenidos e insumos específicos, esto se puede apreciar en lo dicho por Angélica, madre de un estudiante con NEE asociadas a discapacidad:

a comparación de todos los colegios que yo he visitado, es un colegio bastante inclusivo, y, no se lo digo por mi hijo, porque yo he conocido que hay otros niños que tienen diferentes discapacidades y a todos les quieren por igual, o sea, no les hacen bullying, sino más bien les quieren. Mi hijo es super querido, no tiene idea cómo le quieren a mi hijo y no sé si eso sucedió también por la labor de las profesoras o por la forma de ser de mi hijo, no sé la verdad, pero sí es bastante querido y eso creo que es lo más importante en cualquier colegio, así no aprenda nada, pero la parte social creo que es la más importante incluso que la académica (entrevista 04, Quito, 25 de noviembre de 2023).

Es importante destacar las motivaciones para realizar la inclusión, señalan que si bien, legalmente es una obligación, los motiva “el principio del amor y entender que todos tienen los mismo derechos” (entrevista 01, Quito, 7 de noviembre de 2023); además señalan el objetivo de educar con valores morales fuertes:

nuestro foco central está en educar a la persona, no solamente para que sea útil en esta tierra, no solamente con conocimiento, sino que también sea útil como ser humano, servir a los demás, ser empático, ser solidario, de amar y para eso ponemos nosotros los valores basados en la palabra de Dios [...] valoramos mucho el ser humano de manera integral lo físico, psicológico, emocional, todo, todo y trabajamos no solamente con profesores y alumnos, sino en conjunto a las familias (entrevista 03, Quito, 9 de noviembre de 2023).

Entre los docentes existen criterios diversos, Sofía piensa: “que la institución sea inclusiva quiere decir que se acepta a todo tipo de niños sea cual sea su diferencia está incluido en cada uno de los grados y se les ha aceptado” (entrevista 11, Quito, 10 de diciembre de 2023), por otro lado Marcela indica: “es un asunto bastante complejo, en muchas ocasiones pensamos que por tener una rampa en el espacio físico la institución es inclusiva, pero yo considero que nos falta mucho para llegar a ser inclusivos como se requiere ser” (entrevista 09, Quito 10 de diciembre de 2023). Estas acepciones nos muestran dos criterios que pueden ser complementarios al entender que inclusión es acceso, no exclusión, brazos abiertos y a la vez es atención, preparación y solvencia para sortear las barreras que impiden el aprendizaje.

2.3.1. Beneficios de la Inclusión Educativa

Los actores de la comunidad educativa de la IEPNQ encuentran beneficios al implementar la inclusión educativa. El principal es que genera una actitud de empatía, solidaridad y tolerancia en las autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes. Nancy, autoridad académica señala: “en el caso de los estudiantes que aparentemente no tienen necesidades, los hace más humanos, más dispuestos a entender” (Entrevista 01, Quito, 7 de noviembre de 2023). Se puede notar que los estudiantes asumen con normalidad las adaptaciones que se realizan para sus pares con NEE, no muestran rechazo o extrañeza, se produce una especie de adaptación y normalización frente a las necesidades de sus compañeros. En el trabajo de campo se pudo observar como los compañeros de un estudiante con discapacidad motriz llamaban la atención del maestro para que acuda en ayuda del estudiante que tiene dificultad para movilizarse, le alcanzaban cosas y le ayudaban a entregar sus trabajos y llevar su hoja de evaluación a la maestra; en esa misma aula el docente preguntó a una estudiante con dislexia si quería leer un párrafo corto, recibió una respuesta negativa la cual el docente respetó, sin embargo, uno de sus compañeros le dijo: “Intenta, no pasa nada, si te equivocas aquí te ayudamos, si no intentas nunca vas a lograrlo” seguidamente la estudiante leyó, al hacerlo bien, todos aplaudieron” (notas de campo, Quito, 16 de noviembre de 2023); esto hizo que la estudiante cumpliera con la actividad planteada, que evidenciará de lo que es capaz y que en todos se generara una actitud de apoyo y se convirtiera en un triunfo colectivo. Esto se evidencia en la experiencia de Sofía, docente: “el hecho de sentirnos que alguien necesita más que nosotros es algo que nos une y nos ayuda a todos” (entrevista 11, Quito, 10 de diciembre de 2023).

Otro beneficio de la inclusión es que tiene un efecto motivante para adquirir nuevos conocimientos. Las autoridades y docentes perciben que tratar con la diversidad les obliga a prepararse más, a innovar y ser creativos. Por otro lado, se observó que los estudiantes con

NEE se retan y se esfuerzan por alcanzar logros que les permitan asimilarse a sus pares. María, maestra sombra y tía de un estudiante con discapacidad intelectual comenta lo que la terapeuta de lenguaje les dijo:

No necesitamos una escuela especial con el niño, necesitamos una escuela que nos ayuden adaptándole, integrándole, porque necesito que él vea a los otros niños, que él vea que sí va a poder como ellos, tal vez no a la misma velocidad, pero lo que necesito es que se esfuerce, para que viendo a los otros niños sepa lo que debe hacer (Entrevista 08, Quito, 4 de diciembre de 2023).

Otros padres han evidenciado que el optar por educación especializada provoca retrocesos o estancamientos en el desenvolvimiento de sus hijos, por ello han optado por incluirlos en la educación regular. En cuanto a esto se puede añadir que cada caso debe ser analizado de forma particular y que una experiencia no puede ser generalizada a todas las realidades.

Un beneficio adicional es el hecho de que las modificaciones o adaptaciones que se hacen para dar atención a las necesidades específicas de un estudiante también son aprovechadas por el resto de la comunidad educativa. Un ejemplo de ello podría ser una rampa que evidentemente beneficia a quien tiene dificultad de movilidad o usa silla de ruedas, pero también beneficia al que usa bicicleta, patineta, scooter, vehículos que transportan carga, además, aporta una mejora estética al ambiente. En la IEPNQ se ha evidenciado este aspecto de diversas formas: se realizó modificaciones para facilitar el acceso de una silla de ruedas a las áreas de uso común, baños, entradas y salidas, aulas y patios, ahora estas modificaciones han beneficiado a todos. Un ejemplo más acerca de esto se puede notar es el aporte de las maestras sombras al grupo de estudiantes en general: “Si por ejemplo los niños alguna cosa no entienden, me dicen ¿cómo es esto? ¡Ayúdenos!, yo les explico, les digo: saben que esto hay que hacer así, si no entienden, hablemos con el profe para que les vuelva a explicar nuevamente, por ahí ellos también dicen: no se tiene que ir de la escuela porque usted si nos ayuda, nos apoya” (Entrevista 08, Quito, 4 de diciembre de 2023). Los maestros sombra son un apoyo para el estudiante con NEE, pero su presencia aporta y orienta al grupo en general, incluso si es un profesional en pedagogía o psicología aporta criterios técnicos que benefician a todos en el aula.

2.3.2. Enfoques de la Inclusión Educativa de la Institución

Una vez que se ha determinado que la institución educativa es inclusiva sobre todo en su dimensión cultural y práctica, se investigó cuál es el enfoque de esa inclusión, a través de esta

profundización se pudo comprender la forma en que la diversidad en el aula de clase es atendida.

Anteriormente se indicó que el enfoque de inclusión como “Educación para todos” es el enfoque ideal y de vanguardia, principalmente por el hecho de que ofrece un diseño universal para alcanzar un aprendizaje significativo en todos los estudiantes. En la investigación pudimos encontrar que este enfoque no es conocido o es conocido de manera parcial, el personal del DECE y los docentes recibieron una capacitación en donde se habló acerca del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) de manera muy general y sin detallar algún protocolo o metodología específica. Susana, personal de DECE cree que “el personal va a resistirse al cambio”, sin embargo, según su criterio, una vez que se comienza a trabajar con este diseño se puede disfrutar de todas sus bondades; la inclusión deja de centrarse en la deficiencia o la dificultad y pasa a centrarse en las capacidades propias de todo ser humano, ella habla desde la experiencia de haber trabajado con este enfoque en otro país hace varios años (entrevista 03, Quito, 9 de noviembre de 2023).

El enfoque que determina la práctica docente de la IEPNQ es el de la inclusión educativa vista desde la discapacidad y las necesidades educativas atendidas a través de las adaptaciones curriculares. Este enfoque implica realizar una categorización de los estudiantes desde que llegan a la institución, de acuerdo con Nancy, autoridad académica “algunos padres son sinceros y nos cuentan exactamente qué sucede con sus hijos. Otros padres simplemente no nos cuentan, sino que lo vamos descubriendo a medida que pasa el tiempo” (Entrevista 01, Quito 7 de noviembre de 2023) y muchos, sobre todo en los primeros años, aún no han detectado o identificado algún problema. Sea que vengan con una necesidad identificada con antelación o que se detecte en la institución se vuelve indispensable la realización de una evaluación psicológica o psicopedagógica por parte de una profesional externo a la institución, la que cual es sistematizada en un informe, que se convierte en un insumo de gran importancia por diversos motivos: 1) permite manejar diagnósticos presuntivos o definitivos 2) vienen con conclusiones y recomendaciones que son socializadas con los docentes 3) es el único documento habilitante para poder hacer trámites en el Mineduc, en las Udai, en el sistema de salud público o privado 4) facilita enormemente el trabajo terapéutico y permite establecer una evolución –de ser posible– en la condición del estudiante.

Con base en esta información se realiza un cuadro de expectativas y necesidades de todos los estudiantes, en este documento se especifica la configuración familiar, se detalla las problemáticas de diversos tipos, se indica diagnósticos y el grado de adaptaciones que el

docente debe realizar para el estudiante. Este documento se entrega a todos los docentes y se convierte en un insumo de trabajo importante.

Una vez que el docente tiene conocimiento de los casos realiza las adaptaciones curriculares solicitadas, con las directrices dadas por el personal del DECE y las recomendaciones de los psicólogos externos. Cada docente prueba distintas formas de ejecutar las adaptaciones, configurándose en un estilo propio y casi individualizado. Marcela, docente relata: “buscamos en nuestra desesperación porque los chicos aprendan diferentes métodos, diferentes estrategias y buscamos diferentes cosas para solventar lo que estos estudiantes necesitan” (entrevista 09, Quito, 10 de diciembre de 2023). Claudia, docente de inglés, comenta como tuvo que implementar adaptaciones en un estudiante con NEE al que no le servía el libro que había adquirido para esa materia, creó una metodología de trabajo que permitió tranquilizar a los padres, que el estudiante adquiriera conocimientos y que le asegure haber hecho un buen trabajo de inclusión. Los docentes perciben que las adaptaciones grado 1 y 2 son más fáciles de realizar, mientras que las de grado 3 implican mayor preparación y asesoramiento.

2.3.3. Desafíos de la inclusión educativa

El principal objetivo de la investigación era identificar los desafíos que se presentan en el proceso de la inclusión educativa. Se puede destacar que el proceso de inclusión es único y propio de cada uno de los actores que conforman la comunidad educativa, estas experiencias personales y profesionales se encuentran matizadas por complejidades que podrían ser clasificadas en estas cuatro categorías

Formación y trabajo docente

Según Medina (2016) la formación docente es un factor que no reduce la problemática, pero sin lugar a duda, dota al docente de una cualidad reflexiva, le da mayor criticidad y mayores competencias para ejercer su labor. Lamentablemente la enseñanza a los futuros docentes sobre cómo dar atención a la diversidad es deficitaria y eso repercute en su práctica profesional:

en mi experiencia fue una clase de 3 semanas de todos mis 5 años de carrera. Donde nos enseñaban cómo planificar en función de necesidades educativas especiales. Pero de ahí en la carrera de pedagogía, incentivarnos a trabajar con este grupo y así trabajen con el otro, no. Uno sale de la carrera pensando que todos los niñitos van a ser iguales, cortados con la misma tijera, con pocas diferencias entre ellos. Cuando un docente sale de la U solo clasifica los estudiantes en el que hace y el que no hace, el vago. Cuando ya viene al trabajo la realidad es

otra, es un universo de situaciones, en donde el enfoque es el alumno con necesidad y los que no tienen (Entrevista 02, Quito 8 de noviembre de 2023)

Se señala además la importancia de un proceso de actualización y capacitación permanente, en la IEPNQ se realiza cada año una capacitación sobre inclusión educativa, necesidades educativas y adaptaciones curriculares, la receptividad es buena y existe predisposición para el aprendizaje. En cuanto a la capacitación, existe la expectativa de que se enseñe a implementar las adaptaciones curriculares de forma práctica y concreta. Susana, personal del Dece resalta lo necesario de “auto educarse sobre cómo trabajar, porque es un desafío. Antes se trabajaba con alumnos que no tenían dificultad porque antes se los mandaba a un colegio especializado, pero ahora no. El estar preparado es indispensable” (Entrevista 03, 9 de Noviembre de 2023).

Otro aspecto importante señalado por Medina (2016, 202) es que “progresar hacia una escuela inclusiva conlleva un nuevo rol docente, donde el profesor tutor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender”. Esto nos muestra que la formación es importante pero la predisposición también lo es, el trabajo con estudiantes con NEE demanda mayor tiempo para planificar, para preparar material, metodologías y evaluaciones específicas de acuerdo con el tipo de adaptación curricular. Además, en el momento preciso de la clase demanda atención diferenciada, aplicación de la planificación hecha con anticipación, atención al resto de estudiantes, manejo disciplinario en general, revisión y envío de tareas; lo que hace que el proceso de inclusión sea física y técnicamente improbable. Es por esto por lo que muchos docentes perciben el proceso de inclusión como un doble trabajo, Nancy, autoridad académica nos cuenta que “básicamente es la milla extra que debemos correr, porque es parte del trabajo, cuando uno se profesionaliza sabe que va a tratar con necesidades educativas específicas, que no solo se va a trabajar con lo fácil, sino también con los retos” (Entrevista 01, 7 de noviembre de 2023). Adicionalmente este trabajo debe ser registrado y documentado pues como lo señaló Patricio, autoridad académica: “nuestro sistema de educativo ecuatoriano es bien burocrático, un montón de papeleo, un montón de comisiones, un montón de actividades, un montón de registros” (Entrevista 02, Quito 8 de noviembre de 2023).

Esta realidad mejora cuando existe maestros sombras que puedan reforzar y realizar un trabajo personalizado, en esta situación en particular es en donde se pueden observar verdaderos progresos de los estudiantes. Las maestras sombras resaltan el trabajo y

coordinación que hacen con los docentes, pero también observan que en ocasiones puede haber improvisación: “Pienso que para poder dar clases a un niño con capacidades especiales debe haber una materia ya preparada, decir: bueno, yo voy a tomarle el lunes tal cosa o darle tal tema de la materia de matemáticas. La idea es planificar no improvisar” (Entrevista 06, Quito 27 de noviembre de 2023). La planificación curricular es importante y facilita el trabajo docente para conseguir resultados óptimos.

Por todo lo antes señalado, el trabajo y la predisposición del docente es uno de los principales desafíos que enfrenta la inclusión educativa en todo el sistema educativo en general y en la institución investigada en particular.

Apoyo del contexto familiar

En la revisión bibliográfica e investigaciones realizadas sobre el tema, curiosamente, no se menciona a este componente de la comunidad educativa, tal vez porque se interpreta que un padre o tutor siempre aportará de manera positiva al proceso de inclusión. Los datos empíricos permitieron entender la importancia del contexto familiar en el proceso de inclusión y cómo sus aciertos u omisiones influyen en los resultados.

El primer aspecto que se analizó es la búsqueda de educación para sus hijos, algunos de ellos conocían de las capacidades distintas, fueron “educados” acerca de las barreras que tendrían que enfrentar; otros requirieron del sistema educativo para recibir una alerta de que algo no estaba bien. Junto con el alerta vino la pesquisa: “yo me fui a la subsecretaría contando del caso de mi hijo, tratando de alguna manera que se pudiera abrir las puertas y las oportunidades a mi hijo. Yo siempre iba golpeando puertas. ¿Dónde me voy? ¿A qué departamento de cuál ministerio?” (Entrevista 07, entrevista, Quito, 4 de diciembre de 2023).

Al escuchar los testimonios de padres de familia de niños con NEE, quienes han atravesado por un “vía crucis” con sus hijos, primero buscando el diagnóstico y luego buscando quién los ayude, comprendemos lo valioso que les resulta encontrar una institución que los acoja y que haga lo posible por ayudarlos. Angélica, Andrés y Cecilia, padres niños con discapacidad intelectual cuentan como sus hijos pasaron por varias instituciones con experiencias poco gratas: les cerraron las puertas, no había docentes que se comprometieran con la inclusión, sus hijos eran marginados, desatendidos o excluidos; finalmente encontraron una institución en la que se esfuerzan por ofrecerles inclusión, a veces con errores, pero en donde definitivamente existe predisposición y voluntad. Ellos expresan su anhelo de que sus hijos avancen hasta donde se pueda y resaltan la “ayuda” que los docentes les prestan.

Otro aspecto importante es el apoyo al proceso de inclusión, cuando un padre o tutor recibe el diagnóstico de una condición, trastorno o problema puede tener diversas reacciones: negación, sobreprotección, aprendizaje, victimización, etc. La forma en cómo los padres enfrenten la necesidad marcará la evolución del estudiante, Patricio, autoridad académica resalta:

si ya es pesado para los profesores, para los padres es el triple porque un niño con necesidad sea asociada o no a discapacidad implica inversión de tiempo, de dinero, de muchas cosas. Entonces, cuando un padre es responsable de eso, sí se nota el avance, pero cuando no hay el niño no avanza. Todo lo que yo hago en la escuela o en el colegio, todo lo que indica la psicóloga, inclusive todo lo que la psicóloga externa hace se acaba cuando en la casa no se practica (entrevista 02, Quito, 8 de noviembre de 2023)

Existen reacciones de sorpresa y alegría en algunos padres, pues al tener pronósticos negativos como que: no iban a poder caminar, hablar, leer, escribir, sumar, multiplicar o socializar, y que estén logrando avances grandes o pequeños, cobra un valor significativo; una de las principales motivaciones para que un padre no busque educación especializada sino educación regular es la esperanza de que sus hijos progresarán más con niños que reten sus capacidades y que por modelamiento adquieran habilidades nuevas cada día.

Por otro lado, es frecuente limitar las capacidades y sobreproteger — para evitar la frustración o el daño — conducta entendible pero que genera gran rechazo en los educadores, pues son conocedores de cómo esto puede limitar el progreso de un ser humano. En las observaciones de campo fue frecuente el uso de las frases: “Dejémosle, el sí puede” (maestro a una maestra sombra); “tú si puedes” (maestro a estudiante con NEE); “su hijito si va a poder” (maestro a padre de familia), importantes refuerzos que confirman la importancia de manejar el lenguaje para generar una suerte de efecto Pigmalión.⁶

Finalmente, se señaló también que en ocasiones se puede observar rechazo hacia la presencia de estudiantes con NEE por parte de otros padres: “una de las dificultades que enfrentamos es que los padres no son empáticos, a veces, dicen que: ¿Por qué están ellos en el colegio? ¿Por qué no pueden mandarlo a otro curso? ¿Por qué en el curso hay dos o tres alumnos con NEE?” (Entrevista 03, Quito, 9 de noviembre de 2023), especialmente muestran rechazo hacia las manifestaciones conductuales de las distintas condiciones y hacia como eso puede afectar el aprendizaje y la integridad de sus hijos.

⁶ También llamada profecía autocumplida, es una creencia o predicción que se hace realidad por el simple hecho de creer en ella.

Currículo rígido

Se entiende por currículo al plan general que incluye: objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación, el cuál guía la práctica educativa del proceso enseñanza aprendizaje, según Echeita (2014, 107) “el currículo pudiera ser en muchas ocasiones, no una ayuda sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia, participación y reconocimiento en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades”. Cuando un currículo es rígido genera exclusión y ello afecta a la población educativa en general no solo a los estudiantes con NEE, es primordial corregirlo para generar una educación de calidad propia de una sociedad democrática (Casanova, 2011b).

En el proceso de inclusión se entiende que existirán modificaciones del currículo para atender las NEE, esto puede generar una serie de problemas e inquietudes en los distintos miembros de la comunidad educativa. En cuanto a los contenidos existe un acuerdo implícito de avanzar hasta donde permitan las capacidades del estudiante en una suerte de prueba y error, observación constante de los avances para aspirar a nuevos objetivos de aprendizaje, fraccionar o limitar la complejidad de la enseñanza cuando esta cause dificultades. Las asignaturas que presentan mayor complejidad y más necesidad de adaptación son Matemáticas, Lenguaje, Inglés, Física, Química, en ocasiones se deben trabajar con libros y contenidos de años inferiores, también existen asignaturas que permiten mayor flexibilidad al ser menos exactas y otras que vienen a ser un aliciente o “desfogue” pues estimulan la creatividad y les permiten expresarse.

Con respecto a la metodología y actividades se realizan adaptaciones de las que participan todo el grupo —en pocas ocasiones— y adaptaciones individuales como: elaboración de material para trabajo exclusivo para el estudiante, elaboración de ayudas memoria, utilización de material gráfico, uso de calculador, tabla periódica, tablas de multiplicar, etc. Los compañeros de aula entienden las modificaciones y apoyan en la accesibilidad de sus compañeros con NEE, sin embargo, se observó la dificultad que muestran para incluirlos en trabajos grupales — les cuesta regular los problemas de socialización y la carga asimétrica de trabajo— por lo que generalmente estos estudiantes trabajan solos.

Por otro lado, la evaluación trae una complejidad que es atendida de manera personalizada: se hace evaluaciones y se diseñan rúbricas individualizadas, aumento o fraccionamiento del tiempo, se reduce la cantidad de requerimientos o se evalúa apelando a las fortalezas del

estudiante. Al respecto algunos docentes han notado que los estudiantes con evaluación diferenciada suelen sentirse minimizados, extrañados o deseosos de explicaciones al sentirse fuera de la generalidad. Patricio, autoridad académica señala que: “la dificultad se halla en cómo puedo hacer una evaluación en la que el alumno sienta que es parte de todos, pero que a la vez se haga la adaptación en función de lo que tiene” (Entrevista 08, Quito, 8 de noviembre de 2023).

A muchos padres de niños con NEE les preocupa el hecho de que no estén aprendiendo nada, de que lo aprendido sea muy complejo o que los contenidos que se les imparten sean innecesarios para la vida práctica de sus hijos, aspiran que adquieran más autonomía, capacidad para socializar y habilidades para la vida diaria. Por otra parte, a los docentes les preocupa que no avanza en los contenidos, que algunos no trabajan, parecen no aprender nada, no tener motivación y que a pesar de ello deben ser promovidos de manera obligatoria. Casanova (2011b, 21) señala:

hay que abogar por un currículum con una estructura que permita el acceso generalizado de los alumnos y alumnas, que se ajuste a los diferentes estilos de aprendizaje, que enfatice las competencias y los conocimientos realmente relevantes, que sea flexible para responder a las necesidades de cada estudiante, que establezca unos niveles básicos a los que todas las personas puedan acceder.

La alternativa a esta problemática es resuelta en el enfoque de inclusión como una “Escuela para todos” pues al emplear el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se logra un currículo que permite múltiples medios de representación, múltiples medios de acción y expresión y múltiples medios de motivación y compromiso; haciendo más difícil el ser excluido.

Uso de la evaluación psicopedagógica

La *evaluación psicopedagógica* consiste en un proceso de recolección, análisis y valoración de información de todos los aspectos relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje que permite identificar NEE de un alumno y establecer una propuesta de adaptaciones para solventar sus barreras de aprendizaje. Los resultados obtenidos son emitidos a través de un *informe psicopedagógico*, documento que tiene un valor técnico y administrativo, ya que habla acerca de la situación evolutiva y educativa del estudiante, identifica NEE y plantea recomendaciones para ser implementadas en la propuesta curricular de la institución educativa. Tiene una validez de dos años y se ha convertido en un requisito indispensable para realizar el proceso de inclusión educativa (Mineduc 2021a, 2021b).

Idealmente la evaluación psicopedagógica busca conocer las posibilidades de aprendizaje y fortalezas de un estudiante, orientando al docente acerca de la forma en que dirigirá su trabajo, deberán emplearse técnicas de diagnóstico que eviten la colocación de “etiquetas” que limiten el desenvolvimiento del alumno (Casanova 2011). En la realidad la evaluación y su posterior informe plantean, siempre, llegar hasta una presunción diagnóstica que permita entender que está pasando con el estudiante y explicar su sintomatología —etiquetar— y por otro lado, escasean las recomendaciones que permitan diseñar un plan curricular para facilitar la práctica docente, es bastante frecuente que las recomendaciones sean repetidas en los informes sin individualización ninguna. También es frecuente que este proceso tome mucho tiempo, entre la remisión del docente hasta tener recomendaciones puede pasar un extenso lapso de tiempo que impide iniciar con un trabajo necesario e imperioso. Este factor podría constituirse en un desafío para el proceso inclusivo, pues sin una evaluación de calidad, oportuna, certera y bien ejecutada no se podrá tomar decisiones adecuadas para el estudiante.

Otro aspecto importante para analizar es la reacción que puede generar el diagnóstico —etiqueta— en el estudiante. En etapas tempranas de la vida son los padres y docentes quienes socializan y emplean ese conocimiento para orientar el discurso, la ejecución y el apoyo; cuando los alumnos crecen empiezan a interiorizar y comprender su condición, han adquirido práctica en manejarse y pueden entender que limitaciones y potencialidades tienen. El conocimiento de una condición y todo lo que ello implica puede generar diversas reacciones, por ejemplo: aceptación y búsqueda de apoyo, esto se manifiesta en una expresión hecha por una estudiante con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a su docente: “Licen, por favor, repítame lo que dijo, pero hábleme despacio, dígame una sola cosa a la vez porque como yo tengo TDAH, me olvido” (notas de campo, Quito, 22 de noviembre de 2023). También existen padres o tutores que prefieren no contar a sus hijos acerca de sus condiciones pues temen que su conocimiento podría generar trabas y limitaciones.

Finalmente, existe la percepción, sobre todo por parte de los docentes, de que un diagnóstico suele limitar la forma de actuar de los estudiantes con NEE: “yo considero que él (el alumno) si puede, pero ya ni siquiera se esfuerza, como sabe que tiene adaptaciones ya no pone empeño” (notas de campo, Quito, 22 de noviembre de 2023).

Como se comenta previamente, la evaluación y el informe tienen un valor administrativo, se convierte en un documento que orientará las decisiones del plantel, los padres y del órgano educativo rector. Recientemente se ha convertido en un “paraguas” bajo el que se amparan las prácticas inclusivas; ya que han existido casos en que los padres denuncian al establecimiento

educativo por discriminación —al entregar una evaluación diferenciada, dotar de más tiempo, fraccionar el trabajo, enviar menos tarea, etc.— hacia sus hijos. Esto a hecho indispensable a la evaluación psicopedagógica para que los docentes puedan ejecutar sus prácticas inclusivas, como lo señaló Patricio, autoridad académica: “Sin evaluación no hay adaptación, es importantísimo para nosotros como docentes de que haya un escrito que avale lo que yo voy a aplicar” (Entrevista 03, Quito 8 de noviembre de 2023).

Conclusiones

La educación y las propuestas educativas han ido evolucionando con el paso del tiempo, muchos de estos cambios implican progresos significativos de concepciones caducas y excluyentes; uno de estos cambios es la inclusión educativa como un modelo educativo de atención a la diversidad, sin separación y sin exclusión. Un modelo distinto resulta inaceptable en una sociedad que se precie de democrática, es precisamente hacia ese modelo donde se están direccionando políticas públicas, directrices institucionales y prácticas docentes.

La inclusión educativa es un concepto relativamente nuevo que ha atravesado muchas modificaciones y puede ser abordado desde múltiples visiones. La manera más frecuente de verla es a través de un enfoque de discapacidad y necesidades educativas especiales, el hacerlo ha producido una división entre estudiantes con necesidades educativas y los que no las poseen; provocando una serie de fenómenos que no permiten una inclusión efectiva. La inclusión educativa como “Educación para todos” es el enfoque ideal que permite diseñar escuelas incluyentes en donde existe un Diseño Universal de Aprendizaje que permitirá a los estudiantes satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje con el objetivo de ser seres funcionales y transformacionales para su entorno. Este enfoque beneficia a todos los estudiantes independientemente de su condición o necesidad.

La comunidad internacional ha realizado notables esfuerzos para ofrecer un marco de referencias sobre el cuál encaminar las prácticas de inclusión educativa, estas directrices son claras y específicas en torno a las políticas públicas y creación de normativas. Por otro lado, los estados avanzan con paso lento en las ejecutorias, no asignan presupuesto para este cometido; los progresos en investigación y producción de conocimiento vienen desde el sector privado, esfuerzos personales y desde países que tienen los mejores modelos educativos del mundo; lo que complica aplicar estos nuevos conocimientos a países en vías de desarrollo.

El uso inadecuado de los enfoques impide una implementación efectiva del modelo educativo inclusivo; tienen un efecto contrario pues provoca más exclusión, fragmentación y limita el progreso de todos los estudiantes. Los principales problemas identificados son: uso inadecuado de la evaluación psicopedagógica, escolarización y medidas de atención a la diversidad inadecuadas, currículo tradicional y formación del profesorado deficiente.

La inclusión educativa se analiza desde tres dimensiones: 1) cultura institucional: es una comunidad receptiva, sin restricciones y con apertura; son referente de inclusión y los actores

de la comunidad resaltan el esfuerzo que se realiza por ofrecer un ambiente de tolerancia y respeto ante las diferencias 2) políticas institucionales: la planificación no está orientada a superar las barreras de aprendizaje, no es el eje central de los planes institucionales 3) prácticas inclusivas: existe disposición y voluntad para atender a estudiantes con NEE en las aulas, los docentes son afectuosos y preocupados por los estudiantes pero sienten que deben mejorar la forma en que atienden a los estudiantes con NEE. Algo que se repite recurrentemente son las motivaciones para la inclusión ya que más allá de una obligación legal, tienen como principios institucionales el amor, la tolerancia, la solidaridad y desarrollo de la empatía; sustentados en las creencias religiosas.

La inclusión reporta beneficios cuando es implementada. El desarrollo de la empatía y solidaridad en toda la comunidad educativa y de manera específica en los estudiantes, ellos experimentan una normalización en la atención que requieren sus compañeros con NEE y de su apoyo para superar sus dificultades, esto genera una sensación de triunfo colectivo. Además, se convierte en un estímulo para motivar la adquisición de nuevos conocimientos y experticia para docentes, autoridades, padres de familia; adicionalmente provee de un ambiente en el que los estudiantes con NEE por imitación superan barreras y adquieren nuevas habilidades. Es importante destacar que las adaptaciones realizadas benefician a todos los estudiantes y no solo a la población para la que se diseñaron tanto en adaptaciones de acceso físico, acceso al currículo y personal de apoyo.

El enfoque de inclusión educativa desde el movimiento “Educación para todos” no es conocido por los miembros de la comunidad educativa, se tiene nociones muy básicas acerca de Diseño universal de aprendizaje (DUA), se lo describe como una noción nueva que está intentando implementar el Mineduc. El enfoque de inclusión vista desde la discapacidad y las necesidades educativas específicas es el que impera en la práctica institucional de la IEPNQ, ya que se realiza una categorización de los estudiantes en donde se los ubica como estudiantes con NEE y estudiantes sin necesidad. Los estudiantes con NEE son beneficiarios de adaptaciones curriculares: grado 1, grado 2 y grado 3; los docentes deben ajustar el diseño y la planificación curricular tomando en cuenta estas adaptaciones; las que implican mayor modificación por lo que requieren una planificación diferente, un material específico y una metodología individualizada. El empleo de este enfoque tiene repercusiones negativas sobre el proceso de inclusión pues restringe la consecución de entornos receptivos para todos, en algunos casos genera exclusión y puede convertirse en una barrera que limita lo que la inclusión verdaderamente significa.

En la IEPNQ se identifican varios desafíos para el proceso de inclusión educativa entre los que podemos mencionar: la formación y trabajo docente. El proceso de formación académica de los futuros docentes es deficitario en cuanto a inclusión educativa, necesidades educativas y adaptaciones curriculares; por tal motivo se hace indispensable un proceso de actualización y capacitación permanente, se espera que esa actualización los capacite para enfrentarse de manera práctica a un alumnado diverso. Adicionalmente requiere de predisposición para realizar un esfuerzo redoblado para atender las necesidades del alumnado; en la comunidad educativa repiten la idea de que implica un doble trabajo, pero a la vez explican que es la “milla extra” que deben hacer.

El apoyo del contexto familiar es otro desafío del proceso de inclusión educativa, muchos padres o tutores empiezan un proceso de búsqueda, de experimentación y de lucha, proceso que en muchos casos genera frustración, angustia y hartazgo. Es un hallazgo invaluable encontrar una institución educativa que esté dispuesta y coopere con el proceso inclusivo. El diagnóstico de un trastorno o condición puede generar reacciones diversas: 1) aceptación y compromiso con el proceso 2) Expectación y sorpresa 3) sobreprotección y limitación de las capacidades 4) Lucha y exigencia. En ocasiones a los padres de familia de estudiantes sin NEE les cuesta entender y aceptar los procesos inclusivos.

Un currículo rígido complica el proceso de educación de manera general y de inclusión educativa de manera particular. Las adaptaciones del currículo pueden ser muy significativas en materias que presentan mayor complejidad, las adaptaciones tienden a ser menos significativas en materias que requieren otro tipo de habilidades. En cuanto a la metodología se puede observar una gran cantidad de alternativas tan diversas como la diversidad del aula de clase, mucha de esta metodología colabora con el proceso ya que incluye y beneficia a todos, por otro lado, se produce un efecto excluyente que genera que el estudiante con NEE con bastante frecuencia trabaje solo o con la ayuda de su sombra. La evaluación se transforma en un reto para los docentes, debe formularse evitando que los alumnos no se sientan minimizados pero que sean evaluados de acuerdo a su capacidad. Se produce una interrogante en los docentes y padres acerca de la pertinencia de ciertos contenidos y ante la necesidad de incluir otros que les resulten más útiles para alcanzar habilidades que les servirán para fortalecer su autonomía y socialización; es por esto que el DUA se presenta como una alternativa que solventa las limitaciones de un currículo rígido.

La evaluación psicopedagógica es un insumo de gran importancia para el proceso de inclusión, a pesar de ello se han generado algunos inconvenientes por su uso inadecuado: 1) Etiquetación 2) Generalización y falta de especificidad en las recomendaciones 3) Estancamiento y tiempos de espera excesivos 4) Justificación y limitación de capacidades escudados en el diagnóstico 5) Requisito “sine qua non” para realizar el proceso de inclusión. Por ello es importante que la evaluación e informe psicopedagógico sea usado de manera técnica y profesional.

A través de esta interesante investigación se pudo responder a la pregunta planteada en un inicio y se cumplió con los objetivos esperados. Generó mucho interés en los docentes y autoridades, quienes están expectantes de que se expongan los resultados y se den recomendaciones para mejorar sus prácticas inclusivas; es en esta área en que creo que podría abrirse una nueva línea de investigación, pues las prácticas inclusivas requieren una valoración de efectividad para poder ser replicadas sobre todo si sus resultados son positivos.

Referencias

- Ainscow, Mel. 2003. “Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos”. Ponencia, Universidad de Manchester, octubre
- 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change* 6: 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298->
- 2017 “Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional”. *Revista Educación Inclusiva* 5 (1): 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, Mel y Tony Booth. 2000. “*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, traducido por Ana Luisa López, Santiago: Unesco/Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe.
- Ainscow, Mel, Tony Booth y Alan Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*”. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Ainscow, Mel y Susie Miles. 2008. “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”. *Perspectivas* 38(1):17-44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa
- Blanco, Rosa. 2006. “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 4 (3): 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001>
- Casanova, María Antonia. 2011a. “De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes”. *Revista del Consejo Escolar del Estado Participación Educativa* 18 (s.n.): 8-24. https://autismomadrid.es/wpcontent/uploads/2011/11/revista_casanova-1.pdf
- 2011b. “Evaluación Para La Inclusión Educativa”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 4 (1): 79-89. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. 2008. Registro Oficial N.º 449 de 20 de octubre. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Echeita, Gerardo. 2013. “Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo Voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11(2):100-118. [Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf)
- 2016 “*Educación para la inclusión y educación sin exclusiones*”. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Expreso*. 2022. “Más de 2.500 estudiantes con necesidades educativas se titularon en Ecuador”. 18 de marzo. <https://www.expreso.ec/actualidad/2-500-estudiantes-necesidades-educativas-titularon-ecuador-123807.html#:~:text=El%20Sistema%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n,necesidades%20educativas%20alcanza%20los%2016.066>
- Freire, Paulo. 2006. *Pedagogía de la tolerancia: organización y notas de Ana María Araújo*, traducido por Mario Morales Castro. México: Fondo de Cultura económica.
- 2012. *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Galve, José Luis y Manuel Trallero. 2002. *Adaptaciones curriculares. De la teoría a la práctica I. Manual teórico*. Madrid: Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Instituto Santa María. 2015. “Nosotros”, s.f. <https://instmarianadejesus.wixsite.com/ecuador/nosotros>

- Ley Orgánica de Discapacidades. 2014. Registro Oficial Suplemento 263, 9 de junio.
<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/Ley-Organica-de-Discapacidades.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2021. Suplemento del Registro Oficial No. 434, 19 de abril. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/12/Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>
- López, Miguel. 2016. "Educación inclusiva, escuelas democráticas". En *Voces de la inclusión: interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar*, compilado por Irazema Ramírez, 320-376. Buenos Aires: Praxis Editorial
- Luhmann, Niklas. 1988. *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia*. Madrid: Editorial Trola
- Martínez, Mayluc. 2021. "¿Tutor sombra o profesional de apoyo? Redefiniciones para una escuela inclusiva". *Educere* 25 (81):441- 455.
<https://www.redalyc.org/journal/356/35666225010/35666225010.pdf>
- Medina, Marta. 2016. "Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 9 (1): 196-206.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80/77>
- MINEDUC (Ministerio de Educación del Ecuador). 2011. *Módulo 1: Educación Inclusiva y Especial*. Quito: Editorial Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- 2013. *Adaptaciones Curriculares para la educación especial e inclusiva*. Quito: Mineduc
- 2021a. *Instructivo para la atención educativa a estudiantes con dotación superior/altas capacidades intelectuales en el sistema nacional de educación*. Quito: Mineduc
- 2021b. *Instructivo para la aplicación de la Evaluación Psicopedagógica*. Quito: Mineduc
- 2023. "Datos abiertos del Ministerio de Educación". 1 de septiembre.
<https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Moliner, Odet, Aida Sanahuja, Alicia Benet. 2017. "*Prácticas inclusivas en el Aula Desde La Investigación-Acción*". Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168902/s127.pdf>
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). 1948. *Declaración Universal de los derechos humanos*. París: ONU <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- 1959. *Declaración de los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU
<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- 1982. *Programa de acción mundial para los impedidos*. Ginebra: ONU.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>
- Padilla, Andrea. 2011. "Inclusión educativa de personas con discapacidad". *Revista Colombiana de Psiquiatría* 40 (4): 670-699.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S003474502011000400007&script=sci_abstract&lng=es
- Pastor, Carmen, José Sánchez y Ainara Zubillaga. 2014. "Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)". EducaDUA, junio. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2023. Segundo Suplemento del Registro Oficial No.254 , 22 de Febrero.
https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/lotaip/2023/Anexos_Marzo_2023/a/RGLOEI.pdf
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación). 1990. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

- 1994. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: Unesco
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- 2000. *Marco de Acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- 2008. “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro”. Documento de referencia. Unesco, Ginebra.
https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Warnock, Mary. 1987. “Encuentro sobre necesidades de educación especial”. *Revista de Educación: Investigación sobre integración educativa* volumen extraordinario (cuatrimestral): 45-73. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:44622848-876e-4758-a9b8-56a90dd36e9c/re1987-pdf>.

Anexos

Anexo 1. Codificación de los instrumentos cualitativos

Entrevistado/a	Forma de contacto	Código	Posición o cargo	Lugar y fecha de contacto
Nancy	Entrevista semiestructurada presencial	01	Autoridad académica	Oficina personal, Quito, 7 de noviembre de 2023
Patricio	Entrevista semiestructurada presencial	02	Autoridad académica	Oficina personal, 8 de noviembre de 2023
Susana	Entrevista semiestructurada presencial	03	Departamento de consejería estudiantil	Oficina personal, 9 de noviembre de 2023
Angélica	Entrevista semiestructurada Virtual	04	Madre de alumno con NEE asociadas a discapacidad	Plataforma Zoom 25 de noviembre de 2023
Andrés	Entrevista semiestructurada Virtual	05	Padre de alumno con NEE asociadas a discapacidad	Plataforma Zoom 25 de noviembre de 2023
Catalina	Entrevista semiestructurada Virtual	06	Maestra Sombra	Plataforma Zoom 27 de noviembre de 2023
Cecilia	Entrevista semiestructura virtual	07	Madre de alumno con NEE asociada a discapacidad	Plataforma Zoom 4 de diciembre de 2023.
María	Entrevista semiestructura virtual	08	Maestra Sombra	Plataforma Zoom 4 de diciembre de 2023.
Marcela	Entrevista semiestructura virtual	09	Docente	Plataforma Zoom 10 de diciembre de 2023.
Claudia	Entrevista semiestructura virtual	10	Docente	Plataforma Zoom 10 de diciembre de 2023.
Sofía	Entrevista semiestructura virtual	11	Docente	Plataforma Zoom 10 de diciembre de 2023.
2do. EBG	Observación participante	12	Aula con 6 alumnos con NEE	Aula 16 de noviembre de 2023
7mo. EBG "A"	Observación participante	13	Aula con estudiante adaptación grado 3 y sombra	Aula 22 de noviembre de 2023
10mo. EBG "B"	Observación participante	14	Aula con estudiantes: adaptación grado 3 sin sombra y adaptación grado 2 TEA	Aula 22 de noviembre de 2023
2do. Bachillerato "A"	Observación participante	15	Aula con 6 alumnos con NEE	Aula 22 de noviembre de 2023

Fueron usados nombres alternos. Transcripciones, vídeos o audios de las entrevistas disponibles a solicitud.

Anexo 2. Banco de preguntas para entrevistas semiestructuradas a autoridades

Preguntas generales

¿Cuál es su nombre y formación académica?

¿Qué cargo desempeña y cuáles son las funciones que realiza?

Enfoque de la Inclusión Educativa

¿La institución educativa es inclusiva para la diversidad?

¿Cuál es la principal motivación para recibir estudiantes que requieren inclusión?

¿Cómo establecen que un estudiante necesita inclusión educativa?

¿Cómo se realiza el proceso de inclusión?

¿Existe alguna forma en que cataloguen o clasifiquen a los estudiantes que requieren inclusión?

¿Quiénes conocen esta catalogación?

¿Hacen adaptaciones curriculares y en función de qué factores las realizan?

¿Han implementado un diseño universal de aprendizaje?

¿Cuáles son los beneficios de la inclusión educativa?

¿Cuáles son los perjuicios de la inclusión educativa?

¿Consideran que el estudiante debe adecuarse a la institución educativa o es la institución educativa la que debe adecuarse al estudiante?

Desafíos que enfrentan para hacer efectiva la inclusión educativa

¿Cuáles son las dificultades que presentan en el proceso de inclusión educativa?

¿Qué tan frecuente es que esto se presente?

En base a las respuestas se seguirá indagando en cada una de las dificultades

Anexo 3. Banco de preguntas para entrevistas semiestructuradas a profesionales del DECE

Preguntas generales

¿Cuál es su nombre y formación académica?

¿Qué cargo desempeña y cuáles son las funciones que realiza?

Enfoque de la Inclusión Educativa

¿La institución educativa es inclusiva para la diversidad?

¿Cuál es la principal motivación para recibir estudiantes que requieren inclusión?

¿Cómo establecen que un estudiante necesita inclusión educativa?

¿Existe alguna forma en que cataloguen o clasifiquen a los estudiantes que requieren inclusión?

¿Cómo informan a los docentes sobre esta catalogación?

¿Cómo se realiza el proceso de inclusión?

¿Hacen adaptaciones curriculares y en función de qué factores las realizan?

¿En qué documentos se registran estas adaptaciones?

¿Han implementado un diseño universal de aprendizaje?

¿Tienen un profesional de apoyo a la inclusión?

¿Cuáles son los beneficios de la inclusión educativa?

¿Cuáles son los perjuicios de la inclusión educativa?

¿Consideran que el estudiante debe adecuarse a la institución educativa o es la institución educativa la que debe adecuarse al estudiante?

Desafíos que enfrentan para hacer efectiva la inclusión educativa

¿Cuáles son las dificultades que presentan en el proceso de inclusión educativa?

¿Qué tan frecuente es que esto se presente?

En base a las respuestas se seguirá indagando en cada una de las dificultades

¿Cuáles son las barreras que encuentran para la inclusión educativa como profesional de DECE?

Anexo 4. Banco de preguntas para entrevista semiestructurada para padres

Preguntas generales

¿Cuál es su nombre?

¿Qué edad tiene su hijo, en qué año de la escuela está?

¿Qué necesidad educativa tiene su hijo?

Enfoque de la Inclusión Educativa

¿En qué unidad educativa estudia y cuánto tiempo estudia allí?

¿Por qué decidió educar a su hijo en esa institución?

¿La institución educativa es inclusiva para la diversidad? ¿por qué cree eso?

¿Cómo fue el proceso para acceder a la inclusión educativa en esta institución?

¿Cómo realizan las adaptaciones curriculares para su hijo?

¿Cómo recibe retroalimentación acerca de proceso de inclusión de su hijo?

¿Ha visto progresos en su hijo? ¿Cuáles?

¿Ha visto estancamiento o retrocesos en su proceso?

¿Considera que su hijo se ha adecuando a la institución educativa o es la institución educativa se ha adecuando para su hijo?

Desafíos que enfrentan para hacer efectiva la inclusión educativa

¿Cuáles son las dificultades que se han presentan en el proceso de inclusión educativa?

En base a las respuestas se seguirá indagando en cada una de las dificultades

Anexo 5. Banco de preguntas para entrevista semiestructurada a maestra sombra

Preguntas generales

¿Cuál es su nombre?

¿Desde cuándo se desempeña como sombra de un estudiante?

¿En qué consiste su trabajo?

Enfoque de la Inclusión Educativa

¿La institución educativa es inclusiva para la diversidad? ¿por qué cree eso?

¿Cómo realizan las adaptaciones curriculares para el estudiante que acompaña?

¿Cómo recibe y da retroalimentación acerca de proceso de inclusión del estudiante?

¿Ha visto progresos en el estudiante que acompaña? ¿Cuáles?

¿Ha visto estancamiento o retrocesos? ¿Cuáles?

¿Considera que el estudiante es quién se ha adecuando a la institución educativa o es la institución educativa se ha adecuando al estudiante?

¿Su trabajo como maestro sombra reporta algún beneficio al resto de alumnos?

¿Convendría una educación especializada para su estudiante?

Desafíos que enfrentan para hacer efectiva la inclusión educativa

¿Cuáles son las dificultades que se han presentan en el proceso de inclusión educativa?

En base a las respuestas se seguirá indagando en cada una de las dificultades

Anexo 6. Banco de preguntas entrevista semiestructurada a **docentes**

Preguntas generales

¿Cuál es su nombre, profesión y asignatura que enseña?

¿Ha realizado inclusión educativa?

Enfoque de la Inclusión Educativa

¿La institución educativa es inclusiva para la diversidad?

¿Cuál es la principal motivación para incluir a estudiantes con necesidades educativas?

¿Cómo establecen que un estudiante necesita inclusión educativa?

¿Cómo trabajan con un estudiante con necesidades educativas?

¿Hacen adaptaciones curriculares y en función de qué factores las realizan?

¿Conocen lo que es un diseño universal de aprendizaje?

¿Consideran que el estudiante debe adecuarse a la institución educativa o es la institución educativa la que debe adecuarse al estudiante?

¿Cuáles son los beneficios de la inclusión educativa?

¿Cuáles son los perjuicios de la inclusión educativa?

Desafíos que enfrentan para hacer efectiva la inclusión educativa

¿Cuáles son las dificultades que se presentan en el proceso de inclusión educativa?

En base a las respuestas se seguirá indagando en cada una de las dificultades