



Universidad
Casa Grande



Facultad de
Administración y
Ciencias Políticas

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS POLÍTICAS

**MARCO LEGAL EDUCATIVO ECUATORIANO
¿GENERA POSIBILIDAD O LIMITACIONES?
ANÁLISIS BASADO EN NARRATIVAS
DOCENTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

Elaborado por:

KEVIN ANDRÉ MORÁN CABRERA

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciado en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales

Guayaquil, Ecuador

Diciembre 2017



Universidad
Casa Grande



**Facultad de
Administración y
Ciencias Políticas**

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS POLÍTICAS

**MARCO LEGAL EDUCATIVO ECUATORIANO
¿GENERA POSIBILIDAD O LIMITACIONES?
ANÁLISIS BASADO EN NARRATIVAS
DOCENTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

Elaborado por:

KEVIN ANDRÉ MORÁN CABRERA

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciado en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales

Guayaquil, Ecuador

Diciembre 2017

RESUMEN

El presente trabajo analiza la relación existente entre el marco legal educativo ecuatoriano y la experiencia de inclusión socioeducativa, basada en narrativas de docentes de distintas instituciones de Guayaquil. Por medio de la aplicación de investigación cualitativa, se realizaron entrevistas, de las cuales se extraen narrativas docentes que permiten describir las prácticas inclusivas que llevan a cabo los docentes, así como las experiencias que ellos tienen con respecto a la normativa vigente. Todo esto permite comprender cómo lo establecido por la ley genera resistencias o cambios positivos en los docentes para la aplicación de un modelo de educación inclusiva en el Ecuador.

Palabras clave: Marco legal educativo, educación inclusiva, narrativa docente, inclusión socioeducativa, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

This paper analyzes the relationship between the Ecuadorian educative framework and the experience of socio-educational inclusion, based on the narratives of teachers from different institutions in Guayaquil. Through the application of qualitative research, interviews are conducted, from which teacher narratives are extracted that allow describing the inclusive practices carried out by teachers, as well as the experiences they have regarding the current regulations. All this allows understanding how what is established by the law generates resistance or positive changes in teachers for the application of an inclusive education model in Ecuador.

Keywords: Educational legal framework, inclusive education, teacher narrative, socio-educational inclusion, special educational needs.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Justificación.....	¡Error! Marcador no definido.
MARCO CONCEPTUAL	14
Inclusión Educativa	14
Marco legal educativo ecuatoriano.....	¡Error! Marcador no definido.
Inclusión vs Integración.....	17
Exclusión, discriminación y vulnerabilidad	18
Prácticas Docentes/ Motivaciones	23
Narrativas docentes.....	34
Estado Del Arte	¡Error! Marcador no definido.
METODOLOGÍA	36
Diseño Metodológico	38
Enfoque y alcance metodológico	39
Objetivo general	40
Objetivos Específicos	40
Técnica de recolección de datos.....	41
Unidad de análisis	42
RESULTADOS.....	45

DISCUSIÓN DE RESULTADOS	61
Inclusión Educativa	¡Error! Marcador no definido.61
Sistema por distritos	¡Error! Marcador no definido.
Adaptaciones curriculares	¡Error! Marcador no definido.
CONCLUSIONES	70
RECOMENDACIONES.....	73
BIBLIOGRAFÍA	¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS.....	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Diferencias entre integración e inclusión</i>	17
Tabla 2. <i>Necesidades Educativas Especiales no asociadas a la discapacidad</i>	31
Tabla 3. <i>Grados de adaptaciones</i>	33
Tabla 4: <i>Cuadro de entrevistas a docentes</i>	40
Tabla 5. <i>Cuadro de entrevistas a expertos</i>	41

NOTA INTRODUCTORIA

El trabajo que contiene el presente documento integra el Proyecto Interno de Investigación-Semillero Experiencias de inclusión socioeducativa: ¿Adversidad o posibilidad? Narrativas de maestros, que es propuesto y dirigido por la Docente Investigadora Claudia Patricia Uribe L., acompañada de la co investigadora Diana Donoso Figueiredo, docentes de la Universidad Casa Grande.

El objetivo del Proyecto Semillero es comprender en las narrativas que construyen los y las docentes sobre las prácticas de inclusión socioeducativas las condiciones que pueden configurar formas de adversidad o de posibilidad para educar desde sus experiencias en el ejercicio de la docencia. El enfoque del Proyecto es cualitativo. La investigación se realizó en la ciudad de Guayaquil, en el periodo comprendido entre el mes de abril de 2017 y marzo de 2018. Las técnicas de investigación que usaron para recoger la investigación fueron la narrativa docente, la revisión documental y la entrevista.

INTRODUCCIÓN

Existen varias posturas acerca del rumbo que debe seguir la educación inclusiva, con el fin de garantizar el acceso de todas las niñas, niños y adolescentes. Desde hace varios años se busca incorporar el concepto de inclusión dentro de la educación, para de esta manera asegurar este derecho universal. Esto se genera debido a la exclusión ocasionada principalmente por procesos de globalización, urbanización y las reformas educativas que estos representan para las sociedades modernas (Vite, 2006). Dichas reformas educativas se impulsan desde el ámbito político, presentando varias discusiones y posturas acerca de cómo se debe abordar este tema, ya que “La educación inclusiva es un proyecto de lucha política y de cambio cultural” (Slee, 2012).

Esta concepción se debe a que hoy en día se evidencia un panorama social y económico fragmentado, que presenta características y necesidades variadas y distintas entre los diferentes grupos de la sociedad (CEPAL, 2011). Es así como en la actualidad, para alcanzar la educación inclusiva, se ha optado por el diseño e implementación de políticas educativas desde un marco legal que promueva y garantice el acceso a una educación de calidad.

En Ecuador, en los últimos años, se ha planteado un enfoque multisectorial basado en conceptos como calidad, calidez e inclusión, generando cambios tanto de fondo como de forma en el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2016). Sin embargo, ante esta situación surgen ciertas interrogantes referentes a la efectividad de las políticas educativas y si estas realmente cubren las necesidades actuales. Sumado a esto, se vuelve de vital importancia determinar si los docentes, como ejecutores de las políticas educativas, consideran como un apoyo hacia la inclusión la normativa en educación y los principios y prácticas dispuestos de la misma, los cuales apoyaran las acciones que estos realicen, o si, por el contrario, estas producen resistencia o presentan ciertas dificultades en su aplicación, al limitar el campo de acción con respecto a

prácticas inclusivas, al presentar contradicciones entre las disposiciones legales y las prácticas docentes. “La educación inclusiva es una teoría y una táctica para la reforma educativa” (Slee, 2012, p. 35), reforma que debe amparar a todos los sectores y grupos sociales y que debe considerar todas sus singularidades, para que de esta manera las políticas públicas generen inclusión y no tengan un efecto contraproducente.

Cuerpos legales y políticas se han expedido con el fin de alcanzar una educación de calidad, comprendiendo la diversidad de estudiantes con condiciones variadas. Esfuerzos como un cambio de paradigma en el diseño curricular y metodológico componen algunas de las importantes directrices macro que se han generado recientemente (Ledesma, 2011). La importancia de las políticas educativas se ha resaltado a nivel internacional desde hace varios años, comprendiéndose su rol para la reforma y mejoramiento del sistema educativo (Araujo & Bramwell, 2015). Los estudios alrededor de este marco legal representan una inyección de conocimiento desde el ámbito académico, que sirve como base para el futuro diseño de políticas públicas educativas.

Según Yandún (2015) las normas, principios y la práctica de inclusión educativa no presentan concordancia. Pruebas de rendimiento para los estudiantes, como las exigidas por el INEVAL (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en el caso de Ecuador, proponen un método unificado de comprobación de los conocimientos aprendidos sin considerar las capacidades individuales de cada estudiante y estableciendo un parámetro de salida del bachillerato que resulta excluyente.

Es relevante destacar el punto de vista de los diferentes miembros que componen el sistema educativo. “A nivel teórico y de normativa vigente se defiende la inclusión educativa, pero la traducción burocrática y administrativa de procesos de escolarización y organización

escolar en ocasiones desvirtúa el sentido y esencia de los principios pedagógicos de la inclusión” (Leiva, 2013). Docentes, fiscales, autoridades de planteles educativos, entre otros, presentan perspectivas diferentes acerca de la eficacia de las políticas educativas que buscan promover la educación inclusiva. Es de esta manera que se resalta la importancia y necesidad de llevar a cabo este tipo de estudio en diferentes sectores del sistema educativo. Es así como se justifica observar, analizar e interpretar el marco legal ecuatoriano con respecto a la educación y determinar su utilidad para conseguir la inclusión dentro de la educación para los docentes.

Reportes de instituciones internacionales manifiestan que la educación es observada como un “bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (UNESCO, 2007, p. 5). Existen estudios que indican que el marco legal con respecto a la educación debe estar respaldado bajo un estado de derecho respetado que garantice el efectivo cumplimiento de los deberes de un estado para con sus ciudadanos. El principal enfoque es hacia los derechos humanos, tanto individuales como colectivos, que poseen las personas para acceder a la educación.

Otros estudios también tratan el tema de la inclusión como un derecho humano, sin embargo, lo que buscan demostrar es el incumplimiento de estos, la falta de garantías y las situaciones de exclusión que se generan (López, 2013; Cardona, 2006; Sarto & Venegas, 2009). Estudios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) demuestran que las políticas educativas en América Latina no se encuentran en concordancia con otras situaciones de vulnerabilidad, como lo es la pobreza, la cual se encuentra asociada con la exclusión de acceso a servicios y oportunidades (OEI, 2016). De continuarse esta situación, se produce una perpetuidad

transgeneracional de exclusión, por lo que las políticas educativas deben siempre estar acompañadas de planes en el ámbito social y económico.

La relación existente entre un sistema educativo que garantiza la inclusión y el marco legal es muy amplia. La construcción de políticas educativas y, en general, de un sistema educativo inclusivo, es estudiada también como un proceso continuo, sin fin, “una búsqueda interminable de formas más adecuadas para responder a la diversidad” (Páya, 2010, p. 127), recibiendo retroalimentación constante acerca de los cambios, tanto sociales, culturales y económicos. La diversidad y las situaciones sociales se encuentran en constante movimiento, por lo que el marco legal siempre debe presentar flexibilidad y adaptabilidad, de manera que no se generen situaciones de marginación y exclusión.

Otros enfoques que se brindan a este tipo de temas hacen referencia a la necesidad de cambio de paradigma y orientación en los marcos legales de los países, a fin de garantizar que las políticas educativas promuevan verdaderamente la educación inclusiva, y no contraproducente, creando situaciones de marginación. Estudios recientes como el de Vásquez-Orejuela (2015) indican que por muchos años la inclusión dentro de los sistemas educativos significaba atender a grupos de niños y jóvenes con discapacidades. Sin embargo, hoy en día se observa que la orientación ya no sólo incluye a grupos vulnerables por condiciones físicas, sino también por raza, situación socioeconómica, e incluso en la actualidad muchas políticas educativas se han adaptado a los conflictos armados y situaciones de vulnerabilidad de la integridad física, brindando especial asistencia a familias de refugiados y garantizando el acceso de los menores de edad a la educación (Vásquez-Orejuela, 2015).

Una de las principales discusiones que se lleva a cabo desde hace varios años es la de si se debe adoptar una postura integradora o inclusiva al momento de establecer o reformar un

sistema educativo (Leiva, 2013). Se establece que, si bien ambos significados son a primera vista muy similares y comúnmente son utilizados como la misma palabra, dentro del ámbito de la educación estos representan prácticas y filosofías muy distintas (Alemañy, 2009). Entre las principales diferencias se establece que un modelo integrador se enfoca en la educación especial y la inserción es parcial y condicional, mientras que el modelo inclusivo propone una educación general y con una inserción total e incondicional.

Al entrar más a la realidad ecuatoriana, estudios como el de Donoso (2013) realizan un análisis cualitativo de las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas dentro de país y cuestionan sobre la capacidad que tiene el marco legal educativo para fortalecer el sistema y fomentar la inclusión en la educación. De manera general se establece que el marco legal ecuatoriano se encuentra alineado a los principios y tratados internacionalmente reconocidos, y que estos en efecto promueven un sistema educativo inclusivo. Sin embargo, en los diferentes cuerpos legales, cuando se habla de las necesidades educativas especiales, “los planteamientos no son inclusivos sino normalizadores, integracionistas y adaptativos” (Donoso, 2013, p. 114). Con esto se concluye que, si bien la normativa ecuatoriana tiene bases y está orientada hacia una educación inclusiva, en la práctica todavía se observa cierta resistencia y se opta más por un modelo integrador.

Estudios más recientes, siguiendo con el enfoque cualitativo, han tomado como base el análisis de normativas específicas para determinar el grado de incidencia que tiene el marco legal ecuatoriano en la promoción de una educación inclusiva. Dentro del estudio de Yandún (2015) se indaga sobre la Ley Orgánica de Educación Intercultural y las percepciones que tenían los profesores a la hora de aplicar lo ahí establecido. El estudio concluyó que, a pesar de tener una normativa que en efecto promueve la educación inclusiva al interior del país, “aún se registran

barreras de tiempo, recursos e infraestructura que obstaculizan la plena inclusión” (Yandún, 2015, p. 6). De esta manera, observamos que, en cuanto a la educación inclusiva, aún se observan discordancias entre la teoría y la práctica, por lo que estos estudios presentan alta relevancia para el futuro diseño de un marco legal de educación inclusiva.

Mediante la normativa se presenta una herramienta de vital importancia para la consecución de los objetivos definidos en la política pública de un país, por lo que el estudio de la relación e impacto del marco legal sobre las políticas educativas inclusivas resulta de gran interés para el desarrollo y evolución de esta temática. A pesar de reconocerse esta importancia y utilidad para la consolidación de una educación inclusiva, son escasos los estudios que estrictamente analizan esta relación desde la óptica de los docentes. El presente trabajo explora y describe experiencias de los docentes en el sistema educativo ecuatoriano, particularmente en la ciudad de Guayaquil, buscando identificar e interpretar las principales leyes y normas que regulan dicho sistema, y determinar si estas constituyen un impedimento o una asistencia para los docentes que las implementan. A lo largo de los años, el tema de la educación inclusiva se ha presentado en la palestra de foros y simposios en instituciones tanto a nivel nacional como internacional, presentando aproximaciones por el lado de la vía normativa.

MARCO CONCEPTUAL

Inclusión Educativa

La UNESCO define la inclusión educativa como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2008, p. 7). Entre los temas que se deben abordar cuando se habla de inclusión

educativa se encuentran: marco normativo y legal, políticas nacionales, enfoque de educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, estrategias de enseñanza y aprendizaje y diseño curricular, así como los problemas y desafíos principales (UNESCO, 2009). De acuerdo con autores como Ainscow, la inclusión educativa es un proceso consecutivo que requiere la constante búsqueda de formas de responder a la diversidad existente en los estudiantes (2003).

Según lo establecido por estudios en el área, “algo tan corriente y cotidiano como entrar en la escuela no lo es para todos los niños y jóvenes” (Donato et al, 2014, p. 10). La inclusión educativa conlleva una serie de propuestas y medidas en todos los aspectos, tanto en los tangibles como los intangibles. En el caso de los tangibles, la infraestructura de los planteles debe contar con facilidades que garanticen el acceso, circulación y realización de actividades de los estudiantes para que estos se desenvuelvan con autonomía. En cuanto a los intangibles, la malla curricular debe proveer una metodología que permita que todos los alumnos logren los objetivos académicos, sin distinguir entre sus diferentes capacidades. Estos cambios buscan alcanzar la inclusión, entendida como un proceso que intenta incorporar a todos los miembros de un grupo, en este caso los estudiantes, para que se consideren miembros activos de dicha agrupación (Mejía & Ulloa, 2010).

El concepto de la inclusión educativa ha presentado en las últimas décadas una serie de aproximaciones diferentes, según las variadas visiones de teóricos. Sin embargo, se debe comprender que el concepto de la inclusión educativa trata de un proceso en el cual se aplica tanto la teoría como la práctica:

La inclusión es un modelo teórico y práctico que defiende una necesidad humana enfocada a incitar un cambio en el ámbito educativo de forma que las escuelas se conviertan en un medio participativo y que cada miembro sea recibido de forma íntegra

con todas sus habilidades, destrezas y que luego será capaz de desarrollar sus propias competencias (Mejía & Ulloa, 2010, p. 12).

Desde la perspectiva de Ainscow y Echeita (2010), una de las principales limitaciones a la hora de abordar este concepto es que se lo asocia a las necesidades educativas especiales exclusivamente, por lo que no sorprende que en regiones que albergan a países de bajo desarrollo, no se hayan alcanzado avances significativos en la materia. Sin embargo, una vez establecido un modelo de inclusión educativa, existen ciertos parámetros para poder analizarlo.

Según Booth y Ainscow, “la inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica” (2009, p.15). Es así como, para alcanzar esta meta, se requiere del establecimiento de una cultura inclusiva, que construya una comunidad y fije valores; elaborar políticas inclusivas, que creen escuelas para todos y organicen la atención a la diversidad; desarrollar prácticas inclusivas, lo que incluye la movilización de recursos y un mejor diseño del modelo de aprendizaje (Booth & Ainscow, 2002).

En América Latina el concepto de inclusión dentro de la educación se ha venido desarrollando desde hace varias décadas, y se ha experimentado una serie de transformaciones. Los primeros cambios propusieron reformas tradicionales y superficiales, buscando la inclusión de los alumnos con capacidades especiales. Sin embargo, en la actualidad se busca la reestructuración completa del sistema educativo, lo que conlleva una adecuación de las escuelas según la diversidad y necesidades de todos los alumnos (Payá, 2010).

De acuerdo con la UNESCO, cuando se habla de educación inclusiva, es de suma importancia tratar otros conceptos tales como educación de calidad para todos, acceso universal a la educación, equidad/acceso equitativo, igualdad de oportunidades educativas (UNESCO,

2009). La educación inclusiva se conceptualiza desde “un enfoque integrador, holístico, ofreciendo la oportunidad de acceso, calidad, equidad, calidez, a los niños y jóvenes sin distingo de ninguna naturaleza, ni discriminación de ningún tipo, sea racial, económica, cultural, étnica, religiosa y/o con capacidades diferentes o especiales” (UNESCO, 2009, p.7). La Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, promovida por la UNESCO, estableció que las escuelas inclusivas representan “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad integradora y para alcanzar la educación para todos” (Declaración de Salamanca, art. 2, 1994, p.9).

Inclusión vs Integración

Con el propósito de lograr la inclusión dentro de la educación, es necesario comprender en su totalidad lo que esta conlleva, y no incurrir en otros términos como la integración. La integración en la educación es un proceso mediante el cual el niño o niña con capacidades especiales es provisto de herramientas y recursos diferentes al del resto de alumnos, de manera que éste pueda adaptarse a los objetivos académicos que se proponen (Vislie, 2003). Por su parte la inclusión educativa representa un proceso en el que se producen transformaciones sistémicas, de manera que todos los alumnos puedan recibir la misma educación, bajo los mismos parámetros de calidad, generando cambios a nivel macro que tienen en consideración la diversidad (Harman, 2016).

Tabla 1: *Diferencias entre integración e inclusión*

Integración	Inclusión
Necesidades de los <i>alumnos especiales</i>	Derechos de todos los alumnos
Cambiar/Adaptar las asignaturas	Cambiar la escuela

Beneficios a <i>alumnos especiales</i>	Beneficios a todos los alumnos
Profesionales, experiencia especializada y apoyo formal	Apoyo informal y la experiencia de docentes principales
Alumnos van a la escuela	Alumnos participan en la escuela

Elaboración propia. Fuente: (Harman, 2016).

Los modelos de integración suponen que existe algo mal en el alumno con capacidades especiales, por lo que se deben aplicar cambios para que este se adapte al sistema que los demás alumnos están siguiendo (Harman, 2016). Esto admite dos posibilidades. La primera, es que el alumno, por medio de todos los cambios que experimenta, se adapte a la malla curricular propuesta y aproveche al máximo la educación que se le imparte. La otra, es que no se pueda adaptar a estos cambios y que, por lo tanto, falle, generándose una situación de exclusión educativa. En el caso de la inclusión, el sistema educativo está capacitado para atender las necesidades particulares de cada alumno.

Exclusión, discriminación y vulnerabilidad

Para comprender de manera holística lo que conlleva la inclusión educativa, es necesario adentrarse en conceptos como la exclusión, la discriminación y la vulnerabilidad. Primero, al hablar de exclusión educativa se hace referencia al no ingreso de los niños y adolescentes al sistema educativo por motivos como condiciones socioeconómicas, características raciales, capacidades de aprendizaje, entre otras (Dietz, Regalado, & Contreras, 2010). Dietz, Regalado, & Contreras indican que la exclusión se vive en la mayoría de países, a pesar de contar con un marco legal que garantiza la inclusión educativa. Sin embargo, las condiciones y capacidades de

ciertos grupos sociales, sumado a la poca capacidad de adaptación del sistema educativo, generan la exclusión en el ámbito de la educación (2010).

De acuerdo a la UNICEF Ecuador, la exclusión dentro de la educación se puede evidenciar por el número de niños y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo (2011); No obstante, esta exclusión también la conforman “miles de estudiantes que hoy están en la escuela, pero cuya escolarización es lábil y precaria” (Unicef Ecuador, 2011, p.4). Según este informe, la exclusión presente hoy en día se debe a una serie de problemas de diversa índole, como déficit de cobertura por falta de escuelas o de plazas, debilidades de las propuestas escolares, discriminación, desfasajes de esas propuestas en relación con las características de la población infantil y juvenil fuera de la escuela.

Cuando se habla de exclusión educativa se mencionan todas las condiciones y características de vulnerabilidad de un sistema educativo que impiden el ingreso o progreso de los niños y adolescentes para la formación de sus capacidades. Estas condiciones pueden ser tanto extrínsecas, parte del sistema, como intrínsecas, factores personales o del núcleo familiar. A menudo se afirma que las personas no nacen siendo excluidas y que, por lo tanto, son ellas, o sus familias, las que no se adaptan para ser incluidos en cualquier tipo de ámbito.

Puede ocurrir que desde el momento en que nacen, su seno familiar presente condiciones de marginación y, por lo tanto, el nuevo ser sea propenso a ella. La exclusión se va agudizando a medida que el sujeto se va insertando en su entorno social y económico, el cual, por su inherente condición dinámica, se vuelve cada vez más difícil e impredecible (Dietz, Regalado, & Contreras, 2010, p.43). Esta es una visión que se contrapone a la creencia de que es el propio sistema de educación el que, debido a su falta de capacidad para la adaptación, genera de una manera u otra, la exclusión educativa.

Dentro del presente estudio, se adoptará el concepto manejado por la UNICEF acerca de la discriminación. Este organismo establece que la discriminación educativa implica la negación de los derechos de las niñas, niños y adolescentes a acceder a todo lo que por ley y por los compromisos adquiridos por el Estado, se le debe garantizar de manera irrefutable, sin distinguir raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (UNICEF, 2010).

Muchos de los conceptos antes revisados no tratan el tema de la discriminación, tanto arbitraria como no arbitraria, presente en muchos sistemas de educación. “Los mecanismos de discriminación adquieren especial relevancia cuando se ponen de manifiesto en las relaciones que se establecen entre los sujetos y el Estado” (López, 2011, p.18). Es decir, cuando ser de cierta condición socioeconómica, o de cierta religión o raza, o tener ciertas capacidades especiales, ponen de manifiesta una cierta desventaja frente al estado o, en este caso, las instituciones dentro del ámbito educativo.

López indica que existen ciertos aspectos formales para que un niño o adolescente ingrese al sistema educativo, como lo son: hablar una misma lengua, tener los documentos regularizados, requisitos legales de los padres, entre otros. Sin embargo, existen otros informales, los cuales muchas veces no son considerados por las autoridades educativas, lo que al fin y al cabo genera discriminación. Estos aspectos informales generalmente inician en el ámbito económico, aunque no son exclusivos de este. Ejemplos de discriminación de este tipo se observan cuando los alumnos no cuentan con los recursos económicos para realizar actividades escolares o para transportarse a la institución. De la misma manera, estos aspectos pueden manifestarse como una discapacidad, en la que el alumno presentará ciertas limitaciones para

cumplir con las actividades requeridas en el currículo académico.

Historia de la inclusión educativa en el Ecuador

El acceso a la educación en el Ecuador se vio limitado por varios años debido a la separación de clases sociales y económicas y a las posibilidades financieras de las familias. De esta manera, los costos de matrícula, uniformes y otros rubros representaban valores elevados que la familia promedio ecuatoriana no podía cubrir con facilidad (Donoso, 2013). Sin embargo, no solo la falta de capacidad económica limitaba la inclusión educativa. Existían otros factores como la raza o la centralización política que coartaban este derecho universal a las personas. Se debe considerar que, desde el regreso a la democracia del estado ecuatoriano en 1978, el panorama del país se vio marcada por graves crisis económicas, conflictos armados y gran inestabilidad política.

En las décadas del 80 y 90 se trató de incorporar la interculturalidad y el bilingüismo a la educación, principalmente promovida desde representantes y pequeños grupos indígenas, sin embargo, sus demandas no fueron mayormente aceptadas por el gobierno. Debido a la consolidación de la CONAIE en 1986, los movimientos a favor de la educación inclusiva e intercultural tomaron mayor fuerza en el contexto ecuatoriano. En 1993 se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y en el año 2000 se organizaron las direcciones de educación por nacionalidades (Vélez, 2008).

De acuerdo con Bustamante (2014) en la cumbre de la crisis de 1999, el estado ecuatoriano era “incapaz de brindar servicios educativos dignos y asumir responsabilidades educativas”, principalmente debido a problemas de solvencia económica y falta de continuidad de las políticas socioeducativas como resultado de los conflictos políticos internos. En el año 2003 se reportan movilizaciones para exigir mejoras en el sistema educativo, por lo que se

concretan acuerdos sociales, como la reconstrucción del marco ético o el establecimiento de la Agenda ciudadana por la Educación, que, “suscrita por la mayoría de dirigentes políticos, organizaciones e instituciones políticas, sociales, empresariales, académicas y periodísticas” que proponía medidas para garantizar la inclusión educativa y la universalización de la educación en el Ecuador (Contrato social Ecuador, 2007).

A pesar de esto, los cambios fueron nulos o insuficientes, por lo que las movilizaciones continuaron. En el año 2005 se inició el plan de la universalización del primer año de básica, es decir, “que los niños desde los 5 años deberán asistir obligatoriamente a la preparatoria para cursar el segundo año de educación básica (primer grado)”, que para la época marcó un importante logro en materia de educación (El Universo, 2004). Para el año 2006, con el establecimiento del Plan Decenal de Educación por el Consejo Nacional de Educación, se definió, entre otras cosas: Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años y Básica de primero a décimo;; Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos; Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento; Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la capacitación permanente y; Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012 (CNE, 2007). En términos generales, el plan fomentaba la inclusión de todos aquellos grupos aislados de este derecho universal debido a diferentes factores.

A partir del año 2007 el gobierno nacional presentó un gran énfasis en la inclusión educativa y la universalización de este derecho, por lo que por medio del Plan Nacional de Desarrollo se consideraron varios aspectos que fueron reforzados gracias a una mayor inversión pública (Bustamante, 2014). Sin embargo, es en el año 2011 que se concreta la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y en 2012 su correspondiente reglamento. La LOEI presenta una

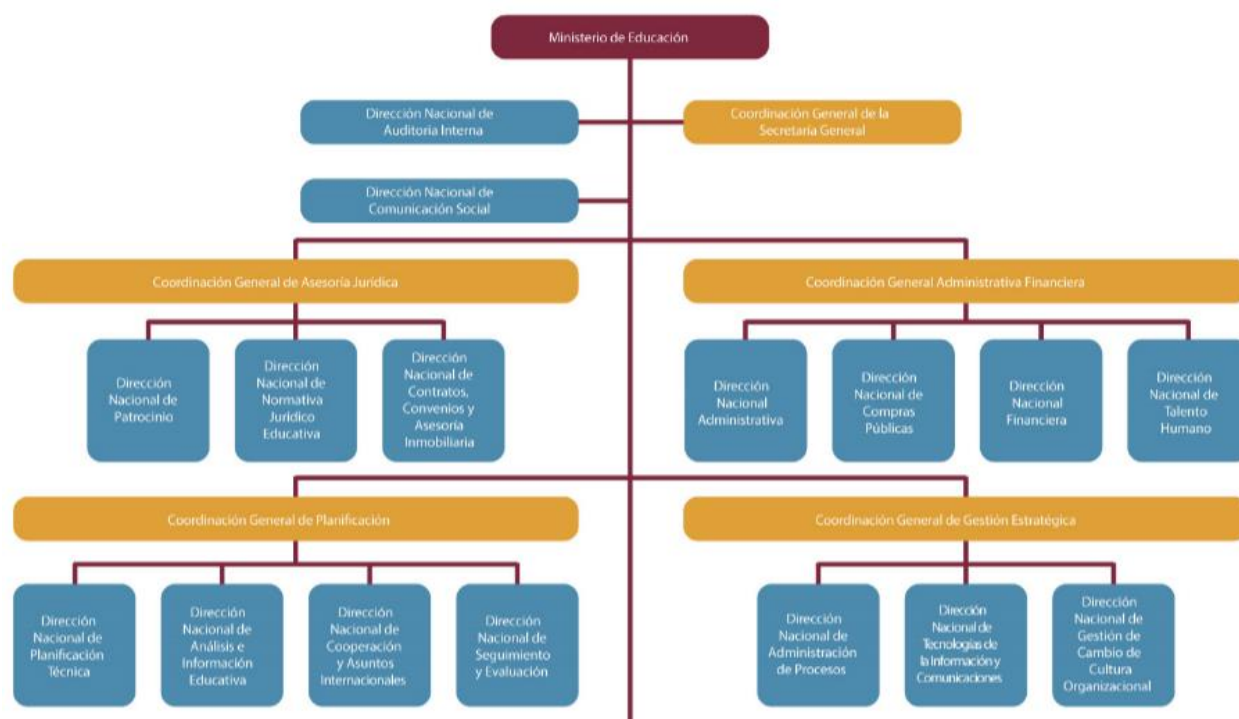
amplia normativa que ampara a los alumnos con necesidades educativas especiales y otros grupos que con el paso de los años han mostrado un alto índice de exclusión, proponiendo medidas como las adaptaciones curriculares según grados, las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión y las instituciones de educación especial.

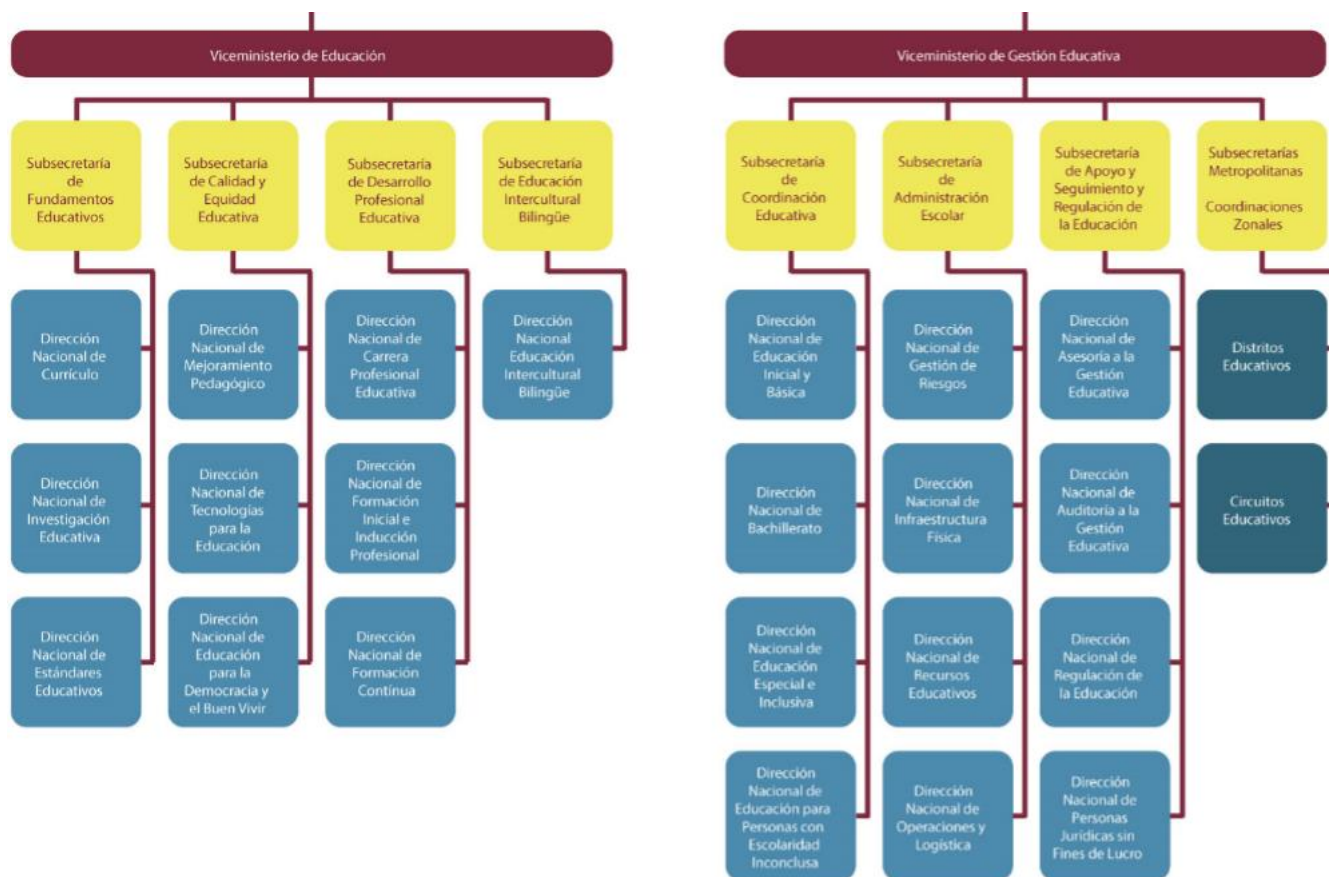
Funcionamiento del Ministerio de Educación de Ecuador

El Ministerio de Educación es una entidad adscrita al poder ejecutivo. Dentro de la estructura del ministerio se observa 2 viceministerios, 5 coordinaciones generales, 8 subsecretarías y 38 direcciones. El ministerio es el órgano rector de las políticas educativas a nivel nacional, las cuales serán implementadas por medio de planes, programas y proyectos a través de sus distintas instituciones.

Gráfico 1. Organigrama del MINEDUC

Organigrama Planta Central





Fuente: Ministerio de Educación

Los lineamientos para la ejecución de políticas educativas están dados por la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Por medio de ella se promueve la aplicación de políticas inclusivas que garanticen el derecho a la educación para todas las personas. Para ello se proponen conceptos como la educación inclusiva y la inclusión educativa (Ministerio de Educación, 2016). Mediante el acuerdo ministerial No. 0295-13 se expide la normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o instituciones educativas especializadas, que regula el marco de acción sobre las prácticas de educación inclusiva relacionadas a las NEE. Precisamente como parte del fomento a la educación inclusiva surgen las Instituciones de Educación Especial, instituciones dedicadas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad y

susceptibles de exclusión, y las Unidades Distritales de Apoyo a la Educación (UDAI), que de acuerdo con lo establecido por el propio ministerio son:

Instancias técnico-operativas, que proporcionan apoyo técnico, metodológico y conceptual mediante el trabajo de un equipo de profesionales. Los apoyos están orientados al desarrollo de las instituciones mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (Ministerio de Educación, 2013).

El acuerdo No. 0295-13 propone la implementación de un sistema basado en la clasificación de las NEE para poder atenderlas de manera más oportuna. Es así como ciertas instituciones deberán enfocarse en cierto tipo de discapacidad, y no deberá atender de otro tipo, con el fin de permitir la atención oportuna y la especialización de la atención de las necesidades. Por su parte la UDAI facilita el acceso de los estudiantes al sistema educativo, “con preferencia de atención a quienes se encuentran en situación o riesgo de exclusión, marginación o de abandono del proceso educativo a través de tres ejes de atención: evaluación /ubicación, intervención, y seguimiento” (Ministerio de Educación, 2013). De acuerdo con el propio ministerio, las UDAI brindan un “apoyo que está orientado al desarrollo de las instituciones mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos” (Ministerio de Educación, 2015). Se establece además que estas unidades están habilitadas exclusivamente para la inscripción de aspirantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o que tengan una enfermedad catastrófica.

Este mismo acuerdo establece que las instituciones educativas deberán seguir de igual manera el currículo nacional, pero realizando las adaptaciones pertinentes. Se establece además

que estas unidades educativas deberán contar con un programa de inclusión, que es un programa pedagógico para estudiantes con NEE que se considera tienen posibilidades, en cuanto a habilidades y destrezas, para continuar su aprendizaje en un centro educativo ordinario. Las UDAI están conformadas por un equipo multidisciplinario especializado que brinda apoyo psicopedagógico a los establecimientos de educación escolarizada ordinaria y tienen como misión favorecer la inclusión de estudiantes con NEE. Estas unidades son implementadas a nivel distrital. El equipo de la UDAI estará integrado por dos psicólogos educativos, dos pedagogos, un psicólogo clínico, dos terapeutas de lenguaje y un terapeuta ocupacional. Entre los servicios que ofrece la UDAI tenemos:

- Evaluación de las formas de aprendizaje de los estudiantes con NEE para identificar la atención en los programas y servicios existentes. La evaluación no sirve para delimitar trastornos ni psicopatologías.
- Determinar y brindar la intervención psicopedagógica pertinente a las necesidades de cada estudiante.
- Elaborar DIAC, que permite a los docentes acceder al conocimiento, comprensión y aplicación de técnicas y procedimientos para atender a los estudiantes con NEE.
- Determinar la posibilidad de ingreso de un estudiante con NEE a la educación ordinaria o especializada.
- Orientar a los docentes para detectar las demandas de atención de personas con NEE
- Brindar a los docentes estrategias de adaptaciones curriculares y de evaluación diferenciada, así como metodologías de atención para el trabajo dentro y fuera del aula.

Marco legal educativo ecuatoriano

El marco normativo ecuatoriano está compuesto por varios cuerpos legales, sin embargo, para los propósitos de este estudio, se tomará en consideración a la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Concepciones sobre la inclusión dentro de los marcos legales ecuatorianos

De acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador, “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y deber ineludible del Estado” (Art. 26, 2008, p.16). Según el Ministerio de Educación del gobierno ecuatoriano, con respecto a la educación se deben distinguir dos conceptos principales. El primero es la educación inclusiva, que según las autoridades es un "proceso que responde a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, fomentando una mayor participación en el proceso de aprendizaje y reduciendo la exclusión de este sistema" (Ministerio de Educación, 2016). El segundo concepto es el de la inclusión educativa, que busca la identificación y eliminación de las barreras educativas, tales como creencias, actitudes, cultura, política, entre otros. Esta inclusión es la contrapartida de la exclusión educativa, refiriéndose a la marginación de la educación y la deserción escolar, que se lucha con “más presencia en las escuelas, participación, aprendizaje y éxito académico" (Ministerio de Educación, 2016).

El principal cuerpo legal que rige la educación ecuatoriana es la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Se busca que por medio de esta ley se fomente el “desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas” (LOEI, 2012, p.1) de los estudiantes pertenecientes al sistema educativo ecuatoriano. El artículo 3 de dicha ley establece como su objetivo principal fortalecer la educación de forma equitativa e inclusiva. Para promover la

inclusión dentro de la educación, la LOEI propone una serie de medidas tales como las adaptaciones curriculares, las cuales mediante la identificación de las capacidades especiales y diferentes de todos los estudiantes, buscan el mejoramiento de la calidad educativa, precisamente en función de esas particularidades (Cap. II, art. 6, 2012).

Si bien la Autoridad Educativa Nacional (AEN), ente rector de sistema educativo ecuatoriano, establece estándares para las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes, esta misma tiene la facultad de modificar dichos estándares para ajustarlos a las necesidades de los estudiantes con capacidades especiales.

Dentro de la ley se establecen circunstancias en las que se faculta a los directivos de las unidades educativas a nivel nacional a proponer medidas para promover la educación inclusiva. En el artículo 8 se indica que las instituciones educativas deben diseñar y presentar un proyecto educativo institucional a la AEN, en el que se busque una “vinculación propositiva con el entorno escolar” (LOEI, 2012, art. 8). De la misma manera existen varias instancias en las que la LOEI establece medidas precautelares para evitar casos de exclusión, discriminación o vulnerabilidad. El artículo 144 numeral 3 y 4 indica que los establecimientos educativos no podrán cobrar valores adicionales para la atención de estudiantes con capacidades especiales, ni que se podrá diferenciar la calidad de la educación para la diversidad de estudiantes.

Uno de los aspectos dentro de la LOEI que promueve la inclusión es que, dentro de la evaluación de comportamiento, tanto de los docentes como de los estudiantes, se habla sobre una valoración de la diversidad, en la que se exige que en todos los centros educativos se debe considerar las particularidades de todos los estudiantes al momento de las enseñanzas, para de esta manera garantizar una verdadera educación inclusiva. Basado en lo que establece la Constitución de la República, la LOEI en su artículo 227 establece que se “promueve el acceso

de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, al servicio educativo, sea este especializado u ordinario” (2012, art.227).

Siguiendo con las medidas inclusivas, el artículo 228 establece que a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) se les debe brindar apoyo de aprendizaje, accesibilidad o comunicación, mediante la adaptación temporal o permanente de su currículum, según lo determinen las autoridades pertinentes. Para este efecto, la “atención a estas necesidades puede darse en establecimientos educativos especializados o mediante la inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria” (LOEI, 2012, art. 229). Para garantizar esto, “las instituciones pueden adaptar los estándares de aprendizaje y el currículum nacional de acuerdo con las necesidades del estudiante” (LOEI, 2012, art. 230).

La LOEI ampara a los estudiantes de todos los niveles y considera la educación en situaciones excepcionales o situaciones de vulnerabilidad, como lo son la movilidad humana, violencia, mendicidad, indocumentación (LOEI, 2012, art. 234), y varios más, por lo que establece, entre otras medidas, un trato preferente en la matrícula de dichos estudiantes (LOEI, 2012, art. 235). Finalmente, esta misma ley habla sobre la interculturalidad, que es un enfoque educativo inclusivo que se debe implementar a nivel nacional. Para este efecto se requiere una valoración de la diversidad cultural, con el fin de “incrementar equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión y favorecer la comunicación” (LOEI, 2012 art. 243) entre los diferentes grupos.

Para el cumplimiento de estos objetivos, el Ministerio de Educación desarrolla el concepto de escuelas inclusivas, que son centros educativos que promueven la educación inclusiva a nivel nacional. El propósito de estos espacios es el de “permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como

un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2016). Con el establecimiento de estos centros educativos se busca además “maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2016).

Se pone particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar que se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de vulnerabilidad y por tanto es necesario que se adopten medidas para asegurar su presencia, participación, aprendizaje y éxito académico dentro del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2016).

Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares

El artículo 228 señala: “Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición” (LOEI, 2013). Las adaptaciones que ejecutarán los docentes pueden estar aplicadas al aprendizaje, a la accesibilidad o a la comunicación. En la siguiente tabla se mencionan las NEE asociadas o no a la discapacidad, según establecido por la propia ley.

<i>Tabla 2. Necesidades Educativas Especiales no asociadas a la discapacidad</i>		
Dificultades Específicas de Aprendizajes	Situaciones de vulnerabilidad	Dotación Superior
Necesidades Educativas Especiales asociadas a la Discapacidad		
Discapacidad Intelectual, Física-Motriz, Auditiva, Visual o Mental	Multidiscapacidades	Trastornos generalizados del Desarrollo

Elaboración propia. Fuente: LOEI, 2013.

Entre las dificultades específicas del lenguaje se mencionan la dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia y trastornos por déficit de atención o hiperactividad. En cuanto a situaciones de vulnerabilidad se cuentan a las enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento. Finalmente se establece que las altas capacidades intelectuales requieren de asistencia especializada. Por otro lado, la ley se refiere a las NEE asociadas a las discapacidades intelectuales, física-motriz, auditiva, visual o mental; a las multidiscapacidades; y a los Trastornos generalizados del desarrollo como Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros.

En cuanto a las adaptaciones curriculares, la ley divide en grados según la necesidad educativa especial y la valoración que se le dé a cada alumno. Para el grado 1 se busca la superación de las limitaciones del alumno por medio de modificaciones simples a los elementos que le permitan acceder al currículo regular. Entre ejemplos de esas adaptaciones se tiene textos en Braille, utilización de materiales lúdicos multi-sensoriales, ubicación espacial determinada, eliminación de barreras arquitectónicas y rendición de lecciones orales en lugar de escritas para estudiantes no videntes, entre otros (MINEDU, 2013). En el grado 2 se revisan las estrategias metodológicas, considerando la modificación de la dificultad de los ejercicios y las pruebas, buscando además que no se altere la base o la naturaleza de las mismas. En este grado se considera la sustitución de una actividad por otra según la necesidad especial de cada alumno.

Finalmente en el grado 3 se realiza “una modificación de los conocimientos y objetivos y en consecuencia, los criterios de evaluación también” (MINEDU, 2013). La ley divide este grado en tres tipos de modificaciones. En la primera se busca priorizar las destrezas del estudiante, alterando el orden en que se abordan los conocimientos, prestando más atención a unos que a

otros, pero sin eliminarlos. La segunda modificación hace referencia a la temporalidad de las destrezas, es decir, se decide si se aplaza parte o la totalidad de lo que se enseña, pudiendo ser dentro del mismo año escolar o en años siguientes. En cuanto a la tercera modificación, se busca trabajar destrezas “con criterios de desempeño u objetivos no contemplados originalmente en el currículo general para ese año” (MINEDU, 2013). Esa eliminación implica la supresión de determinados aprendizajes, ya sea para una cierta fase del período escolar o para todo el período.

En la siguiente tabla se muestran los grados de adaptaciones curriculares, los cambios que estos implican en las prácticas de los docentes, y por último ejemplos de las adaptaciones correspondientes:

Tabla 3. Grados de adaptaciones		
Grado 1	Grado 2	Grado 3
Modificación a elementos de acceso al currículo.	Modificación de estrategias metodológicas.	Modificación a conocimientos, objetivos y criterios de evaluación.
Textos en Braille, evaluaciones orales	Disminución de dificultad, sustitución de actividades	Supresión de determinados aprendizajes, trabajo de destrezas alternas

Elaboración propia Fuente: MINEDUC.

Documento Individual de Adaptación Curricular - DIAC

Para que un docente pueda realizar adaptaciones curriculares, deberá basarse en el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), que es elaborado por la UDAI en base al proceso de evaluación y tratamiento psicopedagógico que necesite cada estudiante. Este documento establece las adaptaciones sugeridas para que el estudiante con NEE pueda desenvolverse de manera adecuada dentro de su entorno escolar. Para su aplicación se cuenta con un período de adaptación a las actividades y dinámica del grupo, donde el docente pone en

práctica las sugerencias y estrategias de intervención en el aula emitidas por la UDAI que le permitirá acceder con mayor facilidad a los aprendizajes” (Ministerio de Educación, 2015). En el documento se hace una revisión de los antecedentes del alumno con NEE, como su escolarización previa, la historia en el plantel educativo actual y la provisión de servicios fuera del mismo. Se incluyen además una síntesis de los aspectos más importantes del alumno: cognitivos, perceptivos, atención, memoria, lenguaje, motricidad, etc. A continuación, se describe específicamente la Necesidad Educativa Especial, asociada o no a la discapacidad. El documento cuenta con otra sección llamada Adaptaciones de Acceso al Currículo, en las que se examinan los recursos técnicos o la intervención de profesionales especializados. Luego se trata el caso específico de las asignaturas, dónde el evaluador describe las capacidades y potencialidades del alumno con respecto a los objetivos de las mismas. Acto seguido se establecen los nuevos objetivos, la metodología, recursos y criterios de evaluación que se seguirán, reajustes y resultados finales esperados para que el alumno acceda al aprendizaje y a la educación de manera efectiva (Ministerio de Educación, 2016).

Narrativas docentes

Para constatar las experiencias de los docentes, vicisitudes, aspiraciones y observaciones, se vuelve necesario recurrir a un elemento denominado narrativa docente. “Desde hace ya un tiempo parece apreciarse un interesante giro de la educación hacia la consideración de la narrativa como una de las estrategias centrales para la enseñanza” (Caamaño, 2012, p. 1). Este tipo de relato se ha venido implementando como una herramienta de análisis de las vivencias de los docentes en su día a día, que recoge los sucesos con relación a sus alumnos y el aprendizaje. La narrativa docente comprende la expresión de una *experiencia escolar significativa*. De esta manera, se constituye como “una elaboración y atribución de sentido producida por el sujeto

docente sobre algún tipo de acontecimiento escolar, o situación, identificado como relevante y vital para su vida personal o profesional” (Díaz, 2007, p.58). Para otros autores, la narrativa docente es descrita como “una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen acerca de sus propias experiencias educativas” (Suárez, 2007, p.1).

Para esto, la narrativa presenta ciertos criterios que deben estar presentes para que su objetivo se cumpla y esta pueda ser aprovechada al máximo. “La narración de historias requiere algo que hará que la persona a la que se le ha contado quiera, cuando tenga la oportunidad, transmitir a su vez el incidente inesperado” (Alheit, 2012, p. 13). Si bien el punto de vista o emoción del docente no es un elemento que normalmente se toma en consideración por ciertos estudios, en la realidad sentimientos y narrativa están siempre unidos, por el hecho de que una persona no puede desligarse de aquello que lo emociona. “En las narraciones es difícil, por no decir, casi imposible, que estén ausentes los sentimientos humanos más profundos” (Caamaño, 2012, p.1). Caamaño refuerza esta idea, indicando que todo el aprovechamiento y la significación que obtenemos de las narrativas docentes se logran a partir las emociones humanas, las cuales transforman las acciones del individuo en experiencias provechosas. Lo que se busca realizar por medio de la narrativa docente es:

Identificar y reconocer cómo los docentes, en el marco de experiencias escolares significativas, logran configurar contenidos que dan sentido a su proceso de ser maestros, restablecen el potencial social y subjetivo que se sostiene en la práctica pedagógica y en los sujetos que la direccionan, a través de la oralidad, la memoria y la acción significativa (Díaz, 2007, p.64).

Es así como, por medio de la narrativa docente se relata una experiencia y se le da forma a lo vivido, de manera que se puedan percibir cuestiones que “requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación” (Contreras, 2016, p. 16). Suárez, Dávila & Ochoa (2014) advierten que la estrecha relación al momento de realizar la narrativa por parte del docente puede comprender un arma de doble filo. Por una parte, se considera que las relaciones entre docentes y alumnos están envueltas en sentimientos. “Una porción importante de lo que acontece en ellas también tiene que ver con el afecto de quienes la habitan, con el intercambio de sentimientos, significaciones y valores, con la vida pasada, presente y futura de las personas que las transitan, con sus circunstancias, historias, ilusiones y proyectos” (Suárez, Dávila & Ochoa, 2014, p. 1). La narrativa puede presentar un resultado adverso si la tonalidad afectiva marca a la misma, puesto que se podría perder de vista el principal objetivo, que es la extracción de enseñanzas, experiencias y aprendizajes. Toda esta revisión teórica establece un punto de partida para aplicar las técnicas correspondientes dentro de esta investigación.

METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte de una investigación macro realizada por seis estudiantes de la Universidad Casa Grande, bajo la tutela de Claudia Patricia Uribe y Diana Donoso, como parte del Proyecto de Investigación Modalidad Semilleros en el año 2017. Este estudio se enmarca en una investigación macro denominada Marco legal educativo ecuatoriano ¿genera posibilidad o limitaciones? Análisis basado en narrativas docentes en torno a la educación inclusiva, que analiza de manera íntegra la problemática antes mencionada. En este documento se analiza la problemática actual para alcanzar la inclusión educativa, desde el marco legal ecuatoriano, identificando las prácticas llevadas a cabo por los docentes e indagando sobre las percepciones

que ellos tienen con respecto a la norma legal concerniente a la inclusión educativa y cómo la identifican, ya sea como una ventaja o una adversidad en su labor diaria.

Enfoque y alcance metodológico

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo-descriptivo. De acuerdo con lo establecido por Blasco y Pérez, en el enfoque cualitativo “se estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (Blasco & Pérez, 2007, p. 17). Por medio de un enfoque cualitativo se identificó las principales prácticas llevadas a cabo por los docentes correspondientes con la educación inclusiva y su relación con los aspectos legales, obteniendo datos que posteriormente permitieron realizar una comparación de sus percepciones con el marco legal educativo y a su práctica docente.

Objetivo general

Identificar en las narrativas que construyen los docentes de nivel básico superior de distintas instituciones de Guayaquil en el periodo 2017-2018 la relación entre el marco legal educativo ecuatoriano y la práctica de inclusión socioeducativa aquellas condiciones que ellos consideran posibilidades o limitaciones en su labor.

Objetivos específicos

- Describir las experiencias que han tenido los docentes de nivel básico superior con la inclusión educativa.
- Describir las experiencias que han tenido los docentes de nivel básico superior con las acciones tomadas por el Ministerio de Educación para alcanzar la inclusión.
- Identificar el conocimiento de los docentes de educación básica superior sobre el marco legal educativo.

Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos para esta investigación es la entrevista, la cual está dirigida a varios docentes de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Guayaquil, además de dos expertos en temas de marco legal educativo, los cuales firmaron un consentimiento informado para proceder con la investigación. Las preguntas fueron elaboradas previo al contacto con el entrevistado y dirigidas a obtener información que permita responder a los objetivos de investigación. La entrevista fue diseñada según las necesidades investigativas que presentaban los objetivos planteados en esta investigación. De esta manera, las preguntas se enfocan en identificar prácticas relacionadas a la inclusión educativa e indagar sobre las experiencias de los docentes con respecto al marco legal concerniente al mismo tema, además de indagar si lo viven como una adversidad o posibilidad. Dentro de este trabajo se establecen dos tipos de entrevistas, una dirigida a los docentes, y otra dirigida a los expertos. La primera busca indagar sobre las experiencias de los docentes, ¿Cómo han sido? ¿Le representó un desafío? ¿Qué resultados obtuvo?, entre otras interrogantes que extraigan una serie de aprendizajes que contribuyan al desarrollo de la presente investigación. Por otra parte, la entrevista realizada a expertos busca un aporte más profesional y técnico, analizando las normativas y determinando como estas representan una posibilidad o una limitación, según la visión y la experiencia de cada experto.

Muestra

Inicialmente se entrevistó a varios docentes, los cuales comentaron sobre sus experiencias con respecto a la inclusión educativa, sin embargo, al final se optó por escoger a cuatro docentes cuyos conocimiento y experiencias se alineaban más a los objetivos propuestos, ya que a lo largo de la investigación los docentes entrevistados anteriormente desconocían totalmente sobre el

marco legal o las prácticas que el MINEDUC establece en las instituciones educativas con respecto a la inclusión.

Además, se presenta el aporte de dos expertos en el marco legal, que brindarán su análisis sobre como la normativa vigente incide en las prácticas de inclusión educativa ya que han trabajado a lo largo de su experiencia profesionales en distintos cargos en el sector educativo.

De esta manera se tiene a tres docentes conocedores de las disposiciones del marco legal por sus amplios conocimientos de la normativa, la docente dos conoce de estas disposiciones por trabajar en una institución fiscal en la cual la UDAI le brinda las respectivas capacitaciones, la docente tres y cuatro al haber sido coordinadoras académicas de las instituciones donde trabajan, y una docente que, a pesar de no poseer dichos conocimientos, aporta con sus experiencias con chicos con NEE y los procesos de inclusión educativa que han vivido, sobre todo con las experiencias que tiene en el aula de clases y las familias de los diferentes estudiantes con NEE o algún tipo de inclusión que la docente imparte en el aula.

Unidad de análisis

La unidad de análisis serán las experiencias de los docentes de cuatro instituciones educativas de Guayaquil y el análisis de dos expertos en materia de marco legal educativo. En este trabajo se han escogido a los docentes de cuatro unidades educativas como muestras por conveniencia, ya que están disponibles en el tiempo o periodo de investigación (Espinoza, 2016), además de la apertura de las instituciones y dos docentes expertos (han trabajado en cargos administrativos con respecto al marco legal educativo ecuatoriano) para participar en la investigación. De la misma manera, los expertos fueron escogidos en base a su experiencia, trayectoria y relación con la normativa ecuatoriana, además de la disponibilidad y en contacto con el entrevistador.

La unidad educativa #1 fue seleccionada porque el investigador del presente documento trabaja en dicha institución y vive de cerca la problemática de la inclusión con los docentes. Se trata de una fundación, una escuela particular, que trabaja con estudiantes de padres de escasos recursos, la cual tiene aproximadamente 450 estudiantes.

En el caso de la unidad educativa #2, la institución fue seleccionada con el propósito de contrastar la misma problemática desde el contexto de una institución fiscal donde la cantidad de estudiantes supera los 1.000.

La unidad educativa #3 alberga alumnos de clase social alta, con profesores y directivos que tienen experiencia con inclusión educativa en la cual hay estudiantes en secciones vespertina y matutina sumando más de 800 estudiantes.

Por otro lado, la unidad educativa #4 fue escogida porque tiene aproximadamente 400 estudiantes de clase social media para poder tener un contraste de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los docentes que accedieron a colaborar con la investigación se detallan en la tabla siguiente:

Tabla 4: *Cuadro de entrevistas a docentes*

Sujeto/Código	Descripción
Docente 1	Mujer de 42 años con 12 años y medio de experiencia como docente. Profesora de lengua y literatura, trabaja en institución educativa #1.
Docente 2	Mujer de 51 años con 32 años de experiencia como docente. Profesora de literatura en nivel básico superior y bachillerato, trabaja en institución educativa #2.

Docente 3	Mujer de 50 años con 34 años de experiencia como docente y pedagogía terapéutica, fue coordinadora académica de la institución#3.
Docente 4	Mujer de 47 años con 23 años de experiencia como docente, actualmente es profesora de lenguaje y literatura en educación básica superior y bachillerato, trabaja en la institución #4, donde fue coordinadora académica por dos años en la misma institución.

Elaboración propia

El perfil de los expertos se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5. Cuadro de entrevistas a expertos

Sujeto/ Código	Descripción
Experto 1	Hombre con 12 años de experiencia como docente. Es psicólogo clínico y educativo. Actualmente es psicólogo de una institución y asesora a instituciones educativas en temas de normativa educativa.
Experto 2	Hombre con 15 años de experiencia como docentes. Ha impartido clases de historia y cívica. Es abogado de profesión. Fue sub secretario de educación en Guayas. Actualmente ocupa un cargo administrativo en una institución educativa.

Elaboración propia

Análisis de resultados

Para el análisis de resultados se realizó una triangulación entre los aportes obtenidos de las entrevistas con los docentes, los expertos, y la teoría revisada por medio de la revisión bibliográfica, las disposiciones y prácticas establecidas dentro del marco legal ecuatoriano. En esta etapa se contrastan todos los insumos informativos, es decir, lo establecido en la ley y las

teorías con las experiencias y prácticas docentes, para poder analizar a profundidad como el quehacer educativo se ve modificado, y si estos cambios resultan una nueva posibilidad o una limitación para alcanzar el objetivo de la inclusión educativa.

La triangulación busca establecer puntos de comparación entre las diferentes fuentes del presente trabajo, de manera que se pueda realizar un análisis holístico de la situación educativa actual con respecto a la inclusión, y de esta manera cumplir con los objetivos de investigación propuestos.

Estos puntos de comparación que se establecen son las categorías que se han desarrollado a partir de las entrevistas realizadas, y comprenden los principales temas que los entrevistados trataron en relación tanto a los objetivos como a teoría previamente revisada. Estas categorías tratan temas como la calidad de la experiencia inclusiva, el uso y la experiencia que los docentes han tenido con el marco legal ecuatoriano, o las prácticas que estos desarrollan día a día y como estas se relacionan con los parámetros y teorías que se manejan tanto a nivel local como internacional. Estas a su vez presentarán subcategorías, las cuales buscan profundizar los temas generales que tratan las categorías.

<i>Tabla 5. Propuesta metodológica</i>			
	Herramientas	Unidad de Análisis	Categorías
Objetivo 1: Experiencias con inclusión educativa	Entrevista	Experiencia Docente	-Experiencias positivas <ul style="list-style-type: none"> • Cambios al currículo • Clases extracurriculares -Experiencias negativas <ul style="list-style-type: none"> • Resistencias de las familias
Objetivo 2: Experiencias con acciones MINEDUC	Entrevista	Experiencia Docente	-Formas de comunicación y apoyo a los docentes <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación vía email • Comunicación vía telefónica -Relación con el distrito

			<ul style="list-style-type: none"> • Molestias por derivaciones • Poca capacitación a los docentes por medio de las UDAI. • Capacitación a docentes de instituciones fiscales. • Poco abastecimiento de las UDAI.
			-Relación entre institución, padres y comunidad.
Objetivo 3: Conocimiento Marco Legal Educativo (Percepciones sobre el marco legal educativo en relación con las posibilidades reales de los docentes de NBS)	Entrevista	Experiencia Docente	-Posibilidades -Limitaciones

RESULTADOS

En la sección de resultados se presentan toda aquella información y aprendizajes que los docentes aportan a la investigación, según los objetivos que se plantearon inicialmente. Para poder realizar una presentación y un análisis de manera organizada, se desarrollaron categorías, que representan subtemas dentro de los objetivos que permiten analizar detalladamente y a profundidad los datos obtenidos a partir de las entrevistas. De manera general se evidenció que garantizar la inclusión educativa presentó desafíos para los docentes en su aplicación, que el marco legal educativo presenta aportes a sus prácticas como las capacitaciones que reciben por medio de las UDAI en las instituciones fiscales, pero también les representa contratiempos, debidos a los procesos burocráticos, capacitaciones que reciben las instituciones particulares solo a directivos del plantel por ende poca información que reciben para poder llenar formularios, etc.

Objetivo 1: Describir las experiencias de docentes de NBS con la inclusión educativa

Para las docentes, la inclusión educativa es un tema al que se le ha dado mayor énfasis en los últimos años. Esto se debe principalmente al establecimiento de nuevas leyes y reglamentos que regulan tanto el modelo como las prácticas docentes. En esta sección, los docentes afirman que en sus experiencias han tenido desafíos para garantizar la inclusión de los estudiantes con NEE al currículo nacional. Dentro de sus narrativas mencionan experiencias positivas y negativas, resistencias en las familias y el alcance del currículo, temas que serán tomados como categorías para la presentación y posterior análisis de los resultados.

Experiencias positivas

La docente 1 comenta sobre su experiencia con los alumnos con NEE, y menciona el caso de un chico con autismo dentro de una institución educativa de clase económica baja, para el cual se decidió reforzar sus habilidades y destrezas, más que en la parte metódica y escolar. Ante esto indica que “Se hacía que participara con el resto de sus compañeros en determinadas materias, mientras que otras que eran más complicadas para su necesidad, eran impartidas de manera particular tanto durante como después del horario escolar”.

Ella realiza adaptaciones curriculares según las exigencias de la ley y la institución, sin embargo, establece que a pesar de los resultados positivos en los alumnos, este modelo no responde a principios inclusivos, estableciendo lo siguiente: “Me ha tocado realizar estas adaptaciones curriculares siguiendo los lineamientos de la institución y de la ley, pero es totalmente contradictorio que por una parte se promulgue la inclusión, pero por otra se realicen prácticas separatistas e integradoras”. Debido a la resistencia a ciertos cambios, se solicitó la ayuda de la madre de familia, la cual en un principio participó de las actividades de la clase, hasta que el chico hizo esto parte de su rutina, y en ese momento la madre dejó de asistir a las

clases y el alumno presentó un mejor comportamiento, por lo que dice que “La actitud y el rendimiento del alumno mejoraron notablemente, sus impulsos fueron controlados, respondía mejor a las actividades, tanto grupales como individuales, tanto académicas como en el desarrollo de actividades”.

En el caso de la docente 2, comenta que su experiencia con la inclusión educativa fue generalmente buena, aunque tuvo ciertas limitaciones en su aplicación. “Si bien se lograron resultados que cambiaron el rendimiento académico del alumno, en el camino existieron ciertos aspectos que se deben cambiar, no para facilitarme la vida, sino porque evitan que se entorpezca la intervención al alumno”. Comenta sobre el caso que tuvo con un chico con autismo. A pesar de que de acuerdo a la evaluación médica, psicológica y psicopedagógica el alumno presentaba un 68% de discapacidad, su problema no radicaba en su inteligencia, sino que tenía más que ver con su conducta y su déficit de atención.

De esta manera, la docente siempre trataba de ponerle trabajos adecuados para su capacidad, para lo cual le brindaba su asistencia, de manera que no solamente aprenda, sino que también sea autosuficiente y pueda desempeñarse por su mismo con las habilidades y destrezas adquiridas. Sin embargo, la docente notó que, contrario a su buen desempeño en el salón de clases, el chico no cumplía con las tareas que se le asignaban para realizar en el hogar, por lo que la profesora procedió a darle una calificación de acuerdo con su esfuerzo. Luego de varias charlas con los padres de familia, en la que también se interpuso una querrela con las autoridades del distrito, se procedió con adaptaciones que incluían la participación y apoyo de los padres. De acuerdo con la docente, la actitud y el aprovechamiento del alumno mejoraron:

Los cambios fueron para bien, el desempeño del chico, tanto dentro como fuera de la clase eran muy buenos. Al final de esta experiencia, sinceramente creo que él superó mucha de sus limitaciones y me atrevería a decir que su grado de discapacidad ya no es tan elevado como antes.

La docente 3 comenta que la experiencia que más recuerda fue con un chico que tenía “deficiencia intelectual”, que está en noveno curso, pero que por lo que ha vivido diría que tiene la capacidad de un alumno de quinto curso. En este caso la docente realiza adaptaciones personalizadas. Para este efecto, las autoridades del distrito le envían varios documentos y formularios que deben llenar, los cuales han cambiado algunas veces a lo largo de los años. Entre la metodología que se ha adaptado se encuentran actividades como el desarrollo de la creatividad y destreza espacial y motriz por medio de maquetas o afiches, pruebas por medio de gráficos, etc.

Para ella, una vez aprobada la visión de inclusión de la unidad educativa por parte de las autoridades, solo eso debería ser suficiente para poder llevar a cabo las adaptaciones. Sin embargo, establece que “actualmente se debe reportar todo a las UDAI y a los distritos, por lo que la burocracia resta agilidad a los procesos. Si algo se puede hacer en los colegios, debería hacerse, muchas veces la intervención debe ser inmediata”. Además, por medio del sistema de distritos, indica que los padres de familia presentan muchas quejas y denuncias a las autoridades, por lo que en más de una ocasión le ha tocado ir como coordinadora académica a demostrar con pruebas, documentos, planificaciones y adaptaciones, que ellos están realizando su trabajo desarrollando habilidades diferentes por medio de una metodología diferenciada.

Esto lo corrobora de la siguiente manera: “En la LOEI y los reglamentos dispuestos por el Ministerio de Educación se establecen procedimientos claros, como el diseño del currículo y la rúbrica con la que se valorará el desempeño del estudiante con NEE, por lo que no hay cabida para malas prácticas”. Finalmente, indica que, a pesar de los inconvenientes relacionados a los padres, el alumno ha presentado cambios importantes: “Me impresiona todo el potencial que tenía el chico, las adaptaciones demostraron que él podía rendir más. Tal vez no sea el mejor alumno, pero puedo observar cambios de actitud y en las destrezas y habilidades que ha adquirido”.

Experiencias negativas

La docente 1 afirma que lo negativo de su experiencia como docente frente a la inclusión educativa es que lo que se promulga en las leyes no es inclusión, estableciendo lo siguiente: “De raíz, el problema es que este modelo fortalece la integración, no la inclusión. La normativa actual refuerza la integración, que a la larga no es más que un camino hacia la exclusión social”. La docente afirma que las prácticas actuales hacen que el alumno con NEE haga lo que pueda, sin presentársele retos que le permitan evolucionar sus capacidades: “Se establece que no hay nada más allá de la discapacidad, por lo que no se les exige más. Esto los encierra en una burbuja que les impide desarrollar todo su potencial”. Ella indica que en experiencias anteriores ha evidenciado como adaptaciones de tipo integrador no garantizan la inclusión, ni a nivel educativo, ni a nivel social.

Es así como indica que: “Se le puede modificar el currículo y la rúbrica de evaluación, pero más adelante le tocará enfrentar otros retos para los cuales no estarán preparados. Si no están preparados, ¿De qué sirvieron todas esas adaptaciones?”. Finalmente menciona el caso de

un chico con discapacidad intelectual, el cual aprobó todas sus materias y graduó de la institución, sin embargo, se enteró que en la actualidad no se dedicaba a nada, y que era cuidado en su casa. Por eso ella reflexiona: “Esto me demuestra que no le hacemos ningún bien a los chicos con NEE realizando cambios a su currículo, es el deber del maestro establecer un currículo que todos, comprendiendo la diversidad, puedan alcanzar”.

La experiencia de la docente 2 y el chico con autismo estuvo marcada por la intervención de los padres con respecto a la rúbrica de evaluación que ella aplicaba. “Un día me comunicaron que los padres de familia de un alumno con NEE habían presentado una queja por incorrecta calificación al alumno. Lo que hice fue evaluarlo de acuerdo a su capacidad y al trabajo que me presentaba”. Los padres indicaban que la docente debía en todos los casos establecerle una calificación mínima de 7 sobre 10 al alumno. Sin embargo, la docente afirma que dentro del plan de estudios que se le había diseñado al alumno, se establecían ciertos parámetros para medir su rendimiento y progreso escolar. Agrega lo siguiente: “Al inicio del periodo se establecen las adaptaciones y la rúbrica con la que se evaluará al alumno con NEE, la cual es aprobada por las autoridades y revisada por los padres. Se hacen modificaciones, pero el alumno debe esforzarse”.

Las autoridades del distrito la citaron y le indicaron que, de acuerdo con lo establecido en la ley, debía establecer una calificación mínima que garantice el pase de año del alumno. Ella lo comenta de la siguiente manera: “Ellos se pusieron de parte del alumno, aduciendo que, por el grado de su discapacidad, yo debía comprender. Adicionalmente me mostraron códigos y artículos de la LOEI en los cuales se afirmaba que debía respetar dicha disposición”. A pesar de la decisión, la docente conversó una vez más con los padres de familia, los cuales finalmente comprendieron las intenciones de la docente y lo que ellos podían hacer para que su hijo desarrolle todo su potencial. De esta manera, la docente concluye: “En este caso, existieron

demasiadas trabas para poder tomar cartas en el asunto. Si al final esto no se solucionaba con los padres, el desarrollo del estudiante estaría seriamente comprometido por la mala comunicación”.

Por su parte la docente 3 tuvo inconveniente a la hora de realizar los trámites y procesos dentro de las UDAI y otros organismos que componen el Distrito. Ella indica que “mi mayor problema es con la falta de información y los constantes cambios que las autoridades realizan. Un día se dice algo, pero al poco tiempo hay cambios. No se nos capacita y tenemos que ver cómo hacemos que funcione”. Con esto hace referencia a los procesos tanto para el registro como para la valoración y aprobación de las adaptaciones curriculares que ella solicita por los casos de chicos con NEE. La docente establece lo siguiente: “Un día voy y me dicen que el trámite para adquirir DIAC ha cambiado, y de paso, tenía que realizarlo en otras oficinas, puesta que habían tenido una reorganización de su estructura administrativa”.

La docente manifiesta que antes los trámites los realizaba dentro de un mismo edificio, pero que ahora la derivaban a diferentes instalaciones, por lo que el asunto por el que iba se prologaba cada vez más. Una vez que consiguió los documentos para la evaluación, evidenció que sus contenidos habían cambiado, por lo que requirió de asistencia por parte del personal de la UDAI. La experiencia fue de la siguiente manera: “El personal supo instruirme sobre los nuevos procedimientos, además de los contenidos que yo desconocía. Una vez completado, el ingreso y procesamiento fueron más ágiles”. La docente concluye indicando que estos cambios no le resultan negativos, pero si le genera inconvenientes la falta de información y de capacitación hacia los docentes, que son lo que ejecutan todas las disposiciones distritales y ministeriales.

La docente 4 ha tenido experiencias con alumnos con Síndrome de Down. Ella manifiesta que no aplica ninguna adaptación curricular general, sino que en ocasiones se enfoca en atender dificultades de los alumnos con discapacidad. Esto se corrobora con lo siguiente: “Ellos básicamente no hacen las pruebas, porque se necesita trabajar en conjunto con ellos. Se les permite hacer hasta lo que sus capacidades admiten, pero por disposición se les pone 7 como nota”. Afirma que el alumno presenta dificultades a la hora de comprenderlo a la clase. La docente indica que no ha tenido formación en cuanto trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran intervenciones drásticas, pero que en la institución en la que labora tampoco se ofrecen capacitaciones. Trabaja de forma empírica, basado en experiencias previas. Afirma además que muchas veces los estudiantes tienen un condicionamiento previo que les impide desenvolverse mejor en clase: “Los chicos con NEE son oyentes, no son participativos”.

La docente identifica que el aspecto negativo de la inclusión reside en la obligatoriedad de la ley: “Esta obliga que todos los planteles acepten chicos especiales, pero nosotros no contamos ni con los recursos ni con la capacitación necesaria, ¿Cómo podemos garantizar la inclusión de esa manera?”. Con esto reconoce que en ocasiones les toca recibir estudiantes con NEE, pero que estos no presentan ningún avance y que incluso su rendimiento es bajo en comparación a sus compañeros. De acuerdo a ella “los procesos inclusivos deberían darse de acuerdo a la capacidad de las instituciones educativas, y no por obligación, caso contrario, ya vemos que no existe inclusión de verdad, solo de nombre”.

Objetivo #2 Describir las experiencias de los docentes de NBS con las acciones tomadas por el MINEDUC para alcanzar la inclusión educativa

Dentro de este objetivo se presentan resultados sobre la experiencia de los docentes frente a las disposiciones, tanto del Ministerio de Educación, como de las autoridades educativas distritales. Basado en las narrativas de los docentes, se evidenció que han tenido problemas por los procedimientos y los cambios en las disposiciones y prácticas. Asimismo, concuerdan en que la comunicación con las autoridades es lenta y por eso se retrasan los procesos. Finalmente mencionan varias instancias en las que las disposiciones les han generado problemas, debido a una mala interacción con los padres de familia.

Formas de comunicación y apoyo a los docentes

La docente 1 indica que toda la comunicación con las autoridades distritales se realiza por llamadas a la institución: “Generalmente ellos llaman a la secretaria del colegio y le comunican sobre capacitaciones, cambios o nuevas exigencias, luego ella se encarga de comunicarlo a la rectora, la cual determina a su vez a quienes debe pasarle esta información”. Para ella, este tipo de comunicación hace que el mensaje no se transmita de manera adecuada, puesto que desde que le llega a la secretaria, hasta que le llega a ella, “existen muchos detalles que posiblemente se están omitiendo. Yo entiendo muy poco de lo que me tratan de decir, porque hay información que se olvidan de transmitir”. La docente comenta una experiencia que tuvo con la comunicación:

Hace algún tiempo, cuando se empezaba a implementar la ley, se convocaba a las instituciones educativas a asistir a capacitaciones en temas de adaptaciones curriculares y cómo promover la inclusión educativa por medio de la normativa vigente. A estas

capacitaciones sólo podían ir dos representantes de la institución, que eran la rectora y la psicóloga en nuestro caso. Cuando ellas nos informaban sobre la charla, nos daban su punto de vista sobre la información, más que el contenido completo. A la final nos quedábamos en las mismas, teníamos una idea de que hacer, pero no creo así se le pueda garantizar la inclusión y una educación de calidad a los estudiantes.

Añade que, si bien la comunicación no es buena en este sentido, existe un importante apoyo por parte de las autoridades. “En varias ocasiones me han facilitado manuales, estudios y metodologías que me sirven como referencia para poder elaborar una estrategia, en cuanto a adaptaciones curriculares”.

En el caso de la docente 2, la comunicación con el distrito se vio limitada porque, en su opinión, ya se había establecido un veredicto: “Antes de que me citaran, ya habían decidido que le darían la razón a la madre de familia. Me mostraron argumentos y artículos que decían que debía ponerle una nota mínima al alumno, cuando eso no es lo correcto”. La docente afirma que no existe una disposición legal que establezca una calificación obligatoria por parte de los docentes a los alumnos, con NEE o no, que incumplen con las tareas. “Se me exigía que ponga un 7 al trabajo, cuando nunca se me había presentado el trabajo. Estábamos inculcándole al estudiante malos valores. No lo protegíamos, lo estaban perjudicando”. La docente establece que la comunicación con el distrito en este caso no garantizaba el bienestar del estudiante, sino la imagen del ministerio, puesto que “se buscaba que se cumpla la ley a toda costa, pero no se consideraban las circunstancias”.

Por su parte la docente 3 afirma que, si bien la comunicación con las UDAI y el distrito son “muy lentas e ineficientes”, existen instancias positivas en las que la han ayudado. De

acuerdo a lo establecido por ella: “En las UDAI existe un gran apoyo para la atención de las necesidades educativas de los chicos, el grupo profesional es de mucha ayuda para las docentes, que muchas veces en los colegios no contamos con la asesoría adecuada”. Con esto se refiere al caso de las instituciones fiscales, donde indica no siempre existe personal capacitado para establecer las necesidades educativas especiales, ni para intervenirlas. Finalmente la docente 4 manifiesta que no ha tenido mayor comunicación con las autoridades distritales, y que ha trabajado en base a su experiencia y a las disposiciones de la institución donde trabaja. Nunca le han comunicado sobre problemas, quejas o ningún tipo de información.

Relación con el distrito

Para la docente 1, el trato del distrito y su intervención en casos de chicos con NEE, y de manera general, ha sido positivo: “Ellos cuentan con un equipo profesional el cual ha dado control y seguimiento a los chicos a los que se les aplican las adaptaciones curriculares”.

Comenta sobre una experiencia en particular que tuvo con la UDAI:

En una ocasión fui derivada a la UDAI para presentar el caso de una alumna que tenía autismo. En la unidad me informaron sobre el procedimiento que debía seguir, y aunque de manera rápida, me enseñaron a sobre los formularios como la DIAC y el informe técnico, sobre cómo los llenaba, que otros profesionales intervenían en este proceso y los plazos en los que se realizarían. Al final lo establecido se cumplió sin mayor inconveniente y yo pude seguir con mi gestión dentro de la institución.

Para la docente 2, el sistema por distritos ha “modificado de manera negativa las prácticas docentes” puesto que existe un aparato institucional grande que impide una atención rápida. En su experiencia, comenta que han existido varias instancias, en las que, debido a la

burocracia, han impedido la inmediata adaptación de cambios en el currículo de los chicos con NEE. Según indica “existen adaptaciones que se deben aplicar de manera inmediata, por ejemplo, las conductuales, puesto que afectan a los demás alumnos, o en ocasiones cuando se teme el fracaso escolar del alumno, deben existir correctivos a tiempo”. A pesar de esto, indica que muchas veces le ha tocado esperar por plazos más allá de lo establecido por la ley, debido a la falta de personal que le pueda guiar en los procesos. Esto lo corrobora de la siguiente manera: “En una ocasión me toco hablar con una chica que no estaba completamente capacitada, y me derivó a otra institución, cuando en realidad el trámite que iba a hacer se realizaba en el mismo lugar donde trabajaba”.

En el caso de la docente 3, se realizaron adaptaciones personalizadas. Para este efecto, las autoridades del distrito le envían varios documentos y formularios que deben llenar, los cuales han cambiado algunas veces a lo largo de los años. Sin embargo, indica que los procesos son lentos y cambiantes, y que la intervención al estudiante se retrasa por tanta burocracia: “Muchas veces la realidad amerita acciones rápidas y efectivas, que no pueden esperar a todos los tiempos que la burocracia dispone”. Para ella, una vez aprobada la visión de inclusión de la unidad educativa por parte de las autoridades, solo eso debería ser suficiente para poder llevar a cabo las adaptaciones.

Relación entre institución, padres y comunidad

Dentro de las experiencias de la docente 1 con respecto a la inclusión educativa, se observa que esta establece una diferenciación entre los casos de alumnos con NEE dentro de instituciones educativas en un estrato económico bajo, y aquellas en un estrato económico medio-alto. Para ella, esto se debe a que los recursos, tanto físicos como humanos, son escasos o

no tienen el mismo nivel de calidad, en comparación a establecimientos donde existe un mayor financiamiento. De la misma manera, la docente ha notado una actitud diferente entre los padres de familia de las distintas condiciones económicas, ella afirma que “En la condición económica baja, los padres tienen una actitud de resignación ante la necesidad particular de sus hijos, mientras que, en la condición económica alta, los padres muestran un nivel mayor de exigencia en cuanto a la calidad de la educación”.

La docente 2 afirma que ha tenido algunos inconvenientes con los padres de familia. En su intervención a un estudiante con NEE que no realizaba sus tareas y que le ponía baja calificación, comenta que la madre de familia se fue a quejar, exigiendo que se le debiera poner una nota mínima de 7, debido a que su hijo era discapacitado y no podía quedarse de año. La docente lo manifiesta de la siguiente manera: “La madre de familia me reclamaba las notas de hijo, y a pesar de saber que no hacía las tareas, seguía justificando su incumplimiento por medio de su discapacidad”. La docente trató de explicarle la situación, demostrando que su hijo tenía la capacidad de ganarse una mejor calificación si se lo proponía y si tenía un mayor apoyo dentro del hogar. A pesar de esto, la madre de familia hizo caso omiso al razonamiento.

El caso se mantuvo, por lo que la docente siguió con el establecimiento de bajas calificaciones al alumno. Debido a esto, la representante presentó una queja con las autoridades distritales, las cuales citaron a la docente y le indicaron que esta debía ponerle al alumno una nota mínima que asegure su pase de año. La docente manifiesta su inconformidad en las siguientes palabras: “Las autoridades del distrito me enseñaron algunos artículos de diferentes leyes, en los que según ellos era necesario establecer una nota mínima para preservar el bienestar y la integridad psicológica del alumno, algo que me resulta completamente ilógico”. A pesar de esto, la docente intentó una vez más convencer a ambos padres de familia sobre el potencial y las

capacidades de su hijo. Finalmente, estos accedieron a que el sistema de calificaciones se mantuviera y prometieron brindar mayor apoyo a su hijo dentro del hogar. La profesora afirma que después de un tiempo el rendimiento del alumno, tanto dentro como fuera de la institución, mejoró notablemente.

La docente 3 afirma que por medio del nuevo sistema, los padres de familia presentan muchas quejas y denuncias a las autoridades, sobre todo por tema de notas, afirmando que en su institución educativa no se les presta la debida atención a los alumnos con NEE: “En más de una ocasión me ha tocado ir como coordinadora académica a demostrar con pruebas, documentos, planificaciones y adaptaciones, que estamos realizando nuestro trabajo desarrollando habilidades diferentes por medio de una metodología diferenciada, como es debido, y que el problema del rendimiento académico se encuentra en otra parte”.

Es así como también le ha tocado lidiar directamente con los padres de familia, los cuales se encuentran, en palabras de la docente, *enfrascados* en las limitaciones y la discapacidad de sus hijos, y no ven más allá, hacía su potencial y capacidades que si pueden desarrollar: “En más de una ocasión me ha tocado convencer a los padres que sus hijos pueden dar más, que tienen mucho más por desarrollar, pero se encierran en que son discapacitados y que no pueden rendir”. De esta manera, la docente afirma que su lucha con el distrito también ha sido buscando cambiar que se acepte esta actitud de los padres de familia y que se limite la capacidad del estudiante estableciéndole una nota mínima sin hacer algo, cuando por esfuerzos propios podría alcanzar dicha nota e incluso más.

La docente 4, en su experiencia indica que intentó hacer adaptaciones curriculares, pero no tuvo mayor ayuda de la familia, por lo que se mantuvo el currículo general: “Ellos se

desentendieron del problema, no prestaron la debida atención. Lamentaban la situación del alumno. No creían que podía avanzar más. Estaban resignados a que su condición era una condena que no podía ser tratada”.

Objetivo #3 Identificar los conocimientos de los docentes de NBS sobre el marco legal educativo

Dentro de este objetivo se indaga sobre cómo los docentes han adquirido conocimiento sobre la normativa educativa nacional. De manera general se observa que estos tuvieron que valerse de sus propios medios para poder aplicar las disposiciones de las autoridades educativas, puesto que las capacitaciones fueron insuficientes, o fueron nulas.

Conocimiento de la ley por cuenta propia

La docente 1, al ser una profesional que se graduó hace algunos años, indica que, dentro de su malla académica, vio materias que las instruían sobre el manejo de la LOEI y otros cuerpos legales, por lo que tenía fuertes bases en lo relacionado al marco legal educativo. Ella establece que: “Mi carrera dio gran apertura a la enseñanza de la normativa, porque se comprende la estrecha relación entre las leyes y los docentes, que son los que las aplican”. Afirma que adicionalmente le ha tocado revisar constantemente sobre los cambios que se presentan, tanto a nivel nacional como distrital.

Comenta sobre una experiencia que tuvo en relación con este tema: “En más de una ocasión me he encontrado que han cambiado las leyes, y los procesos y conocimientos que tenían quedan obsoletos, por lo que otra vez me toca revisar la normativa más actualizada”. La docente agrega que, dentro de su experiencia en instituciones fiscales, nunca se han ofrecido capacitaciones ni actualizaciones sobre las nuevas disposiciones o sobre las prácticas docentes:

“Muchas veces compañeras en estas instituciones solicitan mi ayuda para que las refiera a los acuerdos, leyes o incluso manuales sobre la intervención a chicos con NEE”.

Conocimiento de la ley por el cargo en la institución

Por su parte la docente 2 indica que su conocimiento sobre la normativa en materia de educación fue adquirido debido al cargo que ocupó por algunos años. Ella establece que “Anteriormente solo tenía conocimientos básicos sobre las leyes en educación. No se exigía a los docentes con tanto rigor que se cumpla lo establecido”. La docente dice que previamente el trabajo de una docente se basaba en sus propias experiencias, y que no se hacía caso a las leyes, no por desobedecimiento, sino porque estas no eran exigidas. Sin embargo, en la actualidad las autoridades han establecido disposiciones y prácticas muy específicas, las cuales son controladas periódicamente. Ella manifiesta que “Una vez que me ascendieron a coordinadora académica, pasé a ser una de las representantes de la institución, por lo que tenía que asistir a las convocatorias por parte del distrito”.

Es así como indica que, debido a su cargo, se le exigía un mayor conocimiento, puesto que se encargaba de coordinar todo el trabajo académico de los docentes. Esto quiere decir que, si alguno tenía dificultades o dudas sobre prácticas o sobre cómo proceder frente a una situación determinada, ella era la encargada de despejarlas y procurar que todo esté en orden. Sin embargo, añade que adquirir este conocimiento no fue sencillo: “Mi conocimiento de la normativa fue mayoritariamente gracias a la rectora de la institución, la cual supervisó personalmente que yo estuviera capacitada para desempeñar esas funciones. Ella me refería sobre todas las leyes y sobre las nuevas disposiciones que salían”. La docente finalmente indica que en la actualidad

siempre está pendiente de nuevas disposiciones, revisando constantemente las páginas web o las cuentas oficiales de las autoridades.

Conocimiento de la ley por complicaciones en la práctica

La docente 3 establece que en más de una ocasión le ha tocado “ir aprendiendo en el camino”. Esto lo indica porque nunca ha tenido una capacitación formal acerca de la normativa vigente. Ella lo corrobora estableciendo lo siguiente: “Antes uno no necesitaba de esas cosas, teníamos que alinearlos no más a los principios y metas de la institución educativa. Eso, sumado a nuestro conocimiento, en más de una ocasión generaron experiencias positivas”. A pesar de eso, indica que ahora existe una exigencia mayor, no solo por parte del ministerio, sino de las propias autoridades de los establecimientos educativos, “las cuales velan por sus intereses y saben que, si incumplen con las disposiciones, fuertes sanciones se le establecen”.

La docente comenta que en reiteradas ocasiones se le ha informado, por parte de la rectora o de la psicóloga de la institución, que las prácticas o procedimientos que realiza, ya no se utilizan más, y que debe aplicar las nuevas disposiciones: “Hace algunos años me indicaron que las adaptaciones curriculares que proponía debían ser presentadas ante las autoridades distritales, las cuales realizarían una valoración y posteriormente, se podrían aplicar las adaptaciones”. Asimismo, indica que la primera vez que tuvo una reunión con la UDAI, ella llevó consigo el diseño de las adaptaciones y las observaciones que tenía sobre un alumno, pero que ahí se la instruyó sobre el proceso, los formularios y el método para poder aplicar las adaptaciones propuestas. Finalmente establece que “la mayoría de veces tuve que aprender por necesidad, pero creo que la adquisición de estos conocimientos siempre tiene un aporte positivo a las prácticas de los docentes”.

No posee conocimiento sobre la ley

En el caso de la docente 4, ella indica que nunca se le ha exigido alguna actividad que esté relacionada con la normativa en educación, y que, hasta la actualidad, aún no se le exige. Ella reconoce que posee conocimiento general sobre la LOEI, puesto que en alguna ocasión se convocó a los docentes a asistir a charlas sobre los temas que en la ley se tratan. Sin embargo, “al poco tiempo estas capacitaciones cesaron, terminaron inconclusas y lo que se enseñó no fue algo realmente concreto, más que todo se hablaba de principios”. La docente indica que, en sus diarias prácticas, ella basa su accionar en toda su experiencia, la cual la ha llevado a reconocer “las debilidades y fortalezas de los alumnos”, con lo que se buscan soluciones que le permitan aprovechar de mejor manera lo que se le enseña.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se procede con el análisis de los resultados antes presentado. Para esto, se realizará una triangulación, es decir, un contraste, entre los resultados obtenidos, la teoría consultada y las normas y principios que rigen a la educación en el Ecuador. Mediante esta discusión se verán reflejados los objetivos que previamente fueron planteados.

Educación inclusiva

La educación inclusiva, como enfoque del estudio, será el primer tema en ser desarrollado. Este tema es desarrollado y promulgado principalmente por parte del Ministerio de Educación del Ecuador. Por medio de la LOEI, reglamentos y acuerdos ministeriales, se establece una serie de normas y procedimientos que los establecimientos deben seguir para garantizar dicha inclusión. Entre los primeros temas que toca la LOEI está el acceso universal a la educación por parte de todos los niños y adolescentes en el Ecuador. Sin embargo, algunos

expertos y docentes aseguran que esta norma no garantiza necesariamente la inclusión. La docente 4 manifiesta que en su institución a nadie se le niega la matrícula, pero “ni la institución ni el personal le podemos garantizar a los alumnos que tendrá acceso a una verdadera inclusión educativa” (Docente 4, comunicación personal, 2017). Con esto concuerda el experto 1, experto consultado, el cual indica que “la ley es la ley, y a toda costa debe aplicarse, sin embargo, ¿Cuántas instituciones están verdaderamente capacitadas para garantizar la inclusión educativa? Muy pocas ciertamente” (Experto 1, comunicación personal, 2017).

Para el experto, tanto el ministerio como la ley no consideraron las condiciones de la educación en el Ecuador antes de establecer disposiciones que difícilmente se pueden cumplir. Otro experto consultado, el experto 2, establece que “así como se les exige a las instituciones que se cumplan con la normativa, por medio de la métrica que es la LOEI, asimismo se las evalúa, y en caso de incumplimiento, se las sanciona” (Experto 2, comunicación personal, 2017). Con esto, el experto establece que tanto las exigencias como las evaluaciones a las instituciones no parten de una igualdad de condiciones, que es precisamente uno de los puntos que promulga la ley; “Si no se respeta eso, ¿De qué estamos hablando?” (Experto 2, comunicación personal, 2017).

Modelo integrador y modelo inclusivo

Uno de los temas más relevantes que se trataron en los resultados fue el de la integración frente a la inclusión. Particularmente la docente 1 hablaba sobre como los principios de la LOEI establecen la inclusión como eje para la ejecución de las normas educativas. Sin embargo, en la exigencia a sus prácticas, ella evidenciaba rasgos de un modelo integrador. Las prácticas inclusivas y las adaptaciones que ella realizó fueron basadas en sus experiencias internacionales, dónde considera que si ha evidenciado verdadera inclusión educativa. Prácticas como separar a

los chicos de sus compañeros para trabajar un currículo diferenciado solo resaltan más las diferencias existentes entre los alumnos, lo cual es contrario a lo que implica una verdadera inclusión. Harman (2016) establece que desde el vocabulario empleado hasta las acciones tomadas pueden determinar si un modelo es integrador o inclusivo.

De acuerdo a Vislei (2003), un modelo integrador se centra en entregar al alumno herramientas diferentes a las de sus compañeros, mientras que un modelo inclusivo se enfoca en cambios educativos sistémicos que procuren la mínima distinción entre alumnos con NEE y alumnos regulares. En el modelo educativo de la institución en la que trabaja, se busca que sea el alumno el que se adapte a los estándares, en lugar de establecer estándares comunes que toda la diversidad de los alumnos pueda alcanzar, considerando todas sus diferencias y particularidades. El experto 1 concuerda con lo establecido por la docente, al indicar que “se ha seguido un modelo integrador con miras a alcanzar la inclusión” (Experto 1, comunicación personal, 2017). Para él, la integración es un proceso previo necesario para llegar a la inclusión, considerando la capacidad educativa actual de las instituciones.

Sistema por distritos

Otro de los puntos más recurrentes en este estudio trata sobre el sistema por distritos y la relación de los docentes con las autoridades. Ante esto, las docentes afirmaron de manera general que existen una serie de disposiciones y procedimientos de los cuales desconocen, y que los pocos que conocen se encuentran en constante cambio. El experto 1 afirma que responden a que inicialmente el diseño de la normativa no tuvo en consideración a los propios docentes, los cuales serían los encargados de aplicar lo dispuesto. El experto 2 por su parte defiende el sistema por distritos y el establecimiento de la normativa, indicando que “las disposiciones ministeriales

responden a necesidades urgentes que se identificaron dentro del sector educativo, por lo que se requería la total entrega y dedicación por parte de los profesores para reformar un modelo que se encontraba caduco” (Experto 2, comunicación, personal, 2017).

A pesar de su defensa al sistema de por distrito, el cual afirma que presenta un modelo más organizado y eficiente, indica que la realidad educativa, social y económica del país no responden a las necesidades y al cambio de paradigma propuesto. Ante esta situación establece que el modelo del ministerio se debe complementar con un sistema eficiente de capacitaciones y actualizaciones que le permitan a los docentes poder llevar a cabo las disposiciones sin ninguna limitación. Sin embargo, la docente 2 indica que estas medidas no contribuyen a lograr dichos objetivos, principalmente debido a la falta de alcance que tiene el aparato ministerial en comparación a todas las instituciones y docentes que existen. En su experiencia “las capacitaciones fueron pocas, al principio las impartían, pero con el tiempo se acabaron. No nos quedaron conocimientos significativos, podíamos capacitarnos por nuestra cuenta o no hacerlo” (Docente 2, comunicación personal, 2017).

Adaptaciones curriculares

El tema de las adaptaciones curriculares es otro por el cual los docentes consultados mostraron su inconformidad. Según la docente 2, “el procedimiento para que las adaptaciones curriculares propuestas para un chico con NEE es demasiado largo, más de lo que se puede esperar” (Docente 2, comunicación personal, 2017). Para ella, las adaptaciones curriculares deben ser propuestas, aprobadas, ejecutadas y controladas por las propias docentes y por el personal de la institución, los cuales son las personas más allegadas, después de los padres, a los alumnos. Frente a esto, el experto 2 afirma que “el proceso de asesoramiento y control de las

adaptaciones curriculares responde a una deficiencia institucional identificada en gran parte de los colegios del Ecuador, cuyas operaciones previas demuestran una necesidad de información relacionada con inclusión y NEE” (Experto 2, comunicación personal, 2017). Continúa su argumento indicando que lo que pretende el modelo educativo es aportar con una capacitación técnica para que las disposiciones establecidas se cumplan sin alguna limitación. A pesar de esto, la docente 3 confirma que en ocasiones las adaptaciones no se pueden hacer esperar, por lo que se compromete el bienestar del chico si se presenta un procedimiento “tan lento”.

Marco Normativo: ¿posibilidad o limitación?

Una vez tratados todos estos temas, se debe responder a la pregunta general de investigación, que indagaba sobre la percepción que tienen los docentes y expertos consultados acerca del marco legal educativo, basado en sus propias prácticas y experiencias. De manera general, los docentes entrevistados consideran que el marco legal educativo fomenta la inclusión educativa por medio de los distintos cuerpos legales, además de las instituciones y prácticas involucradas dentro del sistema educativo. Ellos consideran que la ley aporta con principios y directrices que permiten un mejor abordaje a las NEE y a la educación inclusiva. “Lo que más aporta el marco legal con respecto a la inclusión educativa es reconocer que debe hacerse. La ley trata a la inclusión como un proceso amplio” (Experto 2, comunicación personal, 2017).

Frente a esto el experto 1 señala lo siguiente:

El marco legal es eso, un marco, que establece un conjunto de prácticas y hacen posible la aplicación de un enfoque inclusivo dentro de la educación. Sin embargo, esto no representa una limitación, sino que abre las posibilidades para que los docentes puedan

desarrollar las prácticas inclusivas y mejorar el sistema educativo actual. (Experto 1, comunicación personal, 2017)

Los dos expertos concuerdan en que para poder hacer efectiva esta libertad y sacar el mayor provecho de la normativa, es necesario que los docentes se encuentren empoderados en los temas de inclusión, para que, basados en conceptos, principios y prácticas, estos puedan superar este marco y garantizar la inclusión de los estudiantes. Otros opinan que la ley es práctica y mediante su obligatoriedad hace posible que la inclusión sea una realidad para muchos alumnos. La docente 4 manifiesta que “la Constitución es inclusiva y permite la participación y brinda la oportunidad. Depende del empoderamiento ciudadano. Lo que más aporta es el derecho y la garantía del acceso a la educación” (Docente 4, comunicación personal, 2017).

A pesar de esto, el experto 1 indica que la normativa no es tan clara y no establece todos los casos y supuestos que en la práctica se evidencian. “El marco en principios y valores es correcto. Aplicado a la realidad es otra historia. No se diferencian condiciones particulares entre régimen fiscal y privado. Deben existir reglamentos y procedimientos específicos” (Experto 1, comunicación personal, 2017). Basado en su experiencia, el experto asegura que la educación inclusiva propuesta dentro de la Constitución o de la LOEI no favorece a la totalidad de los estudiantes, demostrando más bien un modelo integrador, donde las necesidades educativas especiales se tratan por medio de adaptaciones particulares y aisladas del resto de estudiantes, cuando esto atenta contra la verdadera inclusión en cuanto a principios.

Uno de los aspectos en que más coincidieron los docentes es que primero, el marco legal no considera el contexto educativo actual cuando propone un modelo de educación inclusiva; Segundo, que dicho marco legal no provee los cambios ni adaptaciones para que ese contexto

educativo sea capaz de aplicar la normativa de manera efectiva. Por medio de sus narrativas se evidencia que la totalidad de los docentes consultados considera que el marco legal no tiene consideraciones con respecto a las capacidades y posibilidades reales de los establecimientos educativos para poder llevar a cabo el modelo de educación inclusiva. “El marco legal genera problemas porque ordena algo, pero no provee recursos” (Docente 4, comunicación personal, 2017). Esta opinión de la docente demuestra que para muchos docentes la incapacidad de poder atender a los alumnos con NEE como es debido representa una frustración y una molestia, porque si bien se les exige algo, esto no es posible por la falta de recursos.

De otra narrativa se extrae lo siguiente: “El marco legal es positivo, pero se necesita aplicación total. La normativa aporta a la inclusión, sin embargo, no existen los recursos adecuados para llevarla a cabo” (Docente 2, comunicación personal, 2017). Sarto & Venegas (2009) establecen que existen recursos tangibles, como la infraestructura adecuada, los equipos para atender necesidades educativas específicas, dinero para contratar personal calificado, entre otros. Por otro lado, están los intangibles, como los recursos humanos, que son una de las mayores limitantes para la garantía de la educación inclusiva (Sarto & Venegas, 2009). En la actualidad, así como lo reconoce la docente 4, muchos de los profesores confiesan no tener una capacitación apropiada para aplicar el modelo de educación inclusivo ni para atender adecuadamente las NEE de los alumnos. Una de las principales herramientas con las que cuentan los docentes consultados son sus propias experiencias, las cuales con el tiempo les han permitido abordar estas necesidades de una mejor manera, a pesar de que reconocen que pudieran hacer mucho más por sus alumnos. El experto 2 establece que, a esta falta de conocimiento, se le debe sumar la falta de capacitación y actualización por parte de los docentes, lo cual estanca el avance de la educación inclusiva en el país.

Dentro de este punto los docentes concuerdan que la escasa capacitación involucra a ambas partes, tanto a la autoridad educativa como a los mismos docentes. El experto 1 manifiesta lo siguiente:

Por una parte, dentro del marco legal educativo se establece la asistencia a las instituciones educativas y a los docentes, por medio de recursos y la capacitación constante, de manera que se puedan ejecutar las normas dispuestas. Sin embargo, en la realidad, estas capacitaciones se impartieron hasta cierto punto, cada vez fueron menos frecuentes y al final cesaron. (Experto 1, comunicación personal, 2017)

En los casos de la docente 2 y 3, la capacitación era impartida a algún directivo o al psicólogo de la institución, y esta persona a su vez tenía que transmitir lo aprendido a sus colegas. Los docentes que vivieron esta situación afirman que la información transmitida no era suficiente y no generaba grandes aportes para la inclusión. Algunos reconocen que la falta de preparación es también atribuible a los mismos docentes. En esto hace énfasis el experto 2, al recalcar que “estos docentes, más allá de sus estudios no han realizado esfuerzos por capacitarse, puesto que esto les representaría más trabajo sin mejores beneficios” (Experto 2, comunicación personal, 2017).

Otro de los factores extraídos de las narrativas se asocia con la falta de motivación de los docentes, tanto para capacitarse como para realizar prácticas que promuevan la inclusión en la educación. Para el experto 1, la falta de comprensión y la falta de interés perjudican la aplicación del modelo. “La enseñanza no va de la mano con la ley. El contexto influye en el cumplimiento del marco legal. Existe un sistema de capacitación, pero el contexto aún no se presta para la aplicación al 100% de la ley” (Experto 1, comunicación personal, 2017). Con esto concuerda el

experto 2, al establecer que es necesario promover el rol del docente, comprendiendo sus motivaciones. Sin embargo, critica la actitud negativa de ciertos docentes al manifestar que “Si no hay compromiso con lo que vas a hacer, de nada va a servir. Si para el maestro es una molestia tener a alguien que sufre de algún tipo de NEE, ¿para qué está dentro del aula?” (Experto 2, comunicación personal, 2017). Esto mismo se evidencia en la narrativa de la docente 4, cuando indica que “los maestros consideran que en esos casos (NEE) la planificación es muy específica. Es tedioso hacer dos planificaciones a la vez” (Docente 4, comunicación personal, 2017).

Se indicó también que muchos docentes conocen de la normativa, pero no se compenetran con ella y no son capaces de aplicarla, debido a que existe un temor por afrontar situaciones con alumnos con NEE, precisamente debido a la falta de capacitación. De esta manera, si bien el marco legal educativo aporta con principios, parámetros y procedimientos, que en teoría son positivos, el aterrizaje de estos elementos a la realidad es muy diferente y difícil, según lo analiza el experto 2.

Se debe mencionar que existen otros factores que inciden en la incompatibilidad de la normativa con el contexto educativo actual. De las narrativas docentes se extrae que la relación con los padres es un elemento importante a la hora de determinar el abordaje o las adaptaciones que se realizaran a los alumnos con NEE. “Si quieres enfocarte en los niños, debes enfocarte en los padres (...) a ellos les toca debatirse en enfrentar solos todas las cosas” (Docente 1, Comunicación personal, 2017). Los docentes consultados identifican que el rol de padre es vital si se comprende que son las personas que mayor influencia ejercen sobre sus hijos, y que “si no muestran interés en que desarrollen sus habilidades, el alumno está condenado al estancamiento de sus habilidades” (Docente 1, comunicación personal, 2017).

En esta situación concuerda la docente 2, al indicar lo siguiente: “Cuando existe colaboración de la familia, estamos dispuestos a abrir las puertas. “El problema más grande dentro de los procesos de inclusión es la falta de aceptación de padres de familia (...) respecto de lo que hay que abordar” (Docente 2, comunicación personal, 2017). Es precisamente este problema de aceptación lo que mencionan los profesores que dentro de sus experiencias han representado una limitación para que puedan brindar una atención más oportuna a los estudiantes con necesidades específicas. Para poder llevar a cabo un proceso inclusivo en la educación de los alumnos, los docentes buscan tanto la ayuda de la institución donde trabajan como alguna ley que los respalde para abordar debidamente al alumno, aunque según establecen, sin mayores frutos. “Se busca acercamiento con padres de familia para que puedan adaptarse a las necesidades de sus hijos. A veces ellos, las instituciones y sus autoridades se desentienden con esta clase de situaciones” (Docente 2, comunicación personal, 2017).

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se han podido observar varias de las aristas que forman parte de la educación inclusiva en el Ecuador. Se evidencia que hoy en día existe un concepto y un modelo de educación basado en la inclusión, y que es promovido por las autoridades mediante leyes, planes y proyectos tanto a escala nacional como cantonal. El actual enfoque que se sigue ha incorporado varios elementos de los marcos legales internacionales, estableciendo una serie de parámetros y normas que guían la educación en el país.

Basado en la información extraída de las narrativas docentes, se manifiesta una falta de conocimiento con respecto a lo que establece la LOEI y otros cuerpos legales al interior del Ecuador al haber entrevistado a varios docentes y obtener poca información tanto en ámbito

fiscal o particular. La mayoría de los docentes tienen ligeros conocimientos sobre conceptos como la inclusión o las necesidades educativas especiales los cuales mencionaron desconocer por falta de capacitaciones o desinterés por parte de su institución educativa. Entre los docentes que tienen conocimiento sobre los conceptos antes mencionados, la mayoría lo hace debido a una capacitación realizada por ellos mismos, es decir, respondiendo a su voluntad y vocación o haber sido parte de la directiva del plantel y una docente que trabaja en el sector fiscal donde las UDAI les imparten capacitaciones. Sin embargo, todavía queda un gran número de docentes que no muestran interés en este tipo de temas y no poseen las calificaciones adecuadas para promover el sistema que propone el ministerio de educación, muchos por temor, otros por falta de capacitación, e incluso algunos por falta de interés.

A pesar de esto, aún existe discordancia entre su teoría y las prácticas que llevan día a día, lo cual demuestra las deficiencias tanto conceptual como de las tácticas para promover el modelo educativo (Slee, 2012). En el caso del Ecuador, se observa como positivo por parte de los docentes los principios y normas que rigen el sistema, puesto que consideran que estas promueven la igualdad y la inclusión desde un punto de vista idiosincrático, el cual viene respaldado por los nuevos progresos teóricos y marcos normativos que se están desarrollando a nivel internacional en la actualidad.

Si bien se identificó un primer problema en la falta de conocimiento de la normativa por parte de los docentes, lo cual dificultaba la verdadera aplicación de un modelo inclusivo, se evidencia en las narrativas que el problema se extiende incluso a los que tienen poco o moderado conocimiento. Esto se debe a que muchos no poseen un conocimiento completo sobre lo que conlleva la inclusión, o que han ido construyendo su concepto de inclusión basado en sus experiencias, pero nunca lo han contrastado con la teoría o con la normativa vigente. Es así como

se observan casos donde los docentes dicen seguir un modelo inclusivo, cuando en realidad llevan a cabo prácticas con un enfoque integrador.

Precisamente en estas aplicaciones radican los principales problemas del modelo que se desea promover. La diferencia fundamental entre inclusión e integración, y su clara diferenciación es vital para que los docentes se empoderen en temas inclusivos y puedan definir las prácticas más pertinentes y que garanticen el bienestar y la atención oportuna de las necesidades educativas de los estudiantes. Vislie (2003) indica que la integración busca dotar a los estudiantes con NEE de recursos y herramientas diferentes al resto de sus compañeros, con el propósito de equiparlo con la clase. Por otro lado, la inclusión busca una serie de adaptaciones sistémicas que permitan a la totalidad de los alumnos tener un aprovechamiento académico, considerando sus capacidades individuales.

Este tipo de confusión se puede comprender si se remite a la propia LOEI, donde su artículo 243 habla sobre la equidad educativa e igualdad para todos los estudiantes, mientras que su artículo 235 habla sobre un trato preferente hacia menores de edad que hayan sufrido de circunstancias extremas como el desplazamiento, la exclusión, discriminación, mendicidad, entre otros. Gracias a esto se pudo evidenciar la falta de información por parte de los docentes y mala interpretación de la LOEI con respecto a las notas, donde se consideraba que inclusión era calificar sobre la nota mínima que es 7. Si bien en principio suena como algo apropiado, lo que se está haciendo es separar al estudiante y marcar más la diferencia existente, lo que responde a un modelo integrador y no a uno inclusivo.

Prácticas como completar el examen junto al estudiante con NEE, separarlos en diferentes salones indicando que su atención será diferenciada y más oportuna, poniéndoles un

mínimo de calificación o aprobándolos sin que hayas cumplido con un estándar de aprovechamiento, demuestran no solamente el enfoque erróneo que se aplica actualmente, sino la falta de interés, de motivación o temor de los docentes por afrontar debidamente los retos que pueden significar tener a estudiantes con necesidades educativas específicas. Principalmente lo que se entiende en estos casos, es que el estudiante con NEE tiene algún problema, y esto es tomando como una molestia (Harman, 2016). La aplicación de prácticas integradoras supone un enfoque fundamentalmente contrario a los principios inclusivos que se buscan fomentar dentro de la actual ley de educación, lo que a la larga puede tener un efecto contraproducente no solo en el alumno, sino también en los logros que se han conseguido en materia de educación.

Sin embargo, no solo los docentes tienen capacidad de cambio en temas de inclusión, los directivos también presentan un rol determinante en la educación que se les imparte a los alumnos. La LOEI faculta a los directivos de las instituciones educativas a proponer medidas que promuevan la educación inclusiva, sin embargo, en la práctica esta facultad es muy poco utilizada, ya que estos directivos tienen las intenciones de llevar a cabo un modelo inclusivo que aporte a la vida de cada estudiante, pero se encuentran con limitaciones debido a los propios docentes que no desean aplicar este tipo de adaptaciones por factores varios como tiempo, poco conocimiento, trabajo extra, etc. Sumado a esto, algunos docentes prefieren imponer un modelo educativo basado en sus propias creencias más que en concepto sólido de inclusión.

Dentro de las narrativas docentes también se aprecia resistencia frente a la disposición de la LOEI que indica que las instituciones educativas deben garantizar el acceso de las personas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad, al servicio educativo que proveen. Principalmente esta resistencia se debe a que los propios docentes y directivos reconocen que tanto ellos como los planteles educativos no cuentan con los recursos ni la

capacitación adecuada para poder atender de manera óptima las necesidades educativas de los estudiantes.

De manera general, los docentes ven en la constitución, la LOEI y otros cuerpos legales internacionales, un aporte de tipo conceptual, teórico y normativo, que provee un modelo para que ellos puedan promover la educación inclusiva dentro de las escuelas del país. En este sentido, el marco legal educativo representa una aportación positiva para los docentes. No obstante, aplicar los principios y todos los procedimientos y normas que exige la ley es algo que la mayoría de docentes considera no es posible, tomando en cuenta el contexto educativo actual. La falta de personal, de capacitación, de recursos, de comprensión del contexto, de control, monitoreo, seguimiento y revisión hacen que los docentes también consideren que el marco legal educativo representa una limitación aplicado a la realidad, y por lo tanto genera resistencias en muchos de ellos.

RECOMENDACIONES

A partir del estudio realizado, surgen nuevos planteamientos y estrategias que pueden aportes significativos a la temática en cuestión. Por ejemplo, este estudio se podría complementar con un cambio en el tipo de investigación, hacia un enfoque cuantitativo. Por medio de la aplicación de herramientas cuantitativas, se podría realizar una medición más precisa acerca del conocimiento de los docentes sobre el marco legal educativo ecuatoriano. En dicho estudio se podrían establecer variables, las cual permitirán apreciar la realidad de la educación en el Ecuador, contrastando el conocimiento de los docentes con respecto a los objetivos y metas alcanzados, de acuerdo a lo establecido por la normativa vigente. De la misma manera se

recomienda ampliar la muestra y la unidad de análisis, lo que brindará resultados más precisos y reales.

Para mejorar la complementariedad del presente trabajo, se podría indagar más en temas como la relación entre los principios establecidos por la normativa ecuatoriana y las prácticas que llevan a cabo los docentes. Si bien en este estudio la experiencia de los docentes reflejó que el marco legal responde a un modelo integrador y no a uno inclusivo, este resultado no puede ser generalizado debido a la escasa evidencia con respecto a la muestra y a la poca profundidad que se brindó a dicho temas, debido a que el tema principal era otro. Por medio de esta propuesta, se podría derivar a otros temas como el diseño de la política educativa en el Ecuador o los estudios realizados para comprender el contexto de los docentes y la educación en general al momento de establecer lineamientos con respecto a la inclusión educativa.

Finalmente, para la continuación y constante desarrollo de esta temática, se identifica la necesidad de indagar sobre las motivaciones de los docentes, no solo al inicio de sus carreras profesionales, sino durante sus prácticas diarias. En este análisis, se establecieron varias instancias en las que los docentes afirmaban que las adaptaciones curriculares, la planificación diferenciada y la aplicación de la normativa en materia de educación inclusiva, les representaban inconvenientes a la hora de trabajar, puesto que representaba una labor extra que no era debidamente recompensada. Ante esta situación, se podría establecer una relación entre las motivaciones de los docentes y la efectividad o ineffectividad de la normativa en educación, con miras hacia el alcance de la educación inclusiva. Los docentes, como los ejecutores de las normativas, son un pilar fundamental, el cual no ha sido debidamente analizado en el Ecuador, y del cual podrían desprender importantes aprendizajes que permitan establecer nuevas necesidades y enfoques.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (Octubre de 2003). *Desarrollo de los Sistemas Educativos Inclusivos*. Obtenido de http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf
- Alemañy, C. (Abril de 2009). *Integración e Inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. Obtenido de Cuadernos de Educación y Desarrollo: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. En *Arbeitspapier N° 8* (págs. 11-18).
- Álvarez, G., & Delgado, J. (2015). *Diseño de Estudios Epidemiológicos*. Obtenido de Departamento de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad de Sonora: <http://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis-2015/bis151f.pdf>
- Araujo, M. D., & Bramwell, D. (2015). *Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000*. Obtenido de Education for All Global Monitoring Report 2015: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232430s.pdf>
- Asociación Civil Educación para Todos . (Noviembre de 2011). *La situación de la inclusión y la educación. República de Honduras*. Obtenido de https://www.unicef.org/honduras/Informe_nacional_situacion_inclusion_exclusion_educativa_honduras.pdf
- Blanco, R., & Duk, C. (5 de Abril de 2011). *Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/8394/9104>
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodología de Investigación en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: Ampliando Horizontes*. Obtenido de Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la mejora y evaluación de la Educación Inclusiva*. Obtenido de Universidad Autónoma de Madrid: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%202003.pdf
- Bravo, L. (15 de Septiembre de 2010). *Prácticas inclusivas en el aula: Validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/html/447/44717980014/>

- Caamaño, C. (2012). *La narrativa en la enseñanza*. Obtenido de Valor Epistemológico y Transformador de la Narrativa en la Enseñanza: <http://www.camaradelibro.com.uy/wp-content/uploads/2012/03/ART%20C3%8DCULO-Y-CONFERENCIA-LA-NARRACI%20C3%93N-Y-LA-EDUCACI%20C3%93N.pdf>
- Cardona, A. (13 de Diciembre de 2006). *La Educación Inclusiva: Derechos, discapacidad y niñez*. Obtenido de Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/ColombiaUniversidadDeLosAndesAdd2.pdf>
- Cazau, P. (Marzo de 2006). *Introducción a la investigación en las Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%20C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%20C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>
- CEPAL. (Enero de 2011). *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas: América Latina desde una perspectiva global*. Obtenido de Comisión Económica para América Latina y Caribe: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/2027-sentido-pertenencia-sociedades-fragmentadas-america-latina-perspectiva-global>
- Chonchol, J. (1998). *Impacto de la globalización en las sociedades latinoamericanas: ¿que hacer frente a ello?* Obtenido de Revista Estudios Avanzados: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000300020
- Constitución del Ecuador. (2008). Obtenido de http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Contreras, J. (2016). *Relatos de experiencias, en busca de un saber pedagógico*. Obtenido de Revista Brasileira de Pesquisa: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>
- Declaración de Salamanca. (7 - 10 de Junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Díaz, C. (Diciembre de 2007). *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*. Obtenido de Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 5, núm. 2: <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105316865004.pdf>
- Díaz, C. (Diciembre de 2007). *Propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de sí mismo*. Obtenido de Revista Actualidades Pedagógicas N° 50:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NpcRhn3qV5MJ:https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1773/1642+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=ec>

- Dietz, G., Regalado, R., & Contreras, R. (2010). *Pluriculturalidad y la Educación*. Obtenido de Eumed.net: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010d/801/Exclusion%20educativa.htm>
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., & Rusler, V. (Junio de 2014). *Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de aprender juntos*. Obtenido de Unicef: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- Donoso Figueiredo, D. (2013). *La educación inclusiva en el marco legal de Ecuador: ¿responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo?* Obtenido de <http://eprints.ucm.es/29383/>
- Donoso, D. (Junio de 2013). *La Educación Inclusiva en el Marco Legal de Ecuador: ¿Responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo?* Obtenido de Universidad Complutense de Madrid: <http://eprints.ucm.es/29383/1/Diana%20Donoso%20Figueiredo%20%28TFM%29%20-%20Master%20Educacion%20Social%202012-2013.pdf>
- Dzul, M. (2013). *Aplicación Básico de los métodos científicos: Diseño no experimental*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES38.pdf
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Obtenido de II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Ejea, G. (Enero de 2007). *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación*. Obtenido de Universidad Autónoma de México: <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>
- Espinoza, I. (Marzo de 2016). *Tipos de Muestreo*. Obtenido de Facultad de Ciencias Médicas: <http://www.bvs.hn/Honduras/Embarazo/Tipos.de.Muestreo.Marzo.2016.pdf>
- García Salinero, J. (Junio de 2004). *Estudios descriptivos*. Obtenido de Nure Investigación No 7: <http://webpersonal.uma.es/~jmpaez/websci/BLOQUEIII/DocbIII/Estudios%20descriptivos.pdf>

- Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (Abril de 2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Granada, M., Pomés, P., & Sanhueza, S. (Abril de 2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Obtenido de Universidad Católica del Maule: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Harman, B. (2016). *Integration vs. Inclusion: Is there a difference?* Obtenido de The California Department of Social Services: <http://cdss.ca/wp-content/uploads/2016/06/CDSS-integration-vs-inclusion.pdf>
- Laorden, C., Prado, C., & Royo, P. (2006). *Hacia una educación inclusiva: El papel del educador social en los centro educativos*. Obtenido de Universidad de Alcalá: <https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj76anho9rVAhUE4SYKHZrDD-4QFgh0MAw&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F200894.pdf&usg=AFQjCNFB2M1I3-5-skk4ct-PHVtxsoe1FQ>
- Ledesma, V. (2011). *El Cambio de Paradigma Educativo y sus Repercusiones en las Instituciones De Educación Superior*. Obtenido de Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias: <https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiWhLjFn8vVAhXFKiYKHQeWCVoQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Findex.atalca.cl%2Findex.php%2Findex%2Farticulo%2Fdownload%2F56%2F59&usg=AFQjCNEaYt75zqiJVsh9i3YKbDxj4DIwDA>
- Leiva, J. (Diciembre de 2013). *De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español*. Obtenido de Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- LOEI. (2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- López, M. (2013). *El derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad en las Declaraciones Internacionales*. Obtenido de Universidad de Valencia: <https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwintdyw8NnVAhVGTSYKHBYXDBwQFghFMAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2962523.pdf&usg=AFQjCNFPOXhGeqLRZVD9BVJObbpfFCmHZg>

- López, N. (2011). *Escuela, Identidad y Discriminación*. Obtenido de UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002203/220322s.pdf>
- Majan, M. (2001). Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales. 16-17. Obtenido de International Institute for Qualitative Methodology: <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Mejía, P., & Ulloa, J. (2010). *Estudio de la Inclusión Educativa para los niños y niñas de edad Preescolar*. Obtenido de Universidad de Cuenca:
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2329/1/tps629.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Si Profe Educación Inclusiva*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Inclusi%C3%B3n-Educativa.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Adaptaciones Curriculares*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/11/EPJA-0-introduccion-general.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Escuelas Inclusivas*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Inclusión Educativa: Programa de Educación Inclusiva del Magisterio Fiscal*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Inclusi%C3%B3n-Educativa.pdf>
- Muñoz Aguirre, N. A. (3 de Octubre de 2011). El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa. *Revista de Investigación y Educación en Enfermería*, pp. 492-499. Obtenido de Universidad de Antioquia:
<http://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406019.pdf>
- OEI. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de la prácticas inclusivas*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos:
<https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi1k4uM79nVAhVIZiYKHXkdDk4QFghaMAU&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Finclusivamapfre%2FGuia.pdf&usg=AFQjCNHtVYT02bwgjr6DWLTL4dooZhnOkw>
- OEI. (2016). *Objetivos Estratégicos y Programas*. Obtenido de Oei.es:
<http://www.oei.es/historico/objetivo2.htm>
- Olmos, A., Romo, R., & Arias, M. d. (2016). *Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria*. Obtenido de

- Universidad Nacional Autónoma de México:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100012
- Páya, A. (Mayo de 2010). *Políticas de Educación Inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro*. Obtenido de Revista Educación Inclusiva V O L 3 , N ° 2:
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Payá, A. (12 de Mayo de 2010). *Políticas de Educación Inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos del futuro*. Obtenido de Revista Educación Inclusiva Vol. 3:
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Pérez, A. (2013). *Los Desafíos de la Educación Inclusiva en América Latina*. Obtenido de Congreso Internacional de Fe y Alegría:
<http://www.feyalegria.org/sites/default/files/Los%20desaf%C3%ADos%20de%20la%20Ed%20inclusiva%20-%20Pech%C3%ADn.pdf>
- Sarto, P., & Venegas, E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Obtenido de Publicaciones del INICO: <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Obtenido de Ediciones Morata:
https://books.google.com.ec/books?id=X55yAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Soto, R. (Junio de 2003). *La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad*. Obtenido de Universidad de Costa Rica: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar*. Obtenido de Eccleston. Formación Docente:
https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-56fg0M3VAhWF6CYKHQdiDCkQFghFMAM&url=https%3A%2F%2Fwww.u-cursos.cl%2Ffilosofia%2F2009%2F2%2FEDU203%2F1%2Fmaterial_docente%2Fbajar%3Fid_material%3D469323&usg=AFQj
- UNESCO. (Febrero de 2007). *Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos*. Obtenido de unesco.org:
https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjwkZH31ujUAhXHeCYKHb_FBOsQFgg0MAE&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2Fprelac_espanol.pdf&usg=AFQjCNGuDpP-zdICX50HuxsEEKvUNzyHVw
- UNESCO. (Noviembre de 2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia*

- Internacional de Educación de 2008* . Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf
- UNESCO. (Septiembre de 2010). *Documento Concepto sobre la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>
- UNESCO. (2015). *Educación Inclusiva*. Obtenido de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>
- UNICEF. (23 de Septiembre de 2010). *Discriminación*. Obtenido de Protección infantil contra el abuso y la violencia: https://www.unicef.org/spanish/protection/index_discrimination.html
- Unicef Ecuador. (2011). *Caracterización del perfil de la exclusión al año 2011*. Obtenido de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Ecuador.pdf>
- Vásquez-Orejuela, D. (Marzo de 2015). *Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile*. Obtenido de Universidad de La Sabana: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4683/3965>
- Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. Obtenido de European Journal of Special Needs Education Vol. 18, No. 1: <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf>
- Vite, M. Á. (9 de Enero de 2006). *Estado, globalización y exclusión social*. Obtenido de Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, México: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422006000100002
- Yandún, A. (2015). *Inclusión Educativa: Percepciones de los docentes a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en una Institución Pública y una Privada de la ciudad de Quito*. Obtenido de dspace.udla.edu.ec: <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/4067/1/UDLA-EC-TLEP-2015-05%28S%29.pdf>