Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

El discurso de la inclusión en el aula

María Elena Dávila Grijalva

Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2022

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

Reconocimiento de créditos de la obra
No comercial
Sin obras derivadas

creative commons

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, María Elena Dávila Grijalva, autora del trabajo intitulado “El discurso de la inclusión en el aula”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación de la Educación, Sustentabilidad y Desarrollo en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

26 de septiembre de 2022

Firma:_____

Resumen

Este trabajo de investigación hace un recorrido al concepto de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales aplicados en el aula de clases, busca encontrar en la evolución del concepto de inclusión la equidad que puede analizarse como un elemento necesario para que se logre la justicia social; igualdad de oportunidades, se hace un estudio de las formas de atender las necesidades diversas de la población estudiantil y la búsqueda de un mejoramiento social desde el reconocimiento y la comprensión de la diversidad . La inclusión ha sido el discurso adoptado para poner en práctica la equidad en la escuela, cual ha sido su evolución y la normativa bajo la cual las instituciones y los maestros han llevado a una interpretación y adaptación en el aula. Se trata de un estudio fenomenológico a través de entrevistas a docentes de diferentes escuelas, la revisión de expedientes y sus experiencias personales en el tratamiento de las distintas necesidades educativas dentro del aula. Este estudio nos lleva a una reflexión profunda sobre la diversidad y equidad dentro del aula. Nos regresa a una práctica docente pensada en el bienestar de cada integrante del aula o comunidad para el aprendizaje.

Palabras clave: diversidad, equidad, buenas prácticas docentes, necesidades educativas especiales, inclusión, normativa

“Pero permítanme que haga una digresión para cantar las alabanzas de los raros, los diferentes, los monstruos…con el tiempo he descubierto que la normalidad no existe; que no viene de la palabra normal, como sinónimo de lo más común, lo más abundante, de lo habitual, sino de norma, de regulación y de mandato. La normalidad es un marco que homogeniza a los humanos, como ovejas encerradas en un aprisco; pero si miras lo suficientemente cerca, todos somos distintos. ¿Quién no se ha sentido un monstruo alguna vez?” (Montero Rosa, 2013)

Dedico este trabajo a todos los alumnos que pasaron por mi aula y encendieron en mí la pasión de investigar las múltiples formas de ayudarlos a ser felices y a lograr un aprendizaje de acuerdo con su propia problemática dentro de un marco de equidad y de justicia.

Agradecimientos

Este proyecto me ha tomado un tiempo muy largo. Tantas veces he sentido el deseo de abandonarlo, pero siempre he encontrado un apoyo incondicional en mi familia, mi esposo Alejandro, mis hijos Marisol, Fiorella, Carolina y Francisco y también las parejas de mis cuatro hijos, a ellos les debo la finalización de este arduo trabajo. Gracias por toda la motivación y el empeño para asistirme en llegar a la meta. Agradezco muy especialmente a mi director de tesis, Miguel Herrera, por toda su paciencia y acompañamiento en este último año.

Tabla de contenidos

Introducción 13
Capítulo primero: Marco teórico 17
1. Una primera aproximación al concepto de inclusión 17
2. Instrumentos internacionales sobre la equidad 21
2.1 La Declaración mundial sobre Educación para Todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje (Jomtien) 23
2.2. Declaración sobre necesidades educativas especiales (Declaración de Salamanca) 24
2.3. Foro mundial sobre Educación para Todos (Marco de acción de Dakar) 25
2.4. La Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos 25
2.5. El Nuevo Milenio 26
3. Diversidad, integración e inclusión 26
4. Los esfuerzos por tratar la diversidad 29
5. Ecuador y la inclusión educativa 32
6. Las adaptaciones curriculares 35
7. El papel significativo del docente en la atención a la diversidad 36
8. Aproximaciones contemporáneas del tratamiento de la diversidad 37
9. Un caso paradigmático: Canadá como referente en materia de inclusión educativa y la distancia con el modelo ecuatoriano 41
Capítulo segundo: Marco metodológico 47
1. Enfoque, tipo y diseño de la Investigación 47
2. Elección de las entrevistadas para esta investigación 50
Capítulo tercero: Resultados de la investigación 53
1. La inclusión en educación 53
2. Aplicación e instrumentalización de la inclusión 57
3. Barreras y facilitadores de la inclusión 61
4. Algunas experiencias con la educación inclusiva 67
5. Retos para la inclusión en la pandemia 71
6. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como alternativa 74
Conclusiones 79
Lista de referencias 84

Anexos 88
Anexo 1: Cuestionario de evaluación de problemas de aprendizaje 88
Anexo 2: Documento individual de adaptación curricular (DIAC) 90
Anexo 3: Modelo de planificación DUA 96
Anexo 4: Currículum de Matemáticas 2020, Ontario Canadá, Grado 6 (7mo de EGB Ecuador) 97

Introducción

El tema de la inclusión es actualmente una de las prioridades en el ámbito educativo a nivel mundial, especialmente desde la Declaración de Salamanca en 1994, en la cual se proclamó la inclusión como el mejor camino para la educación de todo el alumnado dentro de un mismo sistema educativo, tomando en cuenta todas sus diferencias (Unesco 1994). Sin embargo, puede decirse que los principios, políticas y prácticas contenidas en este importante documento no forman parte todavía de la realidad de las escuelas ecuatorianas**.**

En Ecuador, todos los estudiantes gozan de un derecho legítimo para beneficiarse de una educación regular. El mensaje es claro. Sin embargo, el problema se suscita al ponerlo en práctica. Al indagar en fuentes primarias, como comentarios de los maestros y las maestras que trabajan en la escuela pública, o mediante la observación directa y personal de las aulas, dada la proximidad de la autora de la presente investigación al contexto evaluado, surgen varias interrogantes sobre la aplicabilidad de las adaptaciones curriculares dispuestas por el Ministerio de Educación con el objeto de proporcionar esta equidad educativa transcrita en la inclusión. Por ejemplo, ¿qué tan inclusivas son las políticas y prácticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de la Educación Intercultural (LOEI)?, ¿conviene la centralización del plan curricular único a lo largo del territorio nacional?

Este estudio pretende reflexionar sobre la efectividad del currículo nacional único y sus adaptaciones para cumplir con un modelo de educación inclusiva; busca aportar elementos para establecer un adecuado equilibrio entre la equidad y la igualdad. Dentro de los parámetros en la educación equidad significa efectivizar el derecho a la educación de todos los seres humanos, partiendo de la igualdad de ingreso a la escuela, la equidad en los recursos materiales, humanos y pedagógicos y, finalmente, la equidad en los resultados al margen de prejuicios culturales o sociales, permitiendo que niños y niñas desarrollen sus habilidades innatas al máximo potencial.

El concepto de equidad incluye los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan solo una educación ajustada a la igualdad, diferenciación y a las necesidades de cada uno garantizará que todas las personas tengan las mismas oportunidades para hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (OREALC/ Unesco 2013), permitiendo la visibilidad generalizada de los estudiantes, sin

dar importancia a su condición o realidad orgánica/física, cultural, étnica, género, etc., para que puedan ser beneficiarios de una escuela para todos, espacio en donde simultáneamente puedan aprender contenidos curriculares, participar, desde la sociedad, como integrantes activos de una comunidad determinada, para ser reconocidos por su valor y aporte a la misma (Cruz 2019).

La inclusión es, esencialmente, un concepto que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad (Sánchez y Robles 2013). La inclusión en el ámbito de la educación no sólo postula el derecho de las personas a ser diferentes como algo legítimo, la escuela debe adaptarse a las necesidades de todo el alumnado y, simultáneamente, reconocer sus distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, sin duda alguna este proceso ocurre en el aula (Martín et al. 2017).

En la última década han proliferado leyes nacionales y tratados internacionales que buscan asegurar el derecho de todos los niños y las niñas a una educación de equidad. La Unesco declara que "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Unesco 2017, 1) es uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de los objetivos de la Educación para todos. Este objetivo debe traducirse en compromisos políticos para el desarrollo de la educación. En el año 2000 (septiembre), los Estados adoptaron la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas; allí se establecieron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio para poner fin a la pobreza mundial. El objetivo 4, sobre la educación, se recoge en la Agenda 2030 de desarrollo Sostenible de la Asamblea General de las Naciones Unidas. El foro Mundial de Educación encomendó a la Unesco la coordinación con los gobiernos de las acciones que se han de realizar para lograr el desarrollo de este objetivo.

Al hacer un recorrido por el concepto de equidad, vinculado al fenómeno de la educación, surgen algunas interrogantes. Por un lado, la educación puede analizarse como un elemento necesario para que se logre la justicia social, al generar igualdad de oportunidades (Montané 2015). La intención es clara: encontrar formas de atender las necesidades diversas de la población. La equidad ha derivado en el discurso de la inclusión. En la práctica, la inclusión en la escuela ha sido la respuesta a la interpretación al concepto de equidad (Martín et al. 2017). Por otro lado, hay una serie de limitantes respecto a los recursos, estrategias gubernamentales y humanas para su ejecución (Jaimes, Niño y Porras 2017).

Desde hace varios años, la autora de la presente investigación ha dedicado esfuerzos como docente a comprender el verdadero significado de la inclusión y cómo se

manejan los recursos y estrategias para dar acogida a estudiantes que presentan dificultades de varios tipos, como déficit atencional, bloqueo emocional, trastornos del espectro autista (TEA), etc. En tal sentido, se plantean las siguientes interrogantes: ¿qué es la educación inclusiva?, ¿cómo se ha entendido la inclusión en el aula?, ¿refleja esta inclusión una verdadera igualdad para todos?, ¿qué pasos deben seguirse para alcanzar una educación inclusiva en el aula?

La inclusión en el sistema nacional de educación se cumple con la aceptación en la escuela regular de niños y niñas con dificultades de aprendizaje, necesidades especiales y/o discapacidad moderada, y con el trabajo dentro del aula, creando normas específicas para "elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia en el sistema educativo de las personas con necesidades especiales, discapacidades y adolescentes y jóvenes embarazadas" (EC Ministerio de Educación 2013, 2).

Es oportuno dar una nueva mirada a las políticas y prácticas educativas nacionales para investigar sobre la efectividad de las políticas de inclusión implementadas en el sistema nacional de educación. Permanentemente, se ha insistido en la igualdad de la educación y de las y los estudiantes, en búsqueda de equidad. No obstante, la premisa de partida es cuestionable, pues los estudiantes no son iguales, son diversos y por lo tanto sus necesidades son individuales. Conviene entonces dar una mirada al concepto de la inclusión en las políticas educativas ecuatorianas.

¿Son las adaptaciones curriculares como política educativa una alternativa para atender a la diversidad en el marco de la inclusión dentro del aula de clases?

El objetivo principal de este trabajo es indagar sobre la efectividad de las políticas implementadas en el sistema nacional de educación para favorecer a la inclusión en el aula. Los objetivos secundarios:

- Definir la equidad y la inclusión en función de la atención a la diversidad en el ámbito educativo.
- Identificar las prácticas y políticas educativas nacionales implementadas a partir de la legislación educativa vigente en Ecuador para promover la educación inclusiva.
- Analizar el reconocimiento de la inclusión en el aula desde la implementación del currículo nacional único.

La presente investigación tiene como objetivo servir de apoyo en la formación académica de los estudiantes de la carrera de educación, así como de aquellos que

pretendan desarrollar proyectos de investigación sobre el tema objeto de estudio. Igualmente, constituye un aporte al discurso de la inclusión en el aula y procura constituirse en un referente teórico y metodológico para quienes quieran adentrarse en el debate sobre el aula, la escuela y las estrategias inclusivas.

Del mismo modo, se justifica al abordar el tema del derecho a la educación inclusiva, favoreciendo el discurso y la praxis sobre la eliminación de barreras discriminatorias, el refuerzo de principios elementales sobre la igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos del sistema educativo ecuatoriano, así como el desarrollo de las capacidades del ser humano en un marco de dignidad, diversidad, derechos humanos y libertad para aquellas personas que, por diversas razones, requieran atención educativa ante sus necesidades especiales y que puedan generarse las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar, de una manera sostenida, su inclusión y permanencia dentro del sistema educativo nacional, tanto en instituciones educativas públicas como privadas.

La investigación atenderá, exclusivamente, los aspectos referentes a la inclusión en el aula de clases, el modo en que el currículo educativo ecuatoriano, que rige el sistema de educación a nivel nacional, favorece la inclusión, así como las prácticas desarrolladas por los y las docentes con este propósito en el contexto de una escuela privada en la localidad de Cumbayá, una parroquia rural del cantón Quito, una escuela de metodologías alternativas en la localidad de Tumbaco, provincia de Pichincha en Ecuador, durante los periodos lectivos 2019-2020/2020-2021.

El presente informe se estructura en tres capítulos y una reflexión final, a modo de conclusiones.

El primer capítulo aborda la conceptualización de la inclusión y algunos referentes legales y de práctica. El segundo capítulo expone la metodología de la investigación realizada. El tercer capítulo relata y discute los principales hallazgos.

Capítulo primero
Marco teórico

En este capítulo se brinda un marco teórico de referencia para la inclusión que proviene de una revisión de literatura que se adentra en la conceptualización de la inclusión, los instrumentos internacionales en los que se enmarcan los procesos de inclusión, los esfuerzos realizados para que la inclusión sea una realidad, trascendiendo la mera integración en las aulas de estudiantes con necesidades especiales, el actual tratamiento de la inclusión de la mano de las adaptaciones curriculares, el relevante papel del docente en los procesos de inclusión y las tendencias actuales de inclusión educativa a través del diseño universal del aprendizaje, exponiendo el caso de Canadá, como un caso paradigmático de inclusión educativa.

1. Una primera aproximación al concepto de inclusión

Este apartado es un viaje en la evolución de la educación para atender a las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, este camino ha seguido una trayectoria de pensamiento. La Educación inclusiva es un tema que continúa modificándose a través de la defensa de una equidad en la educación. Este mirar en el pasado nos ayuda a comprender el presente con una visión universal de aquellos hitos que han marcado la educación para la diversidad.

Skliar y Téllez (2008) plantean ideas sobre la inclusión y las necesidades educativas especiales en la escuela al reflexionar sobre la educación especial como una "invención disciplinar procedente de la idea de normalidad para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos anormalidad", la cual hace mirar a ciertos estudiantes como pequeños seres inferiores a quienes los docentes rechazan por no tener habilidades suficientes. Un estudiante distinto no tiene que ser considerado como alguien al margen del grupo, se le debe tomar como parte de él, como parte de la comunidad.

Para responder a los cuestionamientos de este estudio, es importante definir el concepto de equidad, cómo surgió y cómo se puso en práctica en la escuela y en el aula. Según Viveros (2012), la noción de equidad se asimiló e implementó en el diseño de las políticas públicas, considerando especialmente el "'principio de diferencia', que implica

desarrollar políticas redistributivas con el fin de generar el mayor beneficio para los menos aventajados y la repartición más equitativa de las oportunidades". La inclusión tuvo su génesis en el concepto de equidad.

Dando una mirada a las exclusiones educativas a través del tiempo; en la escuela, para Bourdieu y Passeron (1971), "se fabrican personas y se las etiqueta con un título". "Aparentemente, en función de su capital económico los individuos ocuparán un puesto u otro dentro del sistema social". Bourdieu y Passeron (1971) analizan la escuela como algo artificial en cuanto a sus fines, respondiendo a una cuestión de contribución que la universidad aporta al sistema nacional en términos de productividad económica. Para estos autores la exclusión en la escuela es un tema económico, los excluidos son aquellos que no gozan de una posición económica importante, en este grupo también están las mujeres.

Para McLaren (2005), exponente destacado de la pedagogía crítica, la escuela es el ritual de las civilizaciones. En este sentido la escuela es el reflejo de los prejuicios y de la construcción social en diferentes períodos de la historia; cada grupo sobrelleva las huellas de su historia sociopolítica y cultural particular dentro de su impresión étnica, cada individuo se torna en una parte de un orden social que concentra graves diferencias en la riqueza de los grupos dominados y los grupos dentro de la cultura dominante. En gran parte están extraviados en el tapiz social en su conjunto, vinculados con firmeza a un esquema cronológico de segregación y dominación. Para Paulo Freire (2005, 7), pensador crítico, la educación revela al otro, al que necesita ser incluido en el mundo y que ha sido en América Latina: el pobre, el oprimido.

El texto de la iniciativa Educación Para Todos, aprobada por el Foro Mundial sobre la Educación llevado a cabo en Dakar, contiene un compromiso para alcanzar una educación libre de exclusiones a escala internacional. Tal compromiso se basa en la idea de que la educación inclusiva reviste un carácter transversal a las políticas, a los programas, a los enfoques, a las estrategias y a las prácticas. En efecto, la educación inclusiva no puede reducirse simplemente a una dependencia, un programa o un proyecto en un ministerio; ella debe aplicarse a toda institución, desde el nivel inicial, a fin de que asuma la responsabilidad de educar a cada alumno respetando su singularidad como persona y educando, así como la diversidad de sus expectativas y necesidades, que son el cimiento de más y mejores oportunidades de aprendizaje.

La educación moderna compromete al estudiante con su propio aprendizaje encontrando las maneras de un compromiso personal respecto a la educación. No se trata

de un programa individual para cada estudiante, más bien se trata de personalizar el aprendizaje tomando en cuenta el potencial y la habilidad de cada miembro dentro del aula.

Viveros (2012) explica que la inclusión es un término que empieza a utilizarse en los años noventa para reemplazar al de integración, basado en la suposición del cambio del sistema educativo para adecuarlo consecuentemente a las necesidades del estudiantado sin ningún tipo de discriminación con el fin de reducir la exclusión.

De acuerdo con lo propuesto por Sánchez y Robles (2013), mucho más allá de lo planteado por los modelos o investigaciones académicas y científicas, hay un nuevo escenario que, desde sus valores y sus procedimientos, constituye no sólo un desafío al modo convencional de comprender e investigar la diversidad, sino que, de igual forma, es una creación social, que puede llegar a concebir y lograr una sociedad verdaderamente inclusiva.

Según Artiles, Kozlesk y Waitoller (2011), la preocupación mundial sobre la inclusión y la equidad busca una transformación en la educación en todos los continentes, la misma fuente señala que la inclusión se inició en las naciones escandinavas, Inglaterra, Canadá y Estados Unidos. Al inicio, solamente como una integración, actualmente se discute sobre ella en cinco continentes, analizando qué estrategias tomar para cambiar la escuela, para que esta sea un lugar de todos y para todos.

Para Casanova (2011), todos somos iguales, pero a su vez todos somos diversos, lo cual plantea la necesidad de un currículo educativo para todos los estudiantes en concordancia con el documento, “Temario Abierto sobre Educación Inclusiva”, de la Unesco.

> El argumento central de la autora radica en que la inclusión educativa representa el único modelo educativo efectivo para una sociedad en democracia. La apuesta de un diseño curricular inclusivo implica, por una parte, la flexibilidad en términos de reconocer, considerar y respetar las diferencias individuales y, por otra parte, el alcance de los conocimientos, competencias y valores que una nación o grupo social aspira alcanzar con calidad. (Casanova 2011)

En tal sentido, la función del investigador educativo es aclarar y explicar el significado de la inclusión, partiendo de que una escuela inclusiva puede concebirse desde tres aspectos esenciales: (1) su postura con respecto a las diferencias individuales; (2) sus planteamientos con respecto a la calidad de la enseñanza; y (3) sus implicaciones en el desarrollo de mejoras sociales (Ramírez 2016).

Una escuela inclusiva no está restringida únicamente a los asuntos administrativos, pues tanto los aspectos metodológicos como las prácticas pedagógicas deben solventar las necesidades evidentes y latentes, primordialmente en contextos como el de Latinoamérica, caracterizado por la diversidad y la desigualdad; y cuyo reto es desarrollar propuestas novedosas y originales, procurando asegurar un modelo propio (Ramírez 2016).

En la búsqueda de argumentos más consistentes para reconceptualizar la educación inclusiva en el siglo XXI, se apuesta por sistema de educación diferente fundado en la conseguir una educación para todos eliminando cualquier barrera de exclusión y opresión dentro de una sociedad más justa y democrática. La educación inclusiva es contraria a la competición y a la selección centrada en modelos de logro individualizado, porque entiende que es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad (Arnaiz 2019).

Este autor (Ocampo 2017) hace una propuesta epistémica sobre los fundamentos de una educación inclusiva: “La inclusión es una lucha política y una poderosa herramienta de reconstrucción ciudadana”, por ello, sigue siendo un tema pendiente su discusión. La importancia de la educación inclusiva es tal que, en palabras del autor, “a través de la lucha por la inclusión en todos los campos del desarrollo ciudadano nos jugamos la posibilidad de co-construir un modelo de sociedad más humanizador, de mayor felicidad y equidad” (Ramírez 2016, 10).

Dentro de los análisis recientes sobre el tema de la inclusión, hay un acuerdo mundial sobre la inclusión entre los educadores para analizar la escuela, el aula y las prácticas docentes. Esto se puede lograr utilizando herramientas conceptuales que permitan evidenciar dónde se encuentra la escuela para hacer una reflexión y una evaluación que permitan atender a una población estudiantil diversa.

Autoras como Fortoul y Fierro (2016) promulgan que para hacer posible la inclusión educativa es necesario descubrir en lo cotidiano del aula los diferentes rostros de la inclusión. Las autoras plantean generar procesos de observación y diálogo sobre diferentes prácticas inclusivas en el aula para proponer actividades que lleguen a diferentes estilos de aprendizaje. La inclusión no es solamente la atención a las discapacidades o a las necesidades especiales. Para que se concrete verdaderamente no puede obviarse la idea de que las y los docentes viven en el aula una serie de situaciones que involucran a niños con una serie de problemas y limitaciones que merecen ser vistos bajo la óptica de la inclusión y, por tanto, desde su propia diversidad. Todo ello sin perder

de vista que el fin último es construir una escuela con la capacidad de dar respuesta con equidad a la diversidad del estudiantado, contribuyendo al desarrollo y construcción de una sociedad con altos valores de justicia social. En este sentido, las prácticas docentes, aun cuando se desarrollen en condiciones desfavorables de pobreza, desigualdad y exclusión, deben proveer oportunidades que cambien e inviertan los factores de riesgo del fracaso escolar de estudiantes con desventajas, convirtiendo las aulas de clase en espacios que faciliten y favorezcan el aprendizaje, la convivencia y el disfrute de un espacio propio, común y compartido (Ramírez 2016).

Legarralde (2016), al hablar sobre la formación docente en inclusión en América Latina, se pregunta si una educación que impone un modelo cultural único que termina desvalorizando a los demás puede ser inclusiva. El punto central se enfoca en lo pedagógico, pues la inclusión educativa es una cuestión vinculada directamente con la docencia. Es preciso reflexionar, por eso, sobre la preparación académica de los docentes y sobre si sus prácticas incluyen o excluyen a sus estudiantes.

Rudolph Grosse, director de la Sección Pedagógica de la Universidad Libre Goetheanum, de Suiza, afirma que asusta comprobar cómo en la actualidad en la mayoría de las reformas educativas prevalece una postura científico-materialista, ante una escuela que cada vez tiene menos conocimiento y comprensión del ser humano guiándose menos por el espíritu, propósito y razón que la conforma (citado en Steiner 2004). Por ello, la escuela inclusiva destaca el sentido comunitario, para que todos sus miembros aprecien y tengan un sentido de pertenencia, afiancen sus conocimientos y sean acogidos por sus pares y por el resto de los grupos de interés de la comunidad educativa, mientras simultáneamente se hallan las respuestas apropiadas a sus necesidades educativas especiales. Incluir no implica desaparecer o eliminar las diferencias, sino reconocer que todos los estudiantes y todas las estudiantes son miembros integrantes e importantes de una comunidad educativa que aprecia su particularidad (Ramírez 2016). Pareciera que ante la óptica de los investigadores postmodernistas es forzosa e indispensable una nueva perspectiva de la escuela para transformarla e incorporarla a un mundo de justicia social en el que todas las personas tengan la posibilidad de ser escuchadas.

2. Instrumentos internacionales sobre la equidad

De acuerdo con Ávila y Esquivel (2009), histórica y mundialmente, el derecho fundamental a la educación, establecido en el artículo 26 de la Convención sobre los

Derechos Humanos, continuamente ha sido vulnerado, siendo los sectores poblacionales ms afectados y excluidos los siguientes:

- Los pueblos indígenas y los pobladores de las zonas rurales
- Las poblaciones por su origen étnico, cultural, racial y lingüístico
- La población adulta analfabeta y fundamentalmente las mujeres
- Los niños y especialmente las niñas, los niños en situación de calle, los niños trabajadores y aquellos con VIH
- Las personas que tienen alguna discapacidad
- Los migrantes
- Las poblaciones nómadas
- Poblaciones de refugiados y desplazados de sus territorios de origen
- Los pueblos dominados y oprimidos por régimen de ocupación, en virtud de su origen nacional, sus pensamientos e ideologías políticas, o a sus creencias religiosas

En virtud de la inobservancia del derecho universal y fundamental a la educación, y ante la emergencia que representa la efectividad y garantía del disfrute de este derecho para cada ser humano, por más de tres décadas se han efectuado esfuerzos a nivel internacional, evidenciados en acuerdos, convenios, protocolos, tratados, conferencias, declaraciones, y programas en la búsqueda de un cambio de esta realidad.

A nivel internacional, en materia legal pueden mencionarse los siguientes instrumentos:

- En los años ochenta de siglo XX, el Proyecto Principal de la Unesco sobre Educación para América Latina y el Caribe - PROMEDLAC VII.
- En la década de 1990, las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad emanadas de la Organización de las Naciones Unidas, estimadas como las más amplias, suficientes y competentes que hay con respecto a la Educación Integrada.
- Igualmente, en la misma década, el Informe para la Unesco, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que presidió Jacques Delors; la Declaración mundial sobre Educación para Todos (Jomtien), con su respectivo marco de acción; la Declaración de Salamanca.

De acuerdo con su importancia en el debate global sobre el espacio ocupado por la educación en la política de desarrollo humano y la posibilidad de asegurar el derecho

a la Educación para Todos, a continuación, se comentan algunos de los esfuerzos internacionales de mayor importancia.

2.1 La Declaración mundial sobre Educación para Todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje (Jomtien)

En el preámbulo de esta Declaración se considera especialmente lo afirmado en la Declaración Universal de Derechos Humanos referente a que cada ser humano tiene derecho a recibir educación. Con todo, y a pesar de los esfuerzos significativos realizados por todas las naciones del mundo para garantizar el derecho a la educación para todos, permanecen (a la fecha de emitir la Declaración del 5 al 9 de marzo de 1990) las realidades que se mencionan a continuación:

- Cerca de 100 millones de niños(as) no tienen acceso a la educación primaria y, de este total, por lo menos el 60 % son niñas.
- Aproximadamente 960 millones de adultos son analfabetos y dos tercios de estos son mujeres, además, el analfabetismo funcional constituye un verdadero problema para países industrializados o en desarrollo.
- Por encima de la tercera parte de los adultos del planeta no tienen acceso al conocimiento divulgado por medios impresos y a las nuevas tecnologías para mejorar su calidad de vida y apoyarlos para la adaptación a las transformaciones socioculturales.
- Cerca de 100 millones de niños(s) y un incalculable número de adultos no logran terminar la educación básica; y hay millones que, aun cuando logren terminarla, no adquirirán ni alcanzarán los conocimientos y competencias elementales (Humanion 2009).

De manera simultánea, la comunidad mundial enfrenta fuertes problemáticas que incrementan la carga financiera de la deuda en muchos países, el estancamiento y declive económico, el vertiginoso incremento poblacional, las crecientes brechas económicas entre las naciones y al interior de las mismas, los conflictos bélicos, la ocupación de territorios, las guerras civiles, el aumento de la criminalidad, las millones de muertes infantiles que se evitarían por su recrudecimiento y la degradación generalizada del entorno ambiental. Problemáticas que detienen los esfuerzos para la satisfacción de los requerimientos esenciales de aprendizaje y, conjuntamente, la falta en la educación básica de un elevado porcentaje de la población imposibilita a la sociedad afrontar estas dificultades con la fuerza y la precisión necesaria.

Estas problemáticas, precisamente, llevaron a la formulación de la referida Declaración con su respectivo marco de acción, que se proponen patrocinar y asegurar la universalización de la educación y satisfacer los requerimientos del aprendizaje, por medo de las siguientes acciones:

- Rectificar las desigualdades y abolir las diferencias de las poblaciones excluidas. Asegurar el acceso para todos a la educación, al impulsar la igualdad de oportunidades.
- Suministrar una educación primaria universal.
- Ofrecer una educación equilibrada para las mujeres.
- Eliminar el analfabetismo de los adultos.
- Incrementar los servicios educativos y mejorar su calidad.
- Lograr y conservar un nivel conveniente de resultados en el aprendizaje.
- Disminuir el ausentismo.
- Ofertar programas no formales de enseñanza. (Ávila y Esquivel 2009)

2.2. "Declaración sobre Necesidades Educativas Especiales" (Declaración de Salamanca)

En virtud de las necesidades y encargos derivados de Jomtien, en 1990, y a la luz de las transformaciones históricas en relación con la educación especial y la asistencia para las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, se celebró en 1994 en Salamanca, España, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Su objetivo fue garantizar que el derecho a la educación se convirtiese en una realidad para todos, independientemente de las diferencias individuales.

En este orden de ideas, considerando el encargo de la Educación para Todos y la realidad de que, en los países en desarrollo, únicamente recibe educación menos del 1 % de los niños con necesidades educativas especiales, en esta Conferencia, fue aprobada la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y su marco de acción (Unesco 1994).

El objetivo de este instrumento es la promoción de escuelas para todos, donde los niños y las niñas, independientemente de sus condiciones particulares, puedan concurrir a la escuela de su comunidad para recibir una educación de calidad; una escuela que, comprendiendo y aceptando las diferencias, pueda atender apropiadamente a las necesidades de cada niño. Para ello, es necesaria la correcta formación académica de las y los docentes, desde su preparación inicial y en la capacitación y actualización continua.

2.3. Foro mundial sobre Educación para Todos (Marco de acción de Dakar)

Con antelación a la celebración, en el año 2000, del Foro mundial sobre Educación para Todos en Dakar, Senegal, se llevó a cabo la Evaluación de la Educación para Todos a través de cinco conferencias regionales, cuyo propósito fue analizar el progreso alcanzado en diez años, a partir de la Declaración mundial sobre Educación para Todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje celebrada en 1990, en Jomtien.

El Marco de acción de Dakar tiene como finalidad de garantizar el derecho a una Educación para Todos a través de los objetivos que se detallan a continuación:

- Extender y optimizar la educación integral de la primera infancia.
- Proveer el acceso a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de calidad para todos los niños y todas las niñas, que experimenten circunstancias difíciles, y hayan sido perjudicados, discriminados, marginados y excluidos socialmente y por ende de la educación.
- Alfabetizar y ofrecer educación básica para adultos permitiéndoles integrarse activamente al mercado de trabajo mejorando así sus condiciones de vida.
- Velar por las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso a un aprendizaje conveniente y a programas de formación y capacitación para la vida.
- Abolir las diferencias entre los géneros, en la educación primaria y secundaria
- Ofrecer una Educación para Todos de calidad que sea efectiva, equilibrada y sostenible (Unesco 2000).

2.4. La Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos

En América, el Marco de Acción de Dakar es complementado con el Marco de Acción para las Américas, asumido en la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, celebrada en febrero del año 2000, que contempla la evaluación del alcance y asuntos pendientes, los retos y compromisos contraídos por esta región.

Para Ávila y Esquivel (2009), el Marco de Acción de las Américas impulsa el derecho a una educación para todos desde el contexto regional del continente americano, estableciendo las siguientes prioridades:

- Avalar el acceso y permanencia de todos los niños en la educación básica.
- Disminuir la repetición y deserción escolar.

- Proponer modalidades y currículos diversificados para la atención de la población |excluida.
- Aceptar la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes.
- Ofrecer las respuestas oportunas y adecuadas a las necesidades educativas del estudiantado.
- Abastecer de libros y otros recursos didácticos y tecnológicos.
- Diseñar políticas educativas inclusivas, entre otras.

Esta Conferencia de las Américas contempla que la educación inclusiva procura que en las escuelas se atienda al estudiantado "independientemente de sus condiciones, características y necesidades particulares, de tal forma que las diferencias se asumen como potencialidades más que como problemas. De esta manera la institución brindará una enseñanza en la que las necesidades de aprendizaje particulares sean satisfechas" (Ávila y Esquivel 2009, 11).

2.5. El nuevo milenio

A partir del año 2000 (nuevo milenio) se pueden identificar el Foro mundial sobre Educación en Dakar y la continuación de este proyecto con el foro mundial sobre la Educación en el año 2015 en Corea organizado por La Unesco, junto con Unicef, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el Acnur fue una reunión en la que participaron más de 160 países y participaron docentes y también muchos jóvenes. Se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. El artículo 7 indica:

> La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás. (Unesco 2015)

3. Diversidad, integración e inclusión

La inclusión se puede definir desde diferentes autores y épocas. La Organización de las Naciones Unidas generó lineamientos generales para los procesos de inclusión. Según las Orientaciones para la Inclusión de la Unesco, ésta puede concebirse como un proceso para abordar y reconocer a la diversidad de las necesidades del estudiantado

mediante una participación mayor en el aprendizaje, tomando en cuenta las dinámicas culturales y comunitarias para disminuir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Todo esto demanda cambios y reformas en los contenidos, en las orientaciones y en las estrategias, bajo una visión común que englobe a todos los niños en edad escolar, según la premisa de que es compromiso del sistema educativo educar a todos los niños(as).

La idea de inclusión se origina en el foro internacional de la Unesco, que marcó pautas en el campo educativo en el evento celebrado en Jomtien, en 1990, donde se promovió la idea de una Educación para todos que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal (Martín et al. 2017).

El término inclusión se contrapone al de exclusión, al igual que el de integración se opone al de segregación. Si bien la integración escolar impulsó la incorporación de todas las personas al sistema educativo, la inclusión implica que dentro del sistema las personas sean tratadas como sujetos de pleno derecho (Berruezo 2006).

Se habla de exclusión cuando la participación de determinados individuos o grupos, como las minorías étnicas, las personas mayores y las personas con discapacidad, con escasez de recursos económicos o con enfermedades, etc., son limitadas o se les dificulta su participación en los servicios de la comunidad, como la educación.

La educación inclusiva es el modelo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social. (Berruezo 2006). Este es actualmente el último peldaño de una serie de logros referidos a la atención de las necesidades educativas especiales en el marco de la educación regular. Con el pasar de los años, se han desarrollado y puesto en práctica diferentes ideas y terminologías para concretar las propuestas en este ámbito.

El término inclusivo fue propuesto por Ainscow en el año 2000, pero también se han utilizado otras denominaciones como integración, normalización, enseñanza basada en el currículo, etc. En la actualidad, tal concepto está tiene también un enfoque global y comprende tanto al aula como al centro educativo.

El tema de la educación inclusiva arranca de diferentes encuentros internacionales que se remontan a 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual establece que la educación es un derecho fundamental. Varios autores como Nirje (1969), Bank-Mikkelsen (1975) y Wolfensberger (1972) propusieron el término “normalización”, referido a la necesidad de que las personas con discapacidad contaran con servicios

considerados como normales para el resto de la población. Según este concepto, las personas con discapacidad pueden gozar de una vida normal, con igualdad de derechos, así como tener un desarrollo acorde con sus condiciones. De esta forma, la normalización se convierte en una base para la integración, en especial para la integración escolar, concebida como la unión de las educaciones ordinaria y especial, procurando servicios a todos los niños(as) acordes a sus necesidades de aprendizaje (Arnaiz 2003).

El término integración a nivel educativo constituye, entonces, una suerte de respuesta a la exclusión que por mucho tiempo afectó a algunos grupos y minorías, en evidente violación de sus derechos humanos. Este concepto es también un principio que advierte sobre el hecho de que la sociedad está compuesta por una diversidad de personas diferentes, en un escenario global en donde debe regir un principio de normalización en el marco del cual los alumnos puedan ser aceptados y atendidos de acuerdo con sus características individuales.

Posteriormente se dio el paso al desarrollo de las iniciativas para que las personas con discapacidad participasen en las mismas escuelas que sus compañeros sin estas deficiencias. Es entonces, en la década de los noventa cuando en Estados Unidos y Canadá, luego del desarrollo del concepto de integración en el marco de una escuela comprensiva, se produce una evolución a un nuevo concepto conocido como inclusión, el cual, de acuerdo con Arnaiz (2003), determina que todos los niños y niñas precisan ser incluidos en la vida escolar y social de las unidades educativas, de la comunidad, y en la sociedad en general, no exclusivamente dentro de una escuela ordinaria.

De esta manera, se ha tratado de dejar atrás el término integración, ya que éste implica el objetivo de incorporar a un individuo o grupo que tradicionalmente ha sido excluido del sistema escolar y de la comunidad. El propósito ahora es, más bien, no dejar a nadie fuera de la escuela, desde el punto de vista educativo como social. Esta nueva corriente de inclusión se fue extendiendo rápidamente por Europa y América. Hay, por lo demás, un cambio con respecto al planteamiento de ayudar sólo a estudiantes con discapacidad; el interés se centra, más bien, en el apoyo a las necesidades de cada niño o niña en la escuela.

De esta manera se desarrolla el sentido de comunidad, con el foco de atención ya no simplemente en cómo integrar a algunos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), sino en cómo desarrollar apoyo mutuo que busque el bienestar de todos los miembros de la escuela como también de la familia de manera de lograr un trabajo en

equipo, donde todos los padres, estudiantes y docentes formen vínculos de cooperación y compromiso (Arnaiz 2003).

La atención en las escuelas inclusivas está centrada en la construcción de un sistema que pueda hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. Se cambia la concepción bajo la cual los estudiantes con necesidades educativas especiales deben encajar en las escuelas tradicionales, estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados "normales" o de "la mayoría", por la idea de que la incorporación de estos alumnos les permita participar plenamente en la vida académica. De ahí la responsabilidad del equipo docente de la escuela, ya que tiene que adaptar la institución a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

> La diversidad incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas; la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no sólo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria (Booth y Ainscow 2011).

Ellos, sin embargo, critican el tiempo actual como la obsesión por los diferentes, los extraños o los anormales. (Skliar y Téllez 2008)La escuela inclusiva reconoce las diferencias individuales como un valor, de modo que todo el mundo tiene cabida en ella en situación de igualdad.

> Los diferentes obedecen a una construcción, una invención, son el reflejo de un largo proceso que podríamos llamar el diferencialismo, esto es, una actitud, sin duda racista, de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. La escuela inclusiva reconoce las diferencias individuales como un valor. (Skliar y Téllez 2008)

El reconocimiento de la diversidad, no sólo cognitiva sino también emocional, nos permite mirar a la comunidad educativa de una forma distinta. En realidad, todos los seres humanos somos diferentes y la forma de manejar esas diferencias nos permite mirar a la educación como un primer ámbito de justicia que se justifica como un proyecto de lucha contra el fracaso y la exclusión a escala mundial.

4. Los esfuerzos por tratar la diversidad

El tema de la inclusión no es esencialmente una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto a los derechos humanos, lo que impacta en las orientaciones políticas generales de todo país, de manera que se vinculan la justicia social, la inclusión y la educación. El hecho de que ciertas personas fueron excluidas de una participación

importante en la vida socioeconómica, política y cultural de sus comunidades, constituye una seria problemática que afecta a la sociedad actualmente, lo cual hace que estas sociedades no sean eficientes y deseables. La construcción de una sociedad inclusiva sigue siendo aún un ideal por alcanzar, el cual, para ser concebido, debe ser visto más como un proceso continuo, en el cual la educación es uno de los componentes principales.

> La experiencia ha demostrado a través de la historia que, desde un sólo ámbito, en este caso el sector educativo, resulta imposible desarrollar acciones tendientes a la inclusión educativa. Estas acciones deben estar acompañadas de medidas complementarias, como sistemas de becas, libros y materiales educativos gratuitos, un acompañamiento del área de salud, etc. Este asunto constituye un punto de partida imprescindible a la hora de definir políticas de inclusión educativa.
>
> Es posible mencionar que, en las últimas décadas, muchos de los gobiernos de América Latina han realizado esfuerzos importantes con el propósito de generar las condiciones necesarias para garantizar la incorporación cada vez mayor de los niños y jóvenes en el sistema educativo mediante la ampliación de la cobertura escolar. Si bien se han obtenido importantes logros en ese punto en la educación básica, todavía muchos estudiantes quedan en el camino. (OREALC/ Unesco 2013)

En la actualidad, aun cuando se reclama una mayor y mejor educación para niños, adolescentes y jóvenes, en la realidad se presentan varios inconvenientes. De acuerdo con López (2012), el primero de ellos se relaciona con la complejidad en el sistema de educación básica. Al buscar que la escuela garantice cada vez más conocimientos, habilidades y destrezas, se amplía el ciclo de educación obligatoria, al punto de que varios países han llegado a proponer un ciclo de escolaridad obligatoria que supera los 12 o 13 años. De otro lado, los cambios políticos, económicos, sociales y culturales configuran un nuevo sujeto, que presenta dificultades de interacción con las instituciones educativas.

En relación con la atención de estudiantes con discapacidad y a partir de la Declaración de Salamanca, América Latina ha tenido avances significativos en el ámbito de la educación básica, aunque aún falta mucho para satisfacer las expectativas planteadas en este acuerdo internacional, pues existen variados desafíos y cuestionamientos que todavía deben ser abordados, especialmente por la complejidad que caracteriza al ideal social que sostiene y ampara a este documento político, visión que procura la construcción de una sociedad democrática, en la cual los derechos humanos de todos se respeten no importando la diversidad humana. Por lo tanto, las respuestas se vuelven prioritarias. El tema ha sido tratado por muchos investigadores, y compartida en prácticas educativas socializadas por docentes de toda América Latina donde han señalado como muy apreciables la implementación en la práctica de los principios de igualdad de oportunidades, equidad, inclusión y justicia en el ámbito educativo (Cruz 2019).

Ideológicamente, los avances que en materia de inclusión se dan en el campo de los derechos humanos de las mujeres, así como de los pueblos nativos, de las poblaciones migrantes o de individuos con discapacidad establecen una sinergia que favorece la defensa de los derechos en el resto de los ámbitos donde se produce o coexiste la exclusión social. Y es que, en el caso de América Latina, la región está marcada por una gran diversidad cultural e identitaria. En general, uno de los grandes desafíos en cuanto a las políticas sociales educativas es lograr intervenciones efectivas bajo la premisa de que todos somos distintos. La sociedad es heterogénea. La diversidad en las aulas no se manifiesta únicamente por el origen o la lengua que hablen los estudiantes. Cuando se trata de adolescentes o jóvenes, la variedad de referentes desde los cuales ellos van construyendo su identidad, y que los van congregando en torno a ciertos núcleos de pertenencia, pasa a ser también un rasgo de diversidad que impregna las aulas (López 2012). Al analizar la diversidad desde una perspectiva de las culturas o espacios de pertenencia, siempre terminará refiriéndose a grupos poblacionales específicos.

El análisis de la diversidad implica entonces dos puntos de vista. Por un lado, uno macrosocial, en el cual se pone el énfasis en la identificación de grandes grupos identitarios cuyos rasgos se fueron configurando en la historia, y apela al origen de las personas, a los procesos migratorios que subyacen en sus historias de vida, o a las elecciones que fueron realizando al momento de construir sus espacios de pertenencia (López 2012). Por otro lado, existe un nivel micro que busca la atención del sujeto, como ser único, con sus particularidades.

El propósito de la educación inclusiva en Latinoamérica está enmarcado en el debate sobre las políticas educativas. En la medida en que los marcos normativos de cada uno de los países van destacando que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público, y que es responsabilidad de cada uno de los Estados consolidarse como garante de ese derecho, la noción de inclusión se convierte en uno de los horizontes de la agenda regional (López 2012). Este concepto de inclusión se va a manifestar a través de la no discriminación, en donde la estrategia consiste en la aplicación del principio de no discriminación en los espacios educativos, lo que implica una actitud de reconocimiento personal de cada sujeto, independiente de su posición social o el espectro de las identidades o ascendencia cultural.

La desigualdad y diversidad son dos aspectos que dan lugar a un escenario complejo en el cual la acción estatal no alcanza a garantizar el derecho a la educación. La desigualdad económica, por ejemplo, atenta contra la posibilidad de globalizar el acceso.

De acuerdo con la UNESCO, los sistemas educativos en todo el mundo parecen seguir funcionando según las “representaciones” o las “creencias” del pasado e inclusive ciertos “mitos”, como el del “alumno medio” o el del carácter “natural” y normal del fracaso escolar. En algunos casos, estas representaciones siguen la línea de que no es la escuela la que está hecha para el niño sino a la inversa y que lo que se exige al alumno es que se adapte al sistema.

5. Ecuador y la inclusión educativa

Son varios los documentos que forman parte del marco legal y jurídico referido a la inclusión educativa y la diversidad, entre ellos el Plan Decenal de Educación del 2006 y posteriormente el plan propuesto para 2016-2025, la Constitución del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del 2011 y el Reglamento de Educación Especial del 2002.

En el año 2006 el Ministerio de Educación propuso la Formulación de un Plan Decenal de Educación. En este Plan se recogen los compromisos internacionales de los que el país es parte, los acuerdos nacionales y el trabajo del Ministerio de Educación, para enfocar las bases del sector educativo en los próximos diez años, es decir hasta el año 2015. En el año 2016 surge una nueva propuesta para los siguientes 10 años, 2016-2025. Participan en la elaboración de dicho documento aproximadamente 286 000 ciudadanos entre maestros, padres de familia, estudiantes y autoridades. Dicho plan pretende implementar acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que tendrían la finalidad de mejorar y modernizar una educación con una mayor equidad. Adicionalmente, busca garantizar el acceso y la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo.

El Estado ecuatoriano, comprometido con la educación como un derecho ciudadano, ha actuado para atender a los ciudadanos con discapacidad implantando como prioridad dentro de sus políticas la educación inclusiva, de acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador, que consagra:

> Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo. (EC 2008, 15)

Dando un vistazo a la Constitución ecuatoriana encontramos artículos de gran importancia que apoyan la educación como un derecho humano inalienable. Así tenemos el art. 26, el cual dice que:

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

Por su parte el art. 27 establece:

> La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. (EC 2008, 15)

En el intento de la nueva Constitución de llevar a los ciudadanos a un medio de mayor igualdad, en la primera lectura de estos dos artículos en la constitución del 2008, se descubre un texto hermoso, que convoca a una justicia social y a una verdadera equidad. En una segunda lectura, estamos comprendiendo que el Estado garantiza la igualdad, la inclusión social y el buen vivir que son derechos de todos, así como también responsabilidad de todos.

El rol debería ser más bien el de proveer servicios públicos eficientes en educación, salud, seguridad social y seguridad ciudadana. Considero que hay deberes mayores por parte del Estado, garantías que deben ser planteadas con un poco más de precisión. Suena muy bien la lectura de los artículos, pero son hasta el momento inaplicables. El texto del art. 27 se traslada luego a la LOEI: “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos” (EC 2008, 16).

La Constitución del Ecuador, en su artículo 35, define a los grupos de personas que necesitan una atención prioritaria:

> Las personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y

> especializada en los ámbitos público y privado. La misma atención prioritaria recibirán las personas en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos. El Estado prestará especial protección a las personas en condición de doble vulnerabilidad. (EC 2008, 15)

Sobre las discapacidades y las personas en situación de riesgo, dice que todos tendrán los mismos derechos y "nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socioeconómica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física" (EC 2008, 17, art. 11-2).

El art. 46 (lit. 3) de la Constitución establece la obligación del Estado de proteger a los niños, niñas y jóvenes que presenten alguna discapacidad, garantizando su acceso a la educación. Precisa el mismo literal que es función del Estado la "atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. El Estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad", para lo cual "el Estado financiará la educación especial" (EC 2008, 22, art. 46).

> La LOEI establece como principios básicos de la educación la universalidad, la libertad, la igualdad de género, la atención prioritaria a la discapacidad, la participación de la comunidad en el sentido del entorno social, la educación para la democracia, el aprendizaje permanente, la educación en valores, la motivación, la participación ciudadana, la flexibilidad, la educación en derechos, la cultura de paz y de resolución de conflictos, la equidad y la inclusión, el plurilingüismo, el respeto a las identidades culturales, la calidad y la calidez de la educación, la gratuidad y la obligatoriedad de la educación, entre otros. (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011)

Dentro de esta ley existen algunos artículos que guardan relación con la inclusión educativa. En el apartado de los principios básicos la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2011), en el art. 2, capítulo único, se establece:

- Equidad e inclusión. La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación.
- Educación para la democracia. Los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz, transformadores de la realidad, transmisores y creadores de conocimiento, promotores de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial.

- Comunidad de aprendizaje. La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de aprendizaje entre docentes y educandos, considerada como espacios de diálogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes (EC 2011, 8-9).

Esta ley es puesta en práctica a través del Reglamento a la LOEI en el cual se delimitan con mayor precisión las acciones a tomar para cumplir con la ley.

6. Las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son un puente entre las disposiciones gubernamentales y las distintas instituciones. Es la forma como el ministerio de educación plantea la atención a la diversidad dentro del aula y del currículo establecido. Son ayudas para el estudiante clasificado dentro de las Necesidades Educativas Especiales.

> El Reglamento General a la LOEI en el artículo 11 menciona que "el currículo nacional contiene los conocimientos básicos obligatorios para los estudiantes del Sistema Nacional de Educación y los lineamientos técnicos y pedagógicos para su aplicación en el aula, así como los ejes transversales, objetivos de cada asignatura y el perfil de salida de cada nivel y modalidad". El Acuerdo Ministerial No. Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, menciona los planes de estudios de los Currículos de Educación General Básica para los Subniveles de Preparatoria, Elemental, Media y Superior; y, el Currículo de Nivel de Bachillerato General Unificado, con sus respectivas cargas horarias. (EC Ministerio de Educación 2019; ver Anexo 1)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural garantiza al educando como el centro del proceso educativo, permitiendo una flexibilidad en los contenidos, procesos y metodologías que se acomode a sus necesidades y realidades fundamentales, en virtud de esta normativa el Ministerio de Educación del Ecuador prepara e implementa las adaptaciones curriculares requeridas para asegurar la inclusión y permanencia de todo el estudiantado del país dentro del sistema educativo nacional, incluyendo a los estudiantes que presenten discapacidades. Por lo tanto, tanto el currículo, recursos didácticos, materiales y textos educativos están libres de todo tipo de expresiones, contenidos, e imágenes sexistas y discriminatorias.

Existe a nivel nacional un proyecto de capacitación continua del Ministerio de Educación cuyo objetivo es relacionarse e involucrarse con las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que puedan presentar estudiantes que se llama "Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales" (Ministerio de Educación 2013), el cual facilita a los docentes diseñar e implementar las

adaptaciones curriculares que colaboren con y faciliten positivamente la inclusión educativa de niños con NEE.

El Ministerio de Educación emitió un acuerdo ministerial en 2017 que suministró al sistema educativo los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües preparados en las diferentes lenguas de las nacionalidades u pueblos indígenas del Ecuador. En este mismo sentido, el Currículo Integrado de Alfabetización se diseñó para la educación de personas en términos de escolaridad inconclusa.

La evaluación es otro asunto fundamental de las prácticas inclusivas y debe caracterizarse por ser un "proceso continuo, diversificado y flexible, en el que participan el docente y el estudiante; enfatiza el carácter cualitativo y multidimensional; se realiza a través de tareas realistas, contextualizadas, relevantes, cuyos resultados permiten valorar y regular el proceso educativo" (EC Vicepresidencia de la República y Ministerio de Educación 2011, 34). En consecuencia, una escuela inclusiva siempre está atenta y en permanente actuación para responder efectivamente a todo el estudiantado de forma equitativa, con el objetivo de que estos desarrollen su potencial, se sientan atendidos, seguros y logren el éxito escolar esperado.

7. El papel significativo del docente en la atención a la diversidad

La diversidad, exige y requiere la intervención del docente, como un actor y a la vez gestor fundamental e importante, que es capaz de construir y consolidar iniciativas pedagógicas para ofrecer una educación ciertamente inclusiva. Esta intervención debe alinearse con una formación y actualización permanente que le confiera el instrumental pedagógico y le permita acometer, percibir y atender la diversidad de estudiantes en su aula de clases, y aceptar su papel como agente de cambio y emprendedor de prácticas inclusivas para, de este modo, asegurar una educación de calidad para el estudiantado.

Juntamente con la formación y actualización permanente, es necesaria la interacción continua y cotidiana del docente en las diferentes circunstancias y contextos educativos en el marco de la diversidad. Álvaro Marchesi, citado por el Ministerio de Educación (2020), resalta cinco competencias elementales que se esperan de un docente que atiende a la diversidad:

1. Ser capaz de gestionar un aula en la cual aprendan lo que se espera que aprendan.
2. Ser capaz de organizar el aula para que todos sus estudiantes aprendan, como una respuesta a la diversidad.
3. Favorecer el desarrollo social y emocional de los estudiantes, generando entornos de convivencia equilibrados y tranquilos.

4. Trabajar a través de la colaboración y un proyecto de equipo.
5. Trabajar con las familias para el progreso educativo. (EC Ministerio de Educación 2020, 6)

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación (2020) señala una serie de competencias para atender a la diversidad en el aula de clases que deberían ser fomentadas por los docentes para favorecer a una verdadera educación inclusiva:

- Generar condiciones para que el estudiante aprenda.
- Gestionar y respaldar novedosas maneras y procedimientos de evaluación.
- Fortalecer la autonomía en el trabajo de los estudiantes.
- Promover ambientes de trabajo escolar cooperativo.
- Colaborar proactivamente en la gestión escolar.
- Estimular y favorecer la participación de las familias de los estudiantes.
- Promover el desarrollo y aplicación de las TIC como respaldo a la docencia.
- Favorecer su trabajo en el aula basado en principios éticos.
- Actualizarse y formarse continuamente.

8. Aproximaciones contemporáneas del tratamiento de la diversidad

De acuerdo con Espinosa (2020), la inclusión constituye un proceso permanente de cambios e innovación en todos los ámbitos ciudadanos, sociales, democráticos y educativos. Este último ámbito, actualmente, enfrenta retos significativos que procuran generar procedimientos que cada vez sean más inclusivos, para ello, se precisa de transformaciones que emerjan del fortalecimiento y desarrollo de políticas y métodos inclusivos que encaminen las gestiones institucionales hacia la verdadera “igualdad, justicia, equidad e interculturalidad, y el fortalecimiento o reestructuración de las prácticas pedagógicas que atiendan las necesidades y características de los estudiantes y la comprensión de la diversidad, como una oportunidad de construir una cultura y sociedad incluyentes” (4).

En consecuencia, es imperioso ejecutar iniciativas comprometidas que aseguren el ingreso, estabilidad, participación, aprendizaje, desarrollo y culminación de la escolaridad de cada estudiante, a través de un sistema educativo inclusivo, eficiente, transformador y flexible, con la suficiente capacidad de llevar a cabo los ajustes y adecuaciones necesarias para dar respuesta a las especificidades y requerimientos de la diversidad en el entorno educativo ecuatoriano.

La Unesco, citada por Espinosa (2020), manifiesta que el enfoque para atender la diversidad apuesta por un novedoso entendimiento y discernimiento del proceso educativo, pues:

> Rompe la dicotomía entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales porque se considera que todos son diferentes y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender. Esto significa avanzar hacia diseños universales de aprendizaje en los que se consideren de entrada las necesidades de todos los estudiantes en lugar de planificar pensando en un alumno estándar, y luego hacer ajustes para dar respuesta a los requerimientos de aquellos estudiantes que no tienen cabida en una propuesta homogeneizadora. (Unesco, citada en Espinosa 2020, 4)

La expresión Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) procede de la concepción "Diseño Universal", que a su vez proviene del área de conocimiento de la arquitectura, promovido originalmente en 1980 por Ron Mace en Estados Unidos, específicamente en la Universidad Estatal de Carolina de Norte, cuyo propósito era la creación de ambientes y medios físicos e instrumentos para ser usados por la mayor cantidad posible de individuos, desde aquellos aquejados con una discapacidad o de una madre que conduce su automóvil para llevar a su hijo a la escuela.

Consecutivamente, el interés se concentró en el aprendizaje desde la perspectiva de las ciencias educativas más no desde la arquitectura, en este sentido, el DUA, como modelo educativo, se origina en 1984 en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), donde es fundado por David H. Rose, experto en neuropsicología del desarrollo, y Anne Meyer, experta en el área de psicología clínica, en el ámbito educativo y del diseño gráfico (EC Ministerio de Educación 2020).

El CAST se dedicó a la investigación, pero inicialmente con la finalidad de desarrollar tecnologías para apoyar el aprendizaje de alumnos con discapacidad, para que pudieran acceder al currículo, tales como, diseño de libros electrónicos, audiolibros, etc. El DUA incorpora una serie de principios esenciales o pautas para que el estudiantado aprenda en términos de oportunidades equivalentes tomando en cuenta sus características, particularidades y estilos de aprendizaje. Para el DUA todos somos parte de una variabilidad, es decir todos somos diferentes. Los principios están referidos al qué de la educación, es decir, la motivación y el compromiso de inicio, la red afectiva del aprendizaje, el qué es el reconocimiento del aprendizaje con múltiples formas de representación y finalmente el cómo del aprendizaje que proporciona múltiples formas de internalizar el aprendizaje de este modo rompe los esquemas anteriores de inclusión para lograr una educación en la equidad.

Las normas son una serie de tácticas diferenciadas que pueden utilizarse en el entorno educativo para facilitar que los currículos sean tanto accesibles como flexibles; son de utilidad para los estudiantes que cursen cualquier nivel educativo, enfrenten o no dificultades para el aprendizaje y la participación, tomando en consideración, así como respetando, los diversos ritmos, estilos de aprendizaje, motivos e intereses. El DUA responde efectivamente de acuerdo con sus normas a todas estas necesidades.

El DUA es un modelo pedagógico que, fundado en los efectos de la praxis e investigación en educación, los diversos enfoques teóricos del aprendizaje, las innovaciones tecnológicas en comunicación e información y el desarrollo en neurociencia, fusiona una visión y una perspectiva inclusiva de la enseñanza con planteamientos para ser aplicados en la práctica académica. A partir del concepto original de diseño universal, se estructura sobre tres categorías de redes neuronales: afectivas, de reconocimiento y estratégicas, proponiendo tres principios enfocados en ellas:

- Facilitar múltiples formas de implicación,
- Proveer múltiples modos de representación de la información
- Proveer múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje expresión del aprendizaje. (Alba-Pastor 2019)

El DUA tiene como punto de partida la variabilidad (diversidad) desde el inicio de la planificación pedagógica y procura alcanzar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender. Suministra a los docentes un escenario y entorno para beneficiar y flexibilizar el esquema del currículo, disminuir las potenciales barreras y facilitar situaciones significativas para el aprendizaje del estudiantado. En consecuencia, se reconoce la capacidad, posibilidad y energía de este modelo teórico y práctico para favorecer el alcance del “Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030: Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Alba-Pastor 2019, 55).

El DUA como modelo pedagógico se orienta a reescribir la educación suministrando un marco conceptual, con sus respectivas herramientas que posibiliten analizar y evaluar los diseños curriculares y las prácticas educativas, para determinar y reconocer las dificultades del aprendizaje e impulsar propuestas inclusivas de enseñanza. Como una iniciativa frente al diseño curricular riguroso y uniforme, el DUA propone un escenario para la realización de novedosas propuestas curriculares flexibles, que den respuesta oportuna y eficaz a las múltiples necesidades y potenciales del estudiantado. Partiendo de la coexistencia y aceptación de la variabilidad entre las personas, se precisa

de proyectos didácticos que se diseñen pensando en el amplio portafolio de diferencias que conviven en las aulas de clase y en los establecimientos educativos, empleando diseños curriculares y organizativos flexibles, donde tenga suficiente cabida todo el estudiantado y no únicamente aquellos que se ubiquen en el área central debajo de una curva de distribución normal (Alba-Pastor 2019).

El aporte de la neurociencia en la construcción teórica del DUA tiene como punto de partida la especialización de las redes neuronales y la agilización de ciertas zonas cerebrales mediante la ejecución de tareas que tienen demandas cognitivas. Se estructura en torno a tres grupos de redes neuronales, primordialmente enlazadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo efectuar el análisis del currículo y la factibilidad de que el estudiantado interactúe con él (Hall, Meyer y Rose 2012). Estas redes son las siguientes:

Las redes afectivas, expertas en valorar patrones y concederles un respectivo significado emocional, establecen el alcance personal en las distintas tareas y aprendizajes y con la realidad, por tanto, están relacionadas con el porqué aprender.

Las redes de reconocimiento, necesaria para la percepción de los estímulos, están orientadas al reconocimiento informativo y en atribuir valores y significados a los patrones percibidos. Estas redes permiten captar, identificar e integrar la información y para ello son esenciales las acciones realizadas y vinculadas con el qué aprender.

Las redes estratégicas, vinculadas con la generación y control de los esquemas mentales y de trabajo, igualmente como en las funciones ejecutivas del cerebro. Están relacionadas con poder diseñar un plan o cumplir con una determinada tarea, por ello se vincula con el cómo aprender.

El propósito de la enseñanza es que sean activadas las distintas redes cerebrales en cada uno de los estudiantes. Para producir el aprendizaje no es suficiente la motivación, con contar con la información o con efectuar tareas, son esenciales los tres componentes. Si bien las redes neuronales son identificadas y aisladas para su investigación y uso como modelo teórico, en la praxis debe entenderse que su funcionamiento no es autónomo, sino que son parte de un mismo organismo, en el marco de un proceso complejo y que actúan interrelacionada mente (Alba-Pastor 2019).

En el DUA, cada uno de sus principios tiene relacionadas tres pautas o normas, que son condiciones o categorías sobre las cuales se concentran las estrategias didácticas asociadas con la activación de diversos procesos que facilitan el aprendizaje. En un subsiguiente nivel de concentración, para cada norma o pauta se establece una sucesión

de puntos de comprobación que agrupan planteamientos metodológicos determinados, procedentes de los productos de las prácticas de los maestros y las investigaciones (Alba-Pastor 2019).

Recapitulando, el modelo del DUA se formula con base en tres principios donde cada uno de estos tiene tres normas o pautas y para cada una de estas se especifican los puntos de comprobación con planteamientos didácticos más categóricos. En la siguiente tabla de presentan principios y pautas del modelo.

Tabla 1
Esquema del modelo DUA: principios y pautas

Principios		
Proporcionar múltiples formas de implicación.	Proporcionar múltiples formas de representación.	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión
Pautas o Normas		
Proporcionar opciones para el interés.	Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para la acción física.
Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
Proporcionar opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la comprensión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Fuente: Diseño Universal de Aprendizaje: Una respuesta a la diversidad (EC Ministerio de Educación 2020)
Elaboración propia

Cotidianamente, el docente deberá considerar en su en su praxis la planificación como dinámica efectiva que garantiza que los procesos de enseñanza y aprendizaje alcancen el éxito deseado. De esta manera, se enfatiza la importancia del diseño y desarrollo de las planificaciones de aula a través de los principios del DUA.

9. Un caso paradigmático: Canadá como referente en materia de inclusión educativa y la distancia con el modelo ecuatoriano

Canadá es un país que desarrolló políticas de inclusión para escolarizar estudiantes con discapacidades. Todo inició a principios de los años setenta del siglo XX a través de una desinstitucionalización, que surgió del principio de normalización que se estableció en Suecia y que a su vez es introducido tempranamente en Canadá por el sociólogo de origen alemán Wolf Wolfensberger, en 1972. Wolfensberger laboraba en la ciudad de Toronto para el National Institute on Mental Retardation (en español, Instituto Nacional para el Retardo Mental), que actualmente cambió de nombre y se llama Roeher Institute, para reconocer el trabajo del presidente de dicho Instituto, Allan Roeher, hasta el año

1983. Roeher sostenía que las personas con discapacidad debían convivir en el ambiente lo más normal que se pudiera si se aspiraba de ellos un comportamiento normal (García 2003).

Desde entonces, las políticas de normalización, inclusivas y de vida autónoma han observado un elevado desarrollo en Canadá, con incitativas como la *Community Inclusion Initiative* (en español, Iniciativa de inclusión comunitaria) respaldada desde el sector privado y el público. En Canadá, la educación inclusiva parte del postulado filosófico de no discriminación de los estudiantes con dificultades y procura que todos ellos estudien y trabajen conjuntamente con sus pares en el desarrollo de sus potencialidades, al más elevado nivel que sea posible, impulsando la participación de todo el estudiantado (Berruezo 2006).

Para entender la importancia de Canadá en este sentido, hay que comprender su sistema educativo descentralizado muy diferente al muy centralizado de Ecuador. La organización política territorial y administrativa de Canadá, es totalmente descentralizada integrada por 13 jurisdicciones: 10 provincias y 3 territorios, al norte, es el segundo país a nivel mundial en extensión geográfica, pero a su vez cuenta con una densidad poblacional muy baja en el mundo. Gran parte de su población reside en las cuatro ciudades de mayor importancia del país ubicadas en el sur, en la zona fronteriza con los Estados Unidos. Igualmente es preciso resaltar la particularidad de su población, que está compuesta por un elevado porcentaje de inmigrantes, pues Canadá patrocinó el arribo de estos para poblar su territorio, en el cual conviven dos lenguas cooficiales, y otras lenguas de grupos minoritarios de pobladores nativos. En consecuencia, Canadá es una nación con diferencias muy significativas y con una amplia diversidad, tanto en lo territorial, lo cultural, lo político y lo lingüístico, por ello, no impresiona, ni mucho menos asombra, que pueda considerarse a la diversidad como un elemento esencial de su identidad (Berruezo 2006).

En este orden de ideas, Ecuador también tiene sus particularidades similares a Canadá, es un país con una mega diversidad biológica, territorial, cultural y lingüística, pero en un país de una dimensión geográfica más pequeña.

Canadá no cuenta con un ente o ministerio a escala nacional que gestione la educación, ni tampoco existe un sistema educativo nacional unificado; pues las provincias y territorios son responsables de la educación, desde la educación inicial hasta la universitaria. Este factor marca la diferencia con Ecuador, que cuenta con un sistema desconcentrado. Existe la rectoría de una autoridad educativa nacional que es el

Ministerio de Educación. No obstante, en la realidad canadiense, a pesar de las diversidades y diferencias, los 13 sistemas educativos territoriales son muy similares, lo cual se debe al Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC), ocupado, desde 1967, de solventar los problemas nacionales. Asimismo, hay un considerable un respeto por las diferencias lingüísticas, el inglés es la lengua del 75 % de la población, pero el francés se usa mayoritariamente en Quebec y minoritariamente en muchas localidades, lo mismo sucede con diferencias territoriales, culturales e históricas (Consejo de Ministros de Educación de Canadá 2003). La educación canadiense desde el preescolar (para niños de 4 y 5 años), la educación básica elemental (grado 1 a 6, u 8 de acuerdo con las realidades de las provincias) hasta la secundaria obligatoria (grado 7 o 9 a 11 o 12, acorde a las provincias), se financia con recursos públicos (Berruezo 2006).

Canadá es una democracia federal parlamentaria. Su política migratoria un mosaico en el que las distintas partes tienen un peso similar. Promueve el mantenimiento de los valores culturales del inmigrante y de sus descendientes, incluida su lengua.

La política del mosaico se funda en Canadian Multiculturalism Act (Ley Multicultural Canadiense) sancionada en 1988 con el objeto de preservar y promover la naturaleza multicultural del país. El uso del término multiculturalidad entre los canadienses es muy variado, en cuanto se refiere a diferentes fenómenos pero relacionados entre sí, como la pluralidad de tradiciones etnoculturales y los orígenes raciales de la población de Canadá: “un ideal social que acepta el pluralismo cultural como una característica positiva y distintiva de la sociedad canadiense y las acciones gubernamentales diseñadas para sostener el pluralismo cultural y racial a nivel federal, provincial y municipal” (Pozzo 2012, 258).

La educación local en Canadá está organizada a través de Juntas Escolares de Distrito las cuales pueden llevar diferentes nombres. Estas juntas escolares y las propias escuelas son quienes toman decisiones sobre la atención a las necesidades educativas especiales, desde la atención en centros específicos, la integración parcial a través del apoyo esporádico o aplicación de programas especiales, hasta la plena inclusión a tiempo completo en las aulas ordinarias. De esta manera, la atención a las necesidades educativas especiales es diferente tanto en las provincias y territorios, los cuales tienen leyes particulares, como también dentro de las propias jurisdicciones, ya que están a cargo de las juntas que son las encargadas de gestionar los recursos y planificar las modalidades de atención educativa requeridas (Berruezo 2006).

Consecuentemente, la educación inclusiva se basa en las creencias y principios que se encuentran en la base de esta iniciativa. Así por ejemplo, para el departamento educativo de New Brunswick (provincia canadiense pionera en extensión y educación inclusiva) estos principios son: todos los niños pueden aprender, todos los niños van al aula que les corresponde por su edad en la escuela de su barrio o su localidad, todos los niños reciben programas educativos apropiados a sus características, todos los niños reciben un currículo relevante para sus necesidades, todos los niños reciben actividades complementarias y extraescolares, todos los niños se benefician de la cooperación y la colaboración entre la casa, la escuela y la comunidad (Pozzo 2012).

De acuerdo con lo planteado por Berruezo (2006), existen algunos elementos que diferencian y destacan en el sistema educativo canadiense, los cuales se detallan a continuación.

- La colaboración del profesorado en el aula: frecuentemente se tiene la colaboración de dos profesores compartiendo los trabajos dentro del aula, el denominado co-teaching, logrando de este modo una mejor atención a los estudiantes con necesidades especiales, además de que exige un acuerdo sobre las acciones a desarrollar entre los docentes. Con esto se genera un mecanismo de autocontrol y de aprendizaje por acción del otro. Este apoyo adicional con la incorporación de otro maestro no es específico para los alumnos con necesidades educativas especiales, sino más bien al profesorado y al grupo de estudiantes en general. Adicionalmente, el trabajo colaborativo dentro del aula conduce a un trabajo igualmente fuera del aula, también necesario.
- La independencia del maestro: la autonomía del alumnado en el aula y la disminución del protagonismo del maestro son elementos distintivos en el sistema canadiense, donde se transfiere este protagonismo al alumnado, el cual se desenvuelve sin la supervisión constante del maestro. Así pues, los alumnos realizan gran parte de las actividades del aula a través de la colaboración, desarrollando las posibilidades y habilidades de la colaboración en el aprendizaje.
- Sentido de pertenencia: el sistema canadiense promueve el sentido de pertenencia con respecto al centro educativo, de manera que los alumnos se sientan parte de la escuela y orgullosos de ella. Esto fomenta una mejor actitud de los alumnos hacia las actividades de la escuela, tales como la participación

en sus programas o la colaboración con la institución. De esto participan también los profesores, los padres y todo el personal del centro educativo.

- Los grupos de colaboradores: El apoyo entre los compañeros se vuelve eficiente, al trabajar independientes de los maestros, desarrollando la capacidad para resolver sus dificultades. Se vuelve habitual la tutela de los alumnos sobre otros favoreciendo a ambos en este proceso, el niño o niña con mayor conocimiento al mostrarlo a otros consolida su conocimiento, las explicaciones de uno de sus pares son muy acertadas. Así mismo, es común encontrar en los centros de secundaria, los equipos de colaboradores voluntarios dirigidos a ayudar a sus compañeros bajo la figura de un amigo en lugar a la de un profesor.
- Participación de miembros de la comunidad: aparte de un lugar de convivencia de profesores y estudiantes, la escuela es también un lugar de referencia para la comunidad. La participación de las familias es muy importante, por eso el sistema canadiense promueve la participación de ellas a través de actividades y propuestas académicas, lúdicas y/o culturales. Se da especial importancia al aprovechamiento del recurso humano existente en la comunidad, donde los maestros jubilados, por ejemplo, forman con su experiencia a los docentes nuevos, y los estudiantes ayudan a otros estudiantes con dificultades, constituyendo un pilar fundamental en el apoyo social de los centros de secundaria.
- Apertura del aula y del centro: la tendencia de los centros es de estar físicamente abiertos a la comunidad, esto es, sin puertas ni muros, con patios sin delimitación, demostrando la actitud de los equipos de trabajar con puertas abiertas a la comunidad.
- Otros factores también resaltantes en el modelo de educación inclusiva canadiense es la actitud favorable del profesorado hacia la inclusión, donde existe una tradición, cultura y compromiso con este concepto. Quizás esta sea uno de los elementos más complejos y difíciles de obtener. Así mismo, aunque la voluntad es importante, no es suficiente, ya que también es necesario el conocimiento, la formación y la capacitación del cuerpo docente para poder desarrollar determinadas estrategias que promuevan la participación de los alumnos, respetando sus necesidades y capacidades. Es la dirección del centro la que toma la decisión sobre la participación de sus maestros en determinadas

acciones de formación. Los docentes tienen la oportunidad de asistir a jornadas de formación cada año.

- Finalmente, la actitud favorable de los padres de las personas con discapacidad, quienes son el principal motor de empuje hacia los cambios a favor de la inclusión tanto en las escuelas como en las juntas escolares, al exigir la asistencia a la educación como un derecho para todos.

Finalmente, en Canadá las escuelas primarias y secundarias tienen como meta el apoyo al estudiante en su bienestar y salud mental. Este es el significado de una educación de alta calidad. Los esfuerzos están orientados a las fortalezas y necesidades individuales. En la escuela secundaria se apoya al estudiante en su libertad para elegir cursos y programas que se adapten a sus habilidades, intereses y destinos postsecundarios preferidos. En Ontario se trabaja en las planificaciones de Diseño de Aprendizaje Universal desde el año 2007, respecto a las evaluaciones existen niveles de aprobación en las pruebas estandarizadas, estos resultados le permiten al estudiante ubicarse adecuadamente en los estudios post secundarios.

El currículo ecuatoriano promueve un trabajo interdisciplinario con asignaturas conectadas a través de objetivos integradores que marcan en cada subnivel los escalones hacia el logro de los componentes del Perfil del Bachillerato ecuatoriano, por tanto, la preocupación nacional es priorizar la organización del aprendizaje y nivelar los conocimientos de los maestros de las cuatro regiones del país.

Capítulo segundo
Marco metodológico

En el presente capítulo se expone el enfoque de la investigación que se ha realizado, las técnicas e instrumentos seleccionados para el levantamiento de información, los criterios bajo los cuales han sido seleccionadas las informantes y las categorías de análisis de corte inductivos que se han empleado para la interpretación de los datos.

1. Enfoque, tipo y diseño de la investigación

La metodología planteada para este trabajo se basa en un paradigma, en un enfoque cualitativo. Este estudio parte del análisis de diferentes puntos de vista, testimonios y narrativas de informantes claves del proceso educativo: " (Sandín y Paz 2003), eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos" (Sandín y Paz 2003).

Los participantes son docentes, psicólogos, y autoridades del Ministerio de Educación en el campo de la inclusión. Todos ellos han manejado casos de inclusión y dieron su consentimiento para participar en el estudio. La herramienta cualitativa que se utilizará es la entrevista. Los conceptos elegidos para realizar este trabajo son equidad, inclusión, homogeneidad, estandarización, diversidad. Estos conceptos no solo que apoyan, sino que también cimentan el estudio que se va a realizar, el cual se basará en analizar las adaptaciones curriculares, metodológicas y de evaluación que se implementan en el aula.

Para Stake (2010), la investigación cualitativa e interpretativa depende en gran medida de la habilidad que desarrollan los observadores para definir y redefinir el significado de lo que ven y oyen. En el caso de esta investigación estas observaciones están ligadas a las experiencias docentes de muchos años. Para todos los participantes la habilidad de observación ha sido desarrollada ampliamente gracias al seguimiento y manejo de casos en el aula. Están estrechamente vinculadas a una adecuada comprensión de las condiciones de cada situación. Para dar una mayor veracidad a estas observaciones -que de alguna manera para muchos autores resultan subjetivas- se incorporará una

triangulación de estudios de caso, fuentes, y perspectivas lo cual permite incrementar la confianza de las interpretaciones del observador. “El autor está interesado en la investigación de casos: en las especificidades, las narraciones, las situaciones y aquellos sucesos o episodios que develan la forma particular en que funcionan las cosas, es decir, en la investigación cualitativa denominada microanálisis”.

Esto se realizará mediante revisión de documentos del historial de casos (de estudiantes con NEE) y testimonios de experiencias de diversos docentes.

Esta investigación se basa en entrevistas; se trata de una observación participante cuyo propósito es indagar en la subjetividad de las personas estudiadas mediante la interacción y el diálogo. Esta relación social con los docentes investigados permitirá conocer y reflexionar sobre la enorme dificultad que tenemos los docentes respecto al manejo de NEE y aquella propuesta del Ministerio de emplear diferentes adaptaciones curriculares.

Las técnicas destinadas a la recogida de la información fueron:

- Revisión documental de casos;
- Entrevistas en profundidad.

Previamente a las entrevistas se ha realizado una aproximación teórica al fenómeno de inclusión. Se la hizo a través de una búsqueda espacial y temporal, apoyada en fuentes extraídas de documentos de la Unesco, de las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Inclusiva (LOEI), del acervo testimonial narrativo de docentes y de las demás disposiciones legales y normativas del país. Todo este material fue útil para establecer un debate entre la inclusión, interpretada como la atención de necesidades especiales, y la inclusión, entendida como la atención a una diversidad que se manifiesta dentro del aula.

En este mismo sentido se usó como referente la implementación de un modelo educativo que se caracteriza por la inclusión y equidad como lo es el de Canadá, a través de documentación publicada por el Ministerio de Educación canadiense.

A partir de la base empírica de las opiniones de los informantes, se han establecido las siguientes categorías de análisis:

1**. Concepto de la educación inclusiva**. Este es un diálogo entre las teorías de quienes han dedicado su trabajo en los últimos años a la inclusión educativa, por tanto, recoge el sentir de docentes, psicólogos y autoridades que son objeto de esta investigación respecto al significado de equidad e inclusión en el aula.

2. **Aplicación e instrumentalización**. Respondiendo a las inquietudes que plantea el presente trabajo se podrá extraer lo relevante del objeto de estudio, y establecer si las adaptaciones curriculares como política educativa nos permiten atender a la diversidad en el aula en forma equitativa.

2. **Barreras y facilitadores**. La principal barrera para conseguir que los centros escolares sean realmente organizaciones atentas a la diversidad se encuentra en las ideas, normas, creencias vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y los agentes implicados en la enseñanza (Gonzalez-Gil, Martín y Poy 2019).

Se debe reconocer la capacidad de reevaluar y reinventar nuevas formas por parte de las instituciones reguladoras de la educación. Si bien existe mucho camino por recorrer para dotar a los estudiantes ecuatorianos de las mejores herramientas para su desenvolvimiento, se producen también cambios constantes y de las formas de abordaje para mejorar las condiciones académicas; esto puede frustrar y agobiar mucho a los profesores, quienes deben cambiar constantemente con estas nuevas medidas y entregar una cantidad de documentos burocráticos. Sin embargo, también demuestra el interés a nivel institucional por mejoras constantes, algunas más atinadas que otras.

En este trabajo se resalta especialmente el papel decisivo del profesorado, sus competencias docentes y su interpretación de la diversidad, como la condición fundamental para el éxito de la inclusión educativa a través de la transformación de los enfoques, las estructuras organizativas y las metodologías docentes que garanticen al alumnado una enseñanza ajustada a sus características y lograr con ello el pleno aprendizaje y la participación (Gonzalez-Gil, Martín y Poy 2019).

3. **Experiencias personales de las entrevistadas**. En las entrevistas maestros y psicólogos relatan lo cotidiano de las acciones. Ellas presentarán su experiencia al trabajar con alumnos diversos. El método utilizado para alcanzar los objetivos trazados en este estudio de tipo cualitativo permite obtener datos descriptivos del problema a partir del propio discurso de las personas involucradas. No se tratará de una comparación entre unos y otros testimonios sino más bien de un recurso para observar y recoger lo que está ocurriendo en el aula, examinando los significados de los registros o datos recogidos, en relación con las adaptaciones curriculares adoptadas por todas las escuelas en respuesta a una decisión y a un plan del Ministerio de Educación ecuatoriano.

4. **Retos en la pandemia**. En el caso de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales como autismo, déficit atencional, trastornos de conducta, aprendizajes con diferentes recursos y tiempos, la pandemia ha significado un reto muy grande. Los maestros han tenido que variar completamente su metodología procurando un acercamiento a las familias mucho más personalizado. Una de las formas que surge con fuerza para atender estas dificultades es la educación en casa o *homeschooling*. Esta ha sido una experiencia personal que la he desarrollado durante estos dos años y que es una muy buena alternativa para dar una respuesta a una diversidad de estudiantes.

2. Elección de las entrevistadas para esta investigación

A efectos de construir un diálogo entre las evidencias de casos y los entrevistados, el presente capítulo con la finalidad de dar respuesta a la interrogante original de la investigación toma las opiniones recolectadas en las entrevistas efectuadas a las entrevistadas juntamente con los aspectos teóricos contemplados desde las perspectivas de los distintos autores citados en el capítulo primero.

En este contexto es preciso identificar a las personas entrevistadas, sus respectivos perfiles que permiten una visión desde diversos puntos de vista. El DECE en un colegio es siempre una clave importante, usualmente tienen a cargo a un niño o niña a lo largo de toda la primaria. Se ha pedido el apoyo de una neuropsicóloga que atiende casos externos de niños de educación primaria y adolescencia. Profesores destacados por ser inclusivos, con una fama de sacar casos difíciles en un colegio particular, un profesor de la escuela pública y finalmente qué opina la autoridad del Ministerio de Educación. Se ha buscado convocar a distintos ámbitos sociales y económicos, apoyando la veracidad de esta investigación.

Los entrevistados tienen el siguiente perfil:

- Dos neuropsicólogas infantiles especializadas en estudios relacionados con Necesidades Educativas Especiales en la niñez y adaptaciones curriculares. Por tanto, tienen amplia experiencia realizando seguimiento a las maestras y a los niños en las tres categorías de adaptaciones curriculares que ocurren en la escuela. Una de las psicólogas atiende en consulta privada y evaluación. Otra psicóloga pertenece al DECE en un colegio privado, realiza un seguimiento durante varios años a los niños o niñas que presentan dificultades grado dos o tres.

- Una docente, con fama reconocida por mantener un aula inclusiva en una escuela privada ha contribuido con sus experiencias de casos de niños y niñas con dificultades de aprendizaje o comportamiento y las anécdotas de como logró sacar adelante uno de sus casos.
- Una docente de una institución que brinda una metodología alternativa ha contribuido con su experiencia en un centro al que acuden niños con dificultades en los tres grados de adaptación, asisten a esta escuela niños de la zona rural de ubicación de este centro. La escuela utiliza una metodología alternativa.
- Entrevista a una maestra de escuela fiscal reconocida como una maestra inclusiva por las autoridades de su escuela. Ella ha dictado talleres a diversos grupos de maestros y personal de los DECES de las escuelas de Cumbayá.
- Compartiré mi experiencia personal en Homeschooling durante la pandemia.
- Se consideró importante entrevistar a una ex funcionaría del Ministerio de Educación, Tamara Espinosa, exsubsecretaria de Educación Inclusiva en tiempos de la ministra de Educación Monserrat Creamer Guillén, para conocer sus opiniones frente a los retos de inclusión y atención a la diversidad. Si hemos conocido el sentir de varios grupos a cargo de atender a las NEE es pertinente abordar el tema desde la autoridad. Tamara ha logrado la aprobación del DUA como un recurso diferente a las adaptaciones curriculares, también es una de las autoras del manual sobre adaptaciones curriculares para los docentes publicado en el año 2020.

Capítulo tercero
Resultados de la investigación

Este capítulo expone el resultado de las entrevistas a distintos grupos que tienen a cargo los temas relacionados a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Estas opiniones y experiencias docentes adicionadas a documentos presentados para la observación y la ayuda teórica de varios autores son los elementos que nos abrirán el camino para un análisis profundo sobre la inclusión en el aula.

1. La inclusión en educación

La inclusión es fundamentalmente un concepto referido al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad (Sánchez y Robles 2013). En el ámbito educativo, la inclusión no sólo postula el derecho de las personas a ser diferentes como algo legítimo, la escuela debe adecuarse a las necesidades de todos los alumnos y paralelamente reconocer sus distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, sin duda alguna este proceso ocurre en el aula (Martín et al. 2017). Por tanto, la inclusión implica que dentro del sistema (educativo) las personas sean tratadas como sujetos de pleno derecho (Berruezo 2006).

Al consultar a las entrevistadas con respecto el significado de inclusión, la mayoría es coherente con la opinión de los autores citados, en este sentido Silvana la primera entrevistada neuropsicóloga de un colegio particular de clase alta, con maestría en inclusión y en Necesidades Educativas especiales, tiene una amplia experiencia en el manejo de adaptaciones curriculares. A su cargo están trescientos cincuenta niños de una escuela particular ubicada en Cumbayá. A través de su experiencia conoceremos a fondo qué es un DIAC, los tipos de adaptaciones curriculares, qué oficina es el UDAI y conoceremos más a profundidad sobre Homeschooling o Educación en casa.

Silvana opina:

> La inclusión es un tema de equidad, se necesita pensar en una educación para todos, sin ninguna diferencia, con los mismos derechos, con las mismas oportunidades, con las mismas responsabilidades, la idea es que todos puedan compartir, el mismo escenario educativo, y todas las personas sean atendidas de la misma forma, en base a sus necesidades, y que todos los estudiantes estén atendidos de acuerdo a sus diferencias", lo cual indica que esta informante tiene una clara idea sobre la inclusión y maneja criterios suficientes no solo para opinar sino para ejercerla en el contexto de un aula de clases. (Silvana Albuja, comunicación personal 2021)

Igualmente es consistente en el conocimiento legal establecido en las normativas ecuatorianas a este respecto, y además considera a la equidad en el marco de la inclusión. Esta entrevistada conoce especialmente a la LOEI, pues dentro de esta ley hay ciertos artículos relacionados con la inclusión educativa. En el apartado de los principios básicos la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2011), en su art. 2, capítulo único, establece:

> Equidad e inclusión. La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación. (EC 2011, 8)

Al entrevistar a Carolina, neuro psicóloga para apoyo externo de un centro que atiende a un grupo poblacional con una economía reducida en el valle de Los Chillos opina sobre la inclusión.

> Bueno, tengo que decir que una cosa es lo que entiendo yo, y otra muy diferente es la realidad. Pero cuando me dicen "educación inclusiva" yo me imagino un aula en donde hay diversidad de personas, diversidad de niños, de adolescentes que tienen diferentes habilidades y que tienen la posibilidad de desarrollar cada una de sus habilidades al máximo, según sus capacidades. Sea que haya problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual o discapacidad social, pero que pueda haber esa interacción. (Carolina Suárez, comunicación personal 2021)

Stephanie es una maestra de primaria de un colegio de élite, bachillerato internacional, con recursos múltiples y herramientas en línea. Nos cuenta su experiencia en un grupo de veinte niños y niñas, narra la trayectoria de uno de sus casos más complicados y cuál es su percepción frente a las adaptaciones curriculares propuestas por el Ministerio de Educación respecto a la inclusión de Necesidades Educativas en el aula.

> Para mí una educación inclusiva es una educación para todos. Es el derecho que todos los niños, adolescentes tienen para estudiar. No debería ni siquiera existir como que una oportunidad como educación, no, simplemente educación inclusiva es educación para todos. Es el derecho a la educación. (Esthepanie Ruiz, comunicación personal 2021)

Una cuarta entrevista se realiza a Johanna, una maestra muy reconocida en el ámbito público; pertenece a la zona de Cumbayá, Tumbaco y Pifo. Ha dado cursos en las

oficinas zonales para personal del DECE respecto a las adaptaciones curriculares, es una maestra con gran vocación**.**

> Porque inclusión no es tenerle al niño sentado en el salón en una esquina y entregarle sus actividades o entregarle algo y que se entretenga. Eso no es inclusión. Si nosotros hablamos de una verdadera inclusión es incluirle al niño en las actividades regulares que realizan los demás (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021).

En vista de los testimonios antes receptados y con la claridad que ofrece el conocimiento de las adaptaciones curriculares en sus tres grados, me ha parecido pertinente indagar en las corrientes alternativas en educación. Muchas veces en la escuela regular no hay el tiempo, recursos y capacitación suficientes para ayudar a casos que corresponden a las adaptaciones curriculares grado tres. Aunque son pocas las posibilidades en Ecuador, me ha parecido pertinente conocer acerca de su funcionamiento. Las metodologías con mayor aceptación son las que siguen filosofías como Waldorf, Montessori, Reggio Emilia y las constructivistas (basadas en proyectos educativos). Sin duda el Homeschooling se incluye dentro de este rango.

Las metodologías alternativas tratan de ofrecer una respuesta a varias dudas e inquietudes; son un recurso para enfrentar las deficiencias de los sistemas educativos tradicionales. Existen muchas escuelas de este tipo, caracterizadas generalmente por acercamientos muy profundos y personalizados al estudiante y a su entorno familiar. Usualmente priorizan a la persona humana y no a los contenidos.

Este es el testimonio de nuestra quinta docente. Trabaja en una fundación en la que se recibe niños con el descriptor de grado tres, es decir niños que no han logrado avances dentro de la escuela regular y tienen un diagnóstico y una necesidad de un plan de estudios diferenciado, dentro de las adaptaciones curriculares.

> Era un colegio que manejaba metodologías alternativas, sobre todo en la base del constructivismo, el dueño de la escuela enfocó como la enseñanza a un proceso constructivista; y dentro de éste se combinaban metodologías alternativas entre ellas la Montessori. Durante los 26 años más o menos que tiene ahora la escuela ha venido trabajando con niños con necesidades especiales de forma bastante inclusiva. ¿Eso que quiere decir?, que la escuela por ejemplo tenía una característica de no trabajar por grados, entonces eran octógonos o espacios o ambientes, donde se mezclaban varias edades en un grupo, entonces por ejemplo había el espacio del primer grupo, del grupo de los más pequeños en donde estaban niños entre los 4 hasta los 6 años más o menos. Luego venía el siguiente espacio donde había niños entre los 7, 8 y entrado a los 9, todo dependía de la necesidad; y finalmente el grupo de los más grandes que era de los 9 a los 13 años más o menos. Entonces, dentro de esos espacios el docente puede trabajar con niños o niñas con necesidades especiales; en estos grupos se les acompañaba de manera especial dependiendo de lo que vayan necesitando. Hay una compañera que se dedica a preparar actividades especiales. Hay un primer momento de la asamblea en las mañanas y allí es

> en donde se aprovecha para socializar actividades en el espacio de juegos, el espacio del comedor; toda actividad es compartida, no interesa la necesidad especial, sino que todos participen por igual en las diferentes actividades; si existe algún niño con una problemática mayor se le asigna una acompañante o tutora. (Eliana Guerrero, comunicación personal 2021)

Todas las entrevistadas opinaron casi de manera unánime que "la educación inclusiva es la educación para todos". Es el derecho que todos los niños y adolescentes tienen para estudiar no importando su condición o estado de salud ni su posición socioeconómica; todos tienen el derecho a recibir una educación durante toda su vida y que sea de calidad. Las entrevistadas agregaron el término "equidad" como algo paralelo y muy similar a inclusión.

Para Tamara Espinosa, "la inclusión es un proceso de transformación en todos los campos de la ciudadanía, la sociedad, la democracia y la educación" (comunicación personal, 2021), lo cual amplía el escenario de las opiniones de las otras informantes pues, además de lo señalado por estas, se añade los términos de ciudadanía, sociedad, democracia y educación como parte del proceso, lo cual es coherente con la Constitución de la República del Ecuador, la LOEI y su Reglamento, que coinciden en que

> la educación en el país se rige por principios básicos como la universalidad, libertad, igualdad de género, prioridad a la discapacidad, participación comunitaria en el sentido del entorno social, educar para la democracia, el aprendizaje continuo, educación en valores, la motivación, la participación ciudadana, flexibilidad, la educación en derechos, la cultura de paz y de resolución de conflictos, la equidad y la inclusión, el plurilingüismo, el respeto a las identidades culturales, la calidad y la calidez de la educación, la gratuidad y la obligatoriedad de la educación, entre otros. (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011)

Como puede observarse, todas las profesionales a las que se entrevistó manejan un discurso coherente en cuanto a la inclusión como un derecho fundamental para todos los estudiantes, donde la diversidad es aceptada como una realidad y que enriquece al ser atendida en un entorno común y prepara ciudadanos con altos valores que fortalecen a la democracia, a la sociedad y que fomentan la participación social de las personas vulnerables a causa de sus diferentes condiciones.

Ainscow aclara que dentro del marco inclusivo no se toman en cuenta solamente las discapacidades, el espectro es mucho más amplio como así lo demuestra el acuerdo que surgió posterior a la Conferencia sobre la Educación en 2030 y dice:

> Inclusión y equidad en la educación y a través de ella es la piedra angular de una agenda de la educación transformadora y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a

> todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. (Declaración de Incheon para la Educación 2030, 2016)

2. Aplicación e instrumentalización de la inclusión

Este apartado se ha dedicado a un análisis de los instrumentos que existen para atender a las necesidades especiales dentro del aula. Las entrevistadas nos cuentan su experiencia en el manejo de estas herramientas. Debemos tomar en consideración que la situación de un niño que presenta dificultades dentro del aula no corresponde solamente a la naturaleza de ese niño. También está relacionada con el contexto en el que se desenvuelve (familiar, escolar, social). Cuando un niño o niña presentan una dificultad este es el proceso. En primer lugar, es necesario determinar el tipo de NEE del estudiante; en este punto intervienen la tutora docente y el DECE de la institución. Existe un cuestionario para ayudar a los docentes en la detección de una dificultad de aprendizaje (ver Anexo 1). El siguiente paso es entregar ambos documentos al DECE en el caso de la escuela privada o a la institución designada por el Distrito de educación correspondiente, con el objeto de verificar la NEE. De no existir DECE, el caso se remite a la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI)

Una de las entrevistadas con mucha experiencia en el manejo de NEE nos cuenta:

> El DIAC es el documento de adaptación curricular, es un documento individual de adaptación curricular. ¿Qué es lo que pasa con el DIAC? El Ministerio exige que cada niño con necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes, debe tener un documento de adaptación curricular. El Ministerio ha expedido algunos formatos que se debe usar. Dependiendo del nivel de dificultad del niño, se aplica un DIAC grado uno, dos o tres. El grado uno consiste específicamente en adaptaciones curriculares de acceso. Todo lo que tiene que ver con rampas, que sea situado en el primer piso, que haya la señalización adecuada, que el chico pueda tener acceso y movimiento dentro del aula. Si tiene dificultad visual pues que tenga acceso al trabajo en Braille. Si tiene dificultad auditiva que tenga sus audífonos. O sea, es más una cuestión de acceso. En el caso del grado dos, casi todos los colegios tratan de mantenerse en este grado debido a que es muy viable realizar ciertas recomendaciones que se le dan al docente, para que se haga mucho más sencillo el acceso del estudiante hacia el aprendizaje. Por ejemplo, recomendaciones como subrayarle la pregunta, darle tiempo extra para realizar actividades, que se valore en su calificación el esfuerzo del estudiante, y algunas otras. Si es que el niño tiene dificultades de lecto escritura, disminuir el nivel de lectura en relación con el grupo, si no ubicar al niño o niña en un nivel de lectura un poco más suave que lo pueda manejar, y todo ese tipo de cosas. En general estas recomendaciones del grado dos son cosas que cualquier docente que tiene un criterio, manejaría dentro del aula de clase con ciertos apoyos extras. En la adaptación curricular grado tres, se modifica todo lo que tiene que ver con el currículo, se modifica todo lo que tiene que ver con objetivos, metodología, y evaluación. Entonces ¿qué es lo que tienes que hacer aquí? Aquí se hace más o menos un currículo paralelo. A los estudiantes regulares les enseñas una cosa, y a este estudiante le puedes enseñar lo mismo o puedes enseñarle niveles más atrás pero más o menos que

> encaje en el mismo tema, en el mismo objetivo, se puede decir. Pero si tienes que hacer muchas variaciones a nivel de adaptaciones, es decir, cambiar la metodología y las actividades dentro del aula de clase para este estudiante ¿Qué hacer? Hemos conversado con algunos docentes de nivel secundario y tienen estudiantes en octavo de básica o noveno de básica que todavía están en el proceso de lecto-escritura. Ahí se da una brecha muy muy grande; mientras a unos ya les enseñas a hacer redacciones y están redactando, con el otro tienes que empezar con el proceso lecto-escritor. Y tienes que hacer un programa específico para este estudiante. A los docentes se les dificulta mucho, primero la elaboración del DIAC porque incluso a nivel ministerial no está tan claro de cómo se hace, cómo se debe hacer, qué debo poner y lo que más nos han enseñado es a llenar la hoja. Incluso en los colegios hasta los coordinadores de área se complican con la llenada de este documento. De alguna manera llenan la hoja y ésta se convierte en un requisito de cumplimiento. Usualmente lo que consta en el documento, no se llega a aplicar, habrá casos en los que tal vez sí llegaron a aplicar, pero es muy complicado; el estudiante no está atendido como debería. Falta preparación de los docentes en cuanto al manejo de adaptaciones curriculares y muchos estudiantes también requieren de un apoyo extraordinario o una sombra o un psicopedagogo que haga soporte externo también porque eso no puede ser responsabilidad y trabajo del docente. (Silvana Albuja, comunicación personal 2021)

Para la escuela pública la realidad es diferente. El Ministerio de Educación recomienda una observación por parte del DECE cuando a un estudiante le toma más trabajo lograr los aprendizajes que a sus compañeros, es muy posible que se encuentre dentro del grupo de niños o niñas que requieren una atención a una NEE.

Se podrá decir que la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) es el centro de apoyo psicopedagógico a nivel gubernamental o ministerial. ¿Qué hacen estos centros? Estos centros, cuando se solicita una evaluación de algún niño porque hay sospechas de que tiene algún tipo de dificultad, el niño va a este centro en donde le evalúan. La UDAI envía un reporte de lo que ellos observaron o lo que está pasando con el niño o niña y las respectivas recomendaciones. El acceso a esta ayuda es bastante complicado pues existen muchos estudiantes que la requieren. Puede transcurrir el año escolar completo sin que sea posible esta evaluación. Con relación a las instituciones públicas, el Ministerio de Salud Pública se encargará de proporcionar terapias físicas, de lenguaje, ocupacionales o psicológicas. En todos los casos se debe trabajar en equipo para coordinar acciones a favor del estudiante.

En ambos casos, en la escuela pública y en la privada, se espera obtener un informe psicopedagógico o neuropsicológico completo, que permita al DECE del plantel educativo realizar las acciones pertinentes. En ocasiones, es imprescindible remitir el caso a un profesional externo.

> La función del DECE es el seguimiento del estudiante remitido. Por otra parte, la UDAI tiene dos funciones: realizar el control respectivo de los DECE de las instituciones educativas para corroborar el seguimiento de los casos correspondientes y remitirlos a las unidades del Ministerio de Salud Pública del Ecuador (MSP) para las evaluaciones e intervenciones pertinentes. Una vez que se determine la NEE del estudiante, se plantearán las estrategias que se implementarán, entre ellas las adaptaciones curriculares respectivas realizadas por parte del docente con apoyo del equipo interdisciplinario de la institución educativa. Todo este proceso consta en el DIAC (Documento Individual de Adaptación Curricular) (Anexo 2).

En el caso de una adaptación grado uno se toma en cuenta la accesibilidad física. Se evalúa si los espacios son flexibles, abiertos y fáciles de transitar; por ejemplo, si existen rampas, pasamanos e interruptores que sean accesibles para personas en silla de ruedas, de igual manera los inodoros deben tener las adaptaciones necesarias para personas con discapacidad física, muy importante los ascensores, etc.

Johana nos cuenta una realidad que ocurre también en la escuela privada en donde existe una gran dificultad en la aplicación de estas herramientas.

> Tuve compañeros que tenían niños con discapacidades fuertes, un niño que era sordomudo nunca había recibido ayuda para aprender lenguaje de señas, nunca había recibido ayuda para aprender a escribir, y estaba en décimo de básica; el chico se manejaba con garabatos o dibujos; los profesores no sabían cómo más ayudarle. Ellos buscaban la manera, pero al no tener la especialización o las herramientas casi no se logran progresos, esto no es inclusión. Simplemente es tenerle ahí al niño y dejarlo a un lado. Para eso los profesores necesitaríamos más capacitación. Incluso situaciones de aprender lenguaje de señas y cómo enseñarlo, o incluso los compañeros del niño deberían llegar a esos años conociendo una forma para comunicarse. (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021)

Existe una dificultad enorme para el docente a quien todos los años le entregan un formato de DIAC para que lo llene. El docente en la mayoría de las ocasiones está solo en este tema. No comprende cómo llenar estos formatos y cómo calzarlos con los objetivos y currículo del ministerio. Casi siempre se completan los DIAC al final del quimestre y año escolar.

> Conversé mucho con la psicóloga, ella me explicaba los formatos y yo le explicaba que decía nuestro currículo y que era lo que se trataba y los códigos y tantas cosas que ellos como DECE no conocen y que al ser nosotros docentes, somos los que manejamos los actuales currículos que llevan tantos códigos y resulta muy confuso. […] Hay códigos para acá, códigos para allá y es, como dicen, un champús, y eso tratar de explicarle a un profesor o a una persona en DECE es complicado. Como docente, yo a veces me frustraba porque ellos tratan de darnos una cosa y nosotros tratamos de adaptar a lo que tenemos y no nos coincide. Entonces conversando con la psicóloga, llegamos como a un consenso. (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021)

Parecería ser que el Ministerio de Educación ha elaborado con profesionales especializados muchos materiales para el docente. Los instrumentos y las herramientas existen, el mayor problema está en la aplicabilidad de estas herramientas. Otra dificultad detectada es la capacitación a los docentes respecto al manejo y aplicación de las herramientas para un aula inclusiva.

Nos comenta la psicóloga externa en su entrevista que

> existen las políticas gubernamentales y a nivel Ministerio de Educación que nos obligan a tener aulas inclusivas; sin embargo, considero que no se ha formado a los profesionales, ni a los psicólogos ni a los profesores, ni a nadie; no hemos sido informados sobre las políticas de inclusión y los caminos para acceder a ellas y sobre todo cómo enseñar a una población diversa. Considero que las políticas son muy buenas, pero hace falta muchísima educación acerca de esto, muchísima preparación, que haya una política de educar a los maestros y educar a todos los que están involucrados: psicólogos, docentes, padres de familia y sobre todo directores y autoridades de un establecimiento educativo. (Carolina Suárez, comunicación personal 2021)

Continuando con esta reflexión profunda para analizar cuáles son las barreras y cuales los facilitadores para que se logre eficazmente la inclusión en el aula.

> La inclusión es un proceso de transformación en todos los campos de la ciudadanía, la sociedad, la democracia y la educación. El campo educativo viene enfrentando importantes desafíos que buscan dar lugar a la generación de un proceso cada vez más inclusivo, para lo cual se requiere de cambios que parten de la consolidación de políticas inclusivas que orienten las acciones institucionales en un marco de igualdad, justicia, equidad e interculturalidad, así como, el fortalecimiento o reestructuración de las prácticas pedagógicas que atiendan a las necesidades y características de los estudiantes y la comprensión de la diversidad, como una oportunidad de construir una cultura y sociedad incluyente. En este sentido, es necesario realizar acciones responsables que garanticen el acceso, permanencia, participación, aprendizaje, promoción y culminación del proceso escolar de todos los estudiantes, mediante un sistema educativo inclusivo, dinámico, transformador y flexible, capaz de realizar ajustes y responder a las especificidades y necesidades de la diversidad. (Espinosa 2020)

El discurso del Ministerio de Educación ha iniciado un cambio importante, parece que en la autoridad existe una conciencia de la diversidad que existe entre los estudiantes en el aula y se hacen reformas importantes para lograr una educación que llegue a todos los educandos, eliminando barreras de exclusión que han existido durante tanto tiempo. Cambiar los paradigmas antiguos de normalidad, contenidos y resultados deseados a una visión diferente en favor de la diversidad requiere un cambio de todos los involucrados en la educación. Encuentro barreras como el desconocimiento de nuevas políticas gubernamentales y, sobre todo, recae la responsabilidad en el liderazgo de una institución educativa, que al no estar capacitada en el tema proyecta la dirección en favor de una

malla de contenidos, en mantener contentos a los padres de familia y desde este lugar no hay comprensión o apoyo para la construcción de una cultura en favor de la inclusión y la atención a la diversidad.

El docente en su aula está solo frente a las dificultades de sus estudiantes. El DECE hace el seguimiento de los casos, y completa los trámites que deben presentarse al final del año escolar a las oficinas zonales del ministerio de educación. No puede hacer mayores avances; la realidad es que son demasiados niños con dificultades. En el sector público hay números imposibles de manejar para dar una atención más personalizada. En la escuela privada el DECE obedece a un liderazgo que centra su autoridad en resultados académicos.

3. Barreras y facilitadores de la inclusión

En la consulta efectuada a las entrevistadas se observan grandes barreras que impiden la aplicación de la inclusión en el aula, incluso que contravienen el espíritu de la legalidad educativa ecuatoriana contemplada en la Constitución y las leyes, así como en las políticas del Ministerio de Educación en materia oficial de Currículo, sobre todo en el aspecto de las adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE que sí las requieren. Esto se evidencia en muchas de las opiniones de las entrevistadas: para Silvana, psicóloga del DECE, una barrera importante es:

> las políticas ministeriales que cambian permanentemente, sobre todo los cambios continuos del personal directivo, la contratación inconsulta de personal y servidores públicos que plantean solamente ideas y no hay concordancia en la práctica, aspectos que desconocen pues no son del área educativa, lo cual resulta en la imposibilidad de adaptaciones curriculares para casos especiales y al no hacerlas multan al colegio. (Silvana Albuja, comunicación personal 2021)

De la misma forma piensa la psicóloga externa, quien indica que

> las dificultades y obstáculos parten desde el mismo Ministerio de Educación, pues plantean políticas ideales, pero no prácticas aplicables. Cada ministro que asume el cargo cambia continuamente a este respecto. En materia de políticas y estrategias no existe permanencia del personal directivo, lo cual genera ruptura en la ejecución de estrategias en materia de inclusión. Cada año aparecen nuevas reformas. (Carolina Suárez, comunicación personal 2021)

En las opiniones recogidas se observa claramente la falta de coherencia oficial en materia de continuidad de reformas educativas en cuanto a inclusión. Esta serie de cambios continuos repercute en el trabajo docente, lo cual satura a los docentes con cada

nuevo cambio agotándolos para atender la diversidad y adaptación curricular para los estudiantes que los necesitan. A este respecto, Silvana también nos comenta:

> Generalmente se asumen lineamientos de psicólogas clínicas y no de psicólogas educativas, las primeras nunca han trabajado dentro de un colegio, lo mismo pasa con los textos escolares que da el Ministerio, proponen cosas maravillosas pero inaplicables en el contexto ecuatoriano, lo cual termina afectando al estudiante con necesidades especiales. (Silvana Albuja, comunicación personal 2021)

Otro dato revelador, comentado por la representante del DECE de un colegio particular: "Otro obstáculo es la contratación de docentes sin vocación, que estudiaron la carrera por no tener otra opción. Hay un evidente divorcio entre lo que plantea el Ministerio con sus políticas, sus textos educativos y la realidad en el aula y en la práctica" (Carolina Suárez, comunicación personal 2021), lo cual es muy similar a la opinión de la psicóloga externa. Es importante resaltar que los dos informantes son expertas en neuropsicología infantil y con estudios vinculados con Necesidades Educativas Especiales en la niñez y adaptaciones curriculares. Por tanto, sus narraciones ponen al descubierto las debilidades del sistema en este sentido.

Otras informaciones recogidas en conjunto con las informantes docentes de varios ámbitos privado y público, que igualmente son expertas por mantener aulas inclusivas, dan cuenta de que "uno de los factores que hemos observado es la falta de compromiso, colaboración e involucramiento de los miembros del grupo familiar" (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021). Al no ser expertas en necesidades especiales, consideran como una barrera para aplicar la inclusión en el aula.

> Nosotras como docentes con niños con necesidades educativas especiales somos conejillos de indias para el Ministerio, porque nos mandan a nosotras la actividad, y debemos cumplirla como creamos que podemos cumplirla, no porque ellos nos hayan dado una capacitación, no porque ellos nos hayan dicho cómo hacerlo, o nos hayan mandado a un experto que nos indique esto se hace así o se hace de otra manera. Simplemente porque ellos dijeron tengan este manual, háganlo. (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021)

Sobre esto, Gil González et al. (2019, 251) afirman:

> La principal barrera detectada por todos los participantes (con independencia del género, etapa educativa o titularidad) es la relativa a la falta de formación en atención a la diversidad. Los profesores ponen de relieve la desconexión entre la teoría, impartida en las facultades de educación o en los cursos de formación permanente, y la realidad del aula. Resaltan que dicha formación cubre el área de la inclusión desde una postura muy teórica, pero sin abordar cuestiones prácticas enfocadas al desarrollo de estrategias metodológicas o al diseño y búsqueda de recursos didácticos. Aspecto en el que coincide

> toda la muestra al margen de su edad y los años de experiencia como docentes, ya que resaltan que, a pesar de los cambios en la terminología empleada (educación especial, pedagogía terapéutica, integración, inclusión), la formación se ha definido por el mismo patrón: exceso de teoría poco aplicada o coherente con la práctica educativa.

Hemos mencionado la importancia del liderazgo en la escuela. La responsabilidad de cumplir acordemente con la normativa del ministerio la tienen quienes dirigen los centros educativos. De su convicción depende la existencia de un entorno inclusivo. Y en este punto hablemos de comprender y atender a una diversidad.

Respecto a la escuela inclusiva Fernández et al. (2103, 29), indican que

> puede ser vista en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad, como una de las modalidades de educación con calidad y equidad que se gesta y consolida desde la actuación de quien la dirige.
>
> En consecuencia, en un enfoque de educación inclusiva en el centro escolar se considera el liderazgo compartido y se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad.

Con frecuencia ocurre que una maestra que atiende a la diversidad de estudiantes se enfoca en su criterio profesional y se aleja un tanto de la planificación estandarizada de la institución o de aquella que propone el ministerio de educación. El docente recibe llamados de atención que obviamente desmotivan y reducen el intento de transformar la educación.

Desde la escuela pública nos cuentan como existe un desbalance entre las planificaciones, codificaciones del Ministerio, exigencias de la autoridad y por otro lado el reto que implica adecuar las actividades y la evaluación de los estudiantes con NEE.

> Uno trabaja con calificaciones, pero estas son relativas cuando es un niño con necesidades especiales. Se califica de acuerdo con los estándares que tenemos, incluso a los profesores, a los profesionales se nos califica así. Nos dan pruebas estandarizadas, para todos, y se acabó. No hay específicas en ciertos campos, en todo es estandarizado, porque es más fácil. Evaluaciones diagnósticas, se hace una sola evaluación para todos los grados, se toma las pruebas, la mayoría de las veces ni siquiera son reales. Porque si uno se pone a considerar las evaluaciones diagnósticas, notas de 4, notas de 3, de 5, y dicen "¡ah! Es que se necesita refuerzo". Y hasta ahí llegó. (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021)

Otra de las maestras entrevistadas que ha trabajado en varios colegios de la zona de Cumbayá y Tumbaco, nos comenta:

> A un niño se le ve hoy por hoy por una nota, por qué tanto puede alcanzar su estudio para un examen, no se lo mide por sus habilidades. Todos los niños son capaces y tienen habilidades maravillosas, pero solamente se generalizan las habilidades escritas en un

> papel. Y eso es lo que yo ahora estoy valorando, mi educación no tiene notas, no tiene esa parte tan formal, pero los niños disfrutan y aprenden de una manera acelerada, increíble. (Eliana Guerrero, comunicación personal 2021)

El tema de las evaluaciones también es una barrera infranqueable; no hay concordancia entre las adaptaciones curriculares y la forma de evaluar. Es preciso comentar que cuando un estudiante tiene calificaciones inferiores a seis, el docente debe afrontar un sinnúmero de trámites burocráticos que recaen sobre la dirección del colegio. Por lo tanto, los profesores prefieren asentar un promedio de siete y evitarse los malos ratos. Solo así se explica como estudiantes llegan a la secundaria sin haber completado el proceso lecto-escritor.

Desde la escuela con metodologías alternativas, la entrevistada nos cuenta también sobre los parámetros y el currículo que utiliza su escuela

> se basaba en los temas que planteaba el ministerio, pero la propuesta era poder generar. un proceso significativo, que no sea una clase magistral centrada nada más en la pizarra si no generar proyectos, discusiones, exposiciones. A los niños más grandes se les proponía cosas más complejas como trabajos grupales, investigaciones, cosas que de alguna manera activen su pensamiento, nos respaldamos mucho en material concreto resolver estas operaciones básicas de matemática, por ejemplo. (Eliana Guerrero, comunicación personal 2021)

El DECE en las instituciones educativas es el apoyo para los profesores en cuanto al manejo de los casos reportados, los documentos que deben enviarse al ministerio y de alguna manera el informante a la autoridad de la institución sobre el seguimiento que se da a estudiantes que han sido reportados. Adicionalmente, están presentes en las entrevistas con padres de familia y en las juntas de grados que ocurren al finalizar los parciales o los exámenes quimestrales. Los informes tanto del UDAI como de profesionales externos son remitidos al DECE y se va construyendo a lo largo de la vida escolar una carpeta con el historial de cada estudiante.

En las instituciones educativas no se realiza evaluaciones especializadas para los estudiantes con una necesidad específica. En la escuela pública son remitidos a la UDAI distrital, el acceso a estas evaluaciones es muy complejo, por la demanda de estudiantes. La escuela privada en cambio remite sus casos a un profesional externo para una evaluación profunda y la terapia correspondiente. La entrevistada del DECE nos comenta:

> En la UDAI están sobrepasados de la cantidad de niños para evaluar, sobrepasados totalmente, y la atención que tienen los niños es muy rápida. Otra cosa que nos ha pasado, yo he visto como psicóloga es que ellos les aplican pruebas a los niños muy sencillas para el nivel de desarrollo, y pruebas muy antiguas también, que ya no tendrían mucha validez.

> Sobre todo, para colegios particulares. Entonces te sale que el niño por lo general está muy bien que no tiene ninguna necesidad educativa. Cuando va al colegio, si es un colegio privado, tu sigues como docente viendo la necesidad del niño, pero el UDAI te dice que el niño no tiene nada. Y otras veces la UDAI te dice que, sí que puede ser que tenga, pero igual hagas las adaptaciones entonces la UDAI se convirtió un poquito en la que dice si le hagas adaptación o no le hagas adaptación. Si requiere o no requiere. En realidad, no sé hasta qué punto, a nivel gubernamental les funcionó esto de la UDAI y tal vez les haya funcionado más en los colegios públicos, pero sé que están sobrepasados de niños, sé que no logran brindar una buena atención. Y sé que también han tenido mucha rotación de personal, o sea que no está bien organizado este asunto. Eso es lo que conocimos y vimos. Algunos niños nos venían con un diagnóstico nada que ver. Y por lo general un colegio privado no va a la UDAI, no le aceptan tanto en la UDAI, más van los colegios públicos. (Silvana Albuja, comunicación personal 2021)

Esto nos cuenta la psicóloga externa sobre su experiencia cuando acude a las instituciones con el resultado de la evaluación y las recomendaciones para apoyar al estudiante.

> Hay colegios y hay colegios. Hay colegios que les interesa ser inclusivos y hay colegios que les interesa su status puramente académico, y entonces en eso no hay lugar para los estudiantes que de pronto no tengan un rendimiento alto porque tienen capacidades diferentes y porque se les evalúa bajo un mismo estándar. Sin embargo, si hay colegios, he visto, que se esfuerzan, profesores que son muy apasionados, se esfuerzan por sacar adelante a sus estudiantes por motivarles, porque ellos aprendan lo que pueden y de la manera en cómo ellos pueden. Sin embargo, es muy difícil, hay políticas públicas que hacen que todos nos equiparemos y todos tratemos de hacer más o menos lo mismo, eso deja muy poca libertad a los profesores de poder evaluar las cosas de la manera que ellos creen que deberían evaluar. (Carolina Suárez, comunicación personal 2021)

Una barrera importante para mencionar son las planificaciones académicas aprobadas por la institución, es casi como armar un rompecabezas, pues existe un desbalance entre todos los códigos de objetivos y resultados y como insertar dentro de estas planificaciones las adaptaciones curriculares. Nos comenta la docente entrevistada de la escuela pública:

> Conversé mucho con la psicóloga, ella me explicaba los formatos y que era lo que querían conseguir con esos formatos y yo le explicaba que decía nuestro currículo y que era lo que se trataba y los códigos y tantas cosas que ellos como DECE no conocen que al ser nosotros docentes, somos los que manejamos los actuales currículos que llevan tantos códigos y resulta muy confuso…. llegamos como a un consenso, ella había sido profesora, ella había trabajado con niños a pesar de que cuando ella trabajó no se le llamaba de educación especial. Simplemente era como incluir a un niño que tiene un poco más de dificultad que otros. Porque si nosotros venimos a ver actualmente, es la palabra educación especial. (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021)

Desde el DECE qué ocurre en el proceso de seguimiento de niños con dificultades de aprendizaje, por ejemplo:

> Eso en teoría suena muy bonito, esto de la inclusión, de que todos los niños tengan el mismo derecho, de que sean atendidos en base a sus necesidades, de que sean atendidos en base a sus capacidades, entonces es una educación que individualiza mucho a niños. Le atiendo como es el. Le atiendo en base a lo que el necesita en base a lo que el responde, en base a eso.
>
> Pero ya viéndolo en la realidad, en un aula que por lo general te ponen entre 20 a 25 niños, en adelante porque en el sistema público son grupos de estudiantes mucho más grandes, atender una diversidad, de 50 niños, de 25 niños, al profesor le pone en una situación mucho más compleja, porque tendría que hacer planificaciones individualizadas, para cada uno de sus estudiantes, y eso muchas veces con todos los requisitos que nos piden en este momento como educadores, planificaciones, reuniones, toda la documentación, que nos piden incluso a nivel ministerial, resulta ser casi imposible y lo que yo he vivido en mi experiencia, se queda en papeles. O sea, hago una planificación, una adaptación curricular, para tal o cual niño, pero queda básicamente en papeles porque no llego a cumplir el 100 % en el día a día no puedo aplicar todo lo que planifiqué para un niño. Y se convierte en una planificación de mentira, en cierto modo, y lo que hago dentro del aula es lo que queda a criterio del docente. Y ahí depende mucho de la capacidad del docente porque hay docentes que son muy hábiles, y que pueden atender a los estudiantes y que son muy recursivos y que tienen habilidades para hacerlo, e interés para hacerlo, como hay otros docentes que no tienen el mayor interés y estos niños quedan en cierto modo anulados dentro de su grupo. Quedan sin ser tomados en cuenta respecto a sus necesidades, y eso perjudica mucho su desempeño final. (Silvana Albuja, comunicación personal 2021)

La exsubsecretaria nos comenta de los esfuerzos enormes que realizan varias personas dentro del ministerio, el presupuesto asignado es muy pequeño y la movilidad del personal encargado es frecuente. Hay gran voluntad del cuerpo académico en el tema inclusivo con lamentables dificultades que impiden una verdadera evolución en la transformación de todos los agentes responsables de la educación.

Resulta antagónico conocer como los facilitadores del proceso, resultan también las barreras en el proceso. Desde la normativa gubernamental, liderazgo, docencia, DECE y contexto familiar, todos somos corresponsables de una educación para la diversidad.

En los últimos tres años se ha iniciado una evolución hacia una nueva metodología para acoger de forma equitativa a todos los estudiantes, dejando para el pasado en gran medida la educación especial o la inclusión para dar paso a una nueva visión en la educación a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

> Dentro del contexto educativo es importante mencionar que el Diseño Universal de aprendizaje ayuda al docente a compartir información de forma igualitaria a estudiantes con NEE y a estudiantes que no presentan limitaciones, garantizando la trasferencia del contenido planificado sin recortes o limitación de información. El DUA es una metodología que permite a todos los alumnos el uso libre de recursos visuales, táctiles y auditivos como herramientas alternativas no convencionales para el desarrollo de la clase en el entorno de aprendizaje. (EC Ministerio de Educación 2020, 16)

4. Algunas experiencias con la educación inclusiva

Las entrevistadas son la voz de la experiencia. Nos narran sus experiencias personales con casos de estudiantes con NEE, es un recuento en detalle de un caso que la entrevistada vivió en el aula, cómo fue el proceso de diagnóstico, cómo se manejó el caso una vez que fue parte del grupo de niños o niñas con adaptaciones curriculares.

Una de las entrevistadas nos cuenta que era maestra de todas las materias en inglés, en una clase de 27 niños en un colegio privado, eran chicos de tercer grado de básica y recuerda un caso muy difícil. Comparte la siguiente experiencia.

> Al comienzo para mí fue complicado con George, muchas veces lloré desesperada sin saber cómo manejar el tema, Me costó trabajo entender su situación. Su situación me explicó su psicoterapeuta y creo que es neuróloga también, fue como asistir a una charla de una maestría porque yo me estaba enterando de cosas nuevas después de ser varios años profesora, este niño tenía una situación que cuando el nació, nació con cráneo sinostosis y cuándo él era bebé le operaron como ocho veces, el cerebro, de hecho, él tenía una placa en el cerebro, ¿y qué pasa? Esto le afecta en la parte frontal del cerebro donde él llega a tomar las decisiones, él toma decisiones apresuradas. Sin pensar dos veces. Entonces, cuando estás en un aula llena de niños, tú estás acostumbrada a que todos piensen un poco para actuar. Y así, como todo el mundo. Pero cuando tu entiendes la situación de este niño. Era un niño demasiado inteligente y aprendía rapidísimo. Para los idiomas, que tú también tuviste la oportunidad de conocerlo, en este ambiente. Era un niño muy inteligente, que recibía toda la información y toda la información que recibía la aprendía. Pero también el momento de actuar, por ejemplo, cuando había en algún momento de conflicto, el actuaba con la cabeza fría, por esta situación de que estaba afectada la parte frontal del cerebro. Entonces lo que yo comencé a trabajar como estrategia, fue darle opciones, yo ya le veía que estaba en alguna situación de conflicto yo le decía "si tú haces esto va a pasar esto, si haces esto va a pasar esto y si haces esto va a pasar esto", tres opciones. Y le decía como "relájate, respira un poco", la primera vez que yo le dije llegó al punto que estuvo muy ofuscado que yo le esté dando opciones, que yo le esté digamos invadiendo su espacio mental, tal vez y él me agredió verbalmente y también fue un tiempo en que estábamos trabajando estas estrategias con la profesora de español, y le agredió físicamente. Pero no me rendí, continué, yo cuando veía que había algún problema, un conflicto, le seguía dando estas opciones, y luego él comenzó a tomar decisiones de estas opciones y se pudo regularizar bastante su comportamiento. En el siguiente año el niño no corrió con la misma suerte y quinto grado de básica fue un drama increíble. La maestra no logró llegar a él y finalmente fue suspendido por disciplina por dos ocasiones. (Estephanie Ruiz, comunicación personal 2021)

El DECE estuvo pendiente de dar un acompañamiento y recibir informes. Ciertamente las adaptaciones de la entrevistada no eran las planteadas por el ministerio. Los logros de este niño fueron en gran parte por el acercamiento afectivo de la docente.

> El DECE no puede hacer el trabajo de psicopedagoga, simplemente es el departamento que ve este contacto con los padres y con la ayuda externa. No puede ir más allá, porque tampoco legalmente se lo puede hacer. Yo si veía que las psicólogas estaban preocupadas de la situación, pero lo que yo percibo mucho es que en los colegios para que todos mantengan un promedio razonable, son mucho a favor de los medicamentos, para calmar

> a los niños. En mi opinión esa no es la solución. (Carolina Suárez, comunicación personal 2021)

La psicóloga externa nos cuenta la historia de un maestro muy joven en una escuela en el valle de Los Chillos. Es la tierna historia de Sebastián, un niño diagnosticado con autismo.

Este maestro fue notificado de la llegada de un estudiante autista a su aula de segundo grado de educación básica. Este maestro no se desesperó, ni pensó en lo injusto de aumentarle la carga de trabajo, ya bastante ampliada con cuarenta estudiantes. El caso le interesó, le apasionó, inundó su ser afectivo de un deseo de comprender y ayudar a esta criatura que llegaría a su clase en el siguiente septiembre. Durante sus vacaciones dedicó parte de su tiempo a investigar todo artículo posible de cómo debería tratar a su niño autista, con estos datos y una enorme voluntad de asistir, inició el año escolar. El niño autista, no controlaba esfínteres, no hablaba, y tenía momentos de inquietud o violencia con otros niños. El maestro con gran paciencia explicó a sus alumnos sobre el problema del compañero, les habló de cómo la comunidad que ellos pudieran formar dentro del aula iba a facilitar al compañero para que vaya aprendiendo igual que todos los chicos de la clase. Sebastián el niño autista comenzó a acercarse a sus compañeros, ellos le invitaban a salir en el turno de ir al baño y no habían llegado a la mitad de octubre cuando el niño gracias al contacto afectivo que le rodeaba dejó el pañal y fue capaz de ir con su grupo al baño. El maestro, cada día buscaba la forma de enseñarle, traía de casa, fideos, harina, objetos de colores y todo aquello que podría servir para enseñar. Sebastián comenzó a balbucear, demostró que podía aprender muchas cosas, quizás no al ritmo de sus compañeros, pero se hacía lo posible.

La afectividad se hace visible en la pasión de un docente al intentar de todas formas que su pupilo aprenda, más aún en clases complejas con tantos alumnos, la prioridad no son los contenidos es más bien crear una comunidad afectiva, que sea una extensión del hogar en el aula. La afectividad supera a las adaptaciones curriculares, no es una normativa, simplemente es un esfuerzo personal de un docente de vocación.

Este caso contado por la psicóloga de Sebastián es una anécdota de las muchísimas que existen en la escuela, parece que lo más importante es no perder la fe en un niño y a través de la teoría social de la afectividad buscar un camino gratificante dentro del aprendizaje.

Las adaptaciones curriculares sirvieron poco frente a la voluntad del maestro para formar una comunidad de afecto y apoyo entre todos los integrantes.

La psicóloga externa una vez que concluye la evaluación, debe acudir al colegio para conversar sobre el niño que fue evaluado:

> Entonces, estas recomendaciones que dan los psicólogos, que damos los psicólogos, y yo también me incluyo en eso que muchas veces he dado recomendaciones que pienso que pueden ayudar al niño, pero no conozco la realidad y el contexto. Es muy necesario hablar con los colegios y con los profesores y ver de qué forma qué metodología podemos hacer y que incluso ya después teniendo un poco más de conocimiento me ha tocado irme por debajo de la mesa de mi institución, hablando yo personalmente con las personas involucradas para ver qué podemos hacer que otras metodologías se pueden aplicar. Es importante tomar en cuenta que en muchos colegios ya existe una metodología preestablecida, por lo tanto, las adaptaciones curriculares de cuanto he visto tienen que ver con leerle al estudiante dos veces la instrucción, con cambiarle de lugar, con este tipo de adaptación, y yo veo por ejemplo en el caso de mi paciente de 10 años, con este tipo de problema que no sería suficiente. No sería suficiente por un lado y por otro lado también hay que pensar en los maestros que tienen un aula de 30 estudiantes y no menos de 5 o 10 que necesitan atenciones especializadas. (Carolina Suárez, comunicación personal 2021)

Desde la escuela pública Johana nos cuenta sobre sus casos.

> La única forma de detectar ese tipo de casos es trabajar en aula con ellos. Por ejemplo, yo detectaba cosas así, cuando trabajaba en clase y los primeros días era más que nada conocernos. Hagamos esta dinámica, hagamos este juego, hagamos este otro, y entre un juego y dinámicas recordar una materia, siempre había un niño o siempre se veía alguna deficiencia en algún punto, pero algunos más que otros. Tuve el caso de una niña que mientras estábamos realizando una actividad, les dije a ver, ustedes conocen los números al revés y al derecho. Vamos a escribirlos, yo les voy a decir uno y lo van a escribir en números y lo van a escribir en letras. Quería ir revisando ortografía, que tal estábamos con cantidades […] cosas simples como esta. Y mientras yo daba vueltas en el salón, de repente la niña no tenía escrito casi nada y las palabras que tenía escrito no tenían sentido. Y uno se pregunta ¿qué pasó aquí? Y conversando con ella ¿qué pasó mija, no me entiendes? ¿no le avanzas a escribir? Y ella mismo me dijo "no profe, es que yo no puedo". Y cómo son esas cosas que llegan a esos grados y a veces ni los papás se dan cuenta de lo que ellos tienen esa dificultad o se dieron cuenta, culpan y dicen "es que es vago". O "la profesora nunca le enseñó". Mire a que punto llegamos, niños que deben aprender a leer y escribir muy bien en segundo, tercero, cuarto año de básica, llegan a octavo, noveno o décimo a veces sin darse cuenta de que ellos tienen esa dificultad. Y el malo ahí es el profesor que dice "ese niño no puede" y los profesores se acostumbraron a lanzarle la pelotita al que sigue. Si en segundo no aprendió bien, no pasa nada, en tercero aprenderá. Si en tercero no aprendió bien, no pasa nada, en cuarto aprenderá. Y así hasta que llegó a octavo o a noveno. Y a nosotros nos llegaban niños que tienen dificultades en lo básico. Niños que a esa altura deberían escribir párrafos, oraciones, más compuestas, o saber sumar, restar, multiplicar muy bien cantidades sobre todo pequeñas, empiezan a darse cuenta de que no pueden. ¿dónde está la falla? En el sistema. Yo considero que es el sistema. Actualmente con los concursos de maestros que hay, con la situación económica del país, yo creo que para nadie es desconocido que la mayoría de las personas que trabajan en el área docente, no son docentes. (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021)

Es importante anotar la cantidad de estudiantes que tiene a su cargo un maestro de educación pública, resulta casi imposible realizar la detección de un problema, más difícil aún darle seguimiento o investigar lo nuevo en inclusión y como aplicarlo.

> Fíjese, ¿usted también es profesora verdad? A final de cuentas yo no trabajaba con sólo un salón, yo tenía un salón de 45, porque yo era tutora de ellos, estaba ahí con ellos y me tocaba ver, qué tienen, qué dificultades presentaron en otras materias, quién está teniendo mayor problema, cosas así. Pero en realidad yo como profesora trabajaba con aulas de 40 para arriba, en cinco aulas mínimo, ya que el currículo de matemáticas daba que son 6 horas a la semana, por lo tanto, tengo un trabajo de 5 salones, para cumplir las 30 horas base. Entonces si cuento 5 salones a más de 40 estudiantes, imagínese. (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021)

La psicóloga del colegio privado nos comenta sobre un caso al que le ha dado seguimiento a un niño desde segundo de básica.

La entrevistada del DECE de un colegio particular nos comenta sobre un caso al que le ha dado seguimiento desde el ingreso a educación inicial, Juan.

> Este niño yo le agarré en segundo de básica. La psicóloga del DECE estaba desconcertada porque este niño no lograba el proceso lecto-escritor, estaba super tarde en este proceso. Retrasado en relación con el grupo. Y aparte no lograba interacción social. El niño se sentaba y se pasaba volando perdido haciendo otras cosas, dibujando, pero menos trabajar lo que tenía que hacer. El niño no estaba a mi cargo, estaba a cargo de la psicóloga del DECE, ella solicitó una valoración psicopedagógica. En la evaluación psicopedagógica yo le evalué externamente a este niño. Cuando le evalué, el niño tenía buenas habilidades intelectuales, tenía algunos atrasos en la parte motora, tenía obviamente un atraso en el proceso lecto-escritor. Vi muchísimos rasgos de desatención, pero en sí había una buena capacidad para aprender. Entonces le apliqué algunas pruebas, trabajamos un poco la parte emocional porque era un niño sobre atendido por su mamá. Un nivel de ansiedad de la mamá impresionante. Y era un niño que todo el tiempo la mamá le daba haciendo las cosas. El niño se sentía incómodo respecto al grupo también, porque el veía que no avanzaba en relación con el grupo. Yo encontré en este niño un déficit atencional asociado a ciertos rasgos Asperger. En la parte motora, la parte social, en lenguaje él se manejó bastante bien. Lo que más me llamaba la atención era la parte motora y la parte social. El niño se entendía bien conmigo tal vez por eso no pude ver más rasgos, pero yo les dije a los papás que existían ciertos rasgos en cuanto a un Asperger. También tenía ciertas ideas fijas, obsesivas de juegos, de los dinosaurios. Salió de esta evaluación y se fue a un proceso terapéutico con una profesora cubana. Esta persona en un mes sacó el proceso lecto-escritor y empezó a trabajar la parte social mucho. Y el niño mejoró, empezó a tener amigos, logró el proceso de lecto-escritura. Y evolucionó muy bien. Con las profesoras llegamos a un acuerdo de cómo exigirle, cómo pedirle las cosas para que él no eluda su responsabilidad. En segundo de básica estuvo muy bien, terminó segundo de básica muy bien, llegó a tercero de básica en tercero siguió con apoyo. Cuando el niño ya se puso bien y tenía un manejo regularizado, toda la parte social mejoró, la parte de comunicación también mejoró, todo ya estaba casi normalizado, la madre decide sacarle de terapia. Le sacó de terapia para cuarto de básica. El niño estuvo bastante bajo en calificaciones, pero su madre no le regresó a terapia. Empieza a tener una pereza motora de hacer las cosas, de leer, o sea, el evadía las tareas. La maestra era dura con los estudiantes, sus compañeros

> avanzaban y el no, la maestra no le tenía paciencia al niño, con lo cual Juan pasaba muchas horas frente a un examen o a un trabajo sin terminarlo. Está solo en el aula mientras sus demás compañeros salen a recreo o se movilizan a otras áreas para música, arte etc. El niño empieza a tener ataques de ansiedad y finalmente es retirado de la escuela regular. Si tuviera un proceso terapéutico constante, continuaría mejorando, pero su madre no desea que continúe su terapia. (Johanna Albuja, comunicación personal 2021)

Este caso nos demuestra que las adaptaciones curriculares simples ya no surten efecto con Juan, se requiere una adaptación grado tres, esto es penoso para el niño, y para la familia porque en primer lugar el niño es muy consciente de lo que le ocurre y en segundo lugar su inteligencia e información no corresponde para una adaptación más profunda. A la maestra que no tenía una buena comprensión sobre el manejo de NEE, le ha costado el puesto, ha tenido que buscar un nuevo trabajo y no precisamente por el manejo de Juan sino por perder un estudiante, un cliente importante para la economía de la institución.

De acuerdo con varios autores investigados en este trabajo, las características particulares de cada persona deben ser el punto de partida de los docentes, y de acuerdo a estos parámetros se podrá desarrollar al máximo los potenciales de cada estudiante.

> El primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias, ya que la diversidad fortalece al alumnado al ofrecerle alternativas de aprendizaje. En efecto, en la comprensión de la enseñanza es donde se percibe lo complejo de la acción docente. (Zárate et al. 2017)

Lo actual, la pandemia, el Covid son retos que han enfrentados docentes, estudiantes y padres de familia, existen opiniones diversas que ponen de manifiesto diversas experiencias durante estos dos años de cambio permanente.

5. Retos para la inclusión en la pandemia

Estar en casa se ha vuelto una vía para aprender. Aprender a convivir, a colaborar, a organizarse, a entender de qué trabaja mi familia ahora que lo hace en casa, a conocer más la dinámica económica. Todos los días están aprendiendo que son capaces, por solidaridad, de quedarse en casa para no contagiar a nadie, ni contagiarse porque siguen una orden nacional. Viendo y experimentando que son capaces de mucho más de lo que se les imagina. Como niños, como adolescentes nos están enseñando, una vez más, que sí que pueden y sí que se adaptan, como el resto de los niños (Rodriguez y Peleteiro 2020).

Para algunas familias la pandemia ha sido reveladora, han logrado comunicarse e involucrarse en la escolaridad de sus hijos, en especial de los niños o niñas que han

presentado en la escuela regular una necesidad de seguimiento o de intervención externa. En muchos casos los padres no están capacitados o no tienen la paciencia suficiente para un acercamiento en la educación de sus hijos por lo tanto han requerido aun en tiempo de pandemia la ayuda de una tutora, para que guíe el proceso de sus hijos.

Uno de los aspectos más relevantes del sistema educativo en el marco de la inclusión es incorporar en un mismo espacio común a niños con y sin NEE a efectos de desarrollar una pertenencia dentro la comunidad junto a un trabajo en equipo que promueva el éxito entre todos los miembros de la escuela, siendo un miembro crucial la familia. Y así lograr un trabajo mancomunado entre los padres, estudiantes y docentes, formen vínculos de cooperación y compromiso (Arnaiz 2003). Igualmente se considera que "los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades" (Unesco 1994). Pero vale resaltar que la presencialidad era el atributo más importante para la educación inclusiva, pues esto favorecía la interacción social diversa, permitiendo la colaboración entre los niños en un marco de aprendizaje conjunto.

En este aspecto, una de nuestras entrevistadas en la escuela privada expuso que el

> efecto de la pandemia desfasó los programas educativos, la atención personalizada de los niños, sobre todo en el cumplimiento y el desarrollo del DIAC. Algo muy importante, durante la pandemia fuimos despedidos de los centros educativos privados el 50 % de las docentes, lo cual afectó la continuidad de la atención de los niños, pero los padres nos ubicaron y nos contrataron a nivel personal para evitar el rezago de los niños con necesidades especiales. (Eliana Guerrero, comunicación personal 2021)

Muchas docentes durante la pandemia fueron despedidas de su trabajo, una alternativa para ellas fue el trabajo en grupos muy pequeños en *homeschooling*, o educación en casa, destaco una experiencia de la educación online en tiempos de pandemia que se refiere a continuación:

> La verdad tuve un caso, de un niño con necesidades especiales de educación que incluso no podía manejar lo digital, te voy a decir la verdad y yo creo que muchos de los niños con necesidades lograron y lo lograron bien. ¿Te digo por qué? Creo que yo no hice mucho, lo único que hice, ya te voy a contar, este era un niño que estaba muy claro como apartado del resto, creo que familiarmente él estaba muy alejado de los papás, porque trabajaban mucho, y le sentó tan bien estar cerca de sus papás, tan bien, que salió súper bien y ¿qué es lo que hice? Motivarles a los papás. Yo un día les mandé un mail. Y les dije que me encantaba verle a Carlos tan feliz, él era alumno de segundo de básica. Y los papás, les dije, me encanta cómo él quiere demostrar que él está aprendiendo, porque él sabe que ustedes están cerca. Cómo quiere participar para que ustedes le escuchen. Es un niño maravilloso y ustedes están demostrando que son una familia increíble y me encanta

> verlos unidos. Y claro, la mamá me respondió y me dijo “Estefi, me has hecho llorar. Nunca en la vida he recibido un mail positivo de la escuela. Siempre han sido mails preocupantes, de que reuniones de qué manera podemos seguir trabajando”. Me dice “Es la primera vez que recibo un mail felicitándome como mamá”. Entonces ahí te das cuenta de que no solamente, que, si tú motivas a los papás, los papás van a estar cerca de los niños, y los niños van a estar felices. Siempre decimos “Claro, el niño es el centro del aprendizaje obviamente”. Es lo más importante, te digo una vez más, pero y ¿qué pasa con los papás? Los papás tienen que sentirse motivados y felices y saber que también están haciendo un buen trabajo de alguna manera. (Esthepanie Ruiz, comunicación personal 2021)

En su totalidad, y a manera de contribución conjunta, las entrevistadas se unieron para referir que en tiempos de inicios de la pandemia fue algo critico pues se interrumpió intempestivamente todo tipo de actividad académica tanto regular como el de niños con necesidades especiales, algo que como autora de la presente investigación pude observar y recoger como hallazgo fue lo difícil de la conectividad y las actividades a través de herramientas digitales, en las unidades educativas privadas fueron despedidas muchas docentes que sí adelantaban educación con niños que tienen requerimientos especiales por discapacidades físicas, algunas era temporales pero muchas eran permanentes y ya se estaba trabajando con ellos a través de su DIAC y su adecuación curricular correspondiente.

Desde la escuela alternativa nuestra entrevistada refirió que

> hay familias en condiciones carentes de los conocimientos en educación especial y sería como darles una formación especial hacia las familias, pues hay casos más complejos donde mamá, papá son analfabetos. Cómo le acompaño, cómo le enseño algo a mi hijo si yo no tengo las condiciones o la capacitación para poder hacer, entonces yo creo que esto ha arrojado las condiciones reales que pasan muchas familias. Entonces hay de todo un poco, hay gente que realmente no está para acompañar a su hijo y para eso está la escuela. (Johanna Sigüenza, comunicación personal 2021)

Por consiguiente, la pandemia puso de manifiesto las brechas en cuanto a analfabetismo digital, no solo de las familias de escasos recursos y sin disponibilidades de dispositivos para conectarse, con imposibilidad de cancelar planes para conectarse a través de operadoras de servicios móviles y de internet, sino que también lo sorpresivo de la pandemia encontró a los docentes, unidades educativas y a las familias fuera del contexto digital en cuanto al ámbito académico.

A modo de cierre de los resultados, es importante señalar que definitivamente la integración del grupo familiar a la educación inclusiva es fundamental, cuando esto no se da se observa el retraso en los niños y no avanzan así se haya diseñado el respectivo DIAC, el cual es un elemento valioso que permite contextualizar la realidad del niño en

la adaptación curricular correspondiente. También favorece el tratamiento que ciertos niños reciben por especialistas externos en consulta privada, pues a veces el DECE se ve limitado por contar con especialista en el área, esos especialistas externos mandan las recomendaciones, y otra ayuda valiosa es la de la UDAI, pero a veces retardan mucho el informe que ayuda a diseñar las estrategias académicas para abordar el caso de los niños especiales. En tiempo de pandemia este servicio fue muy limitado, resulta muy complejo evaluar a un niño a través de internet.

6. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como alternativa

Evolucionando en el tema de las adaptaciones curriculares, el DUA constituye un modelo pedagógico de vanguardia, reconoce a la diversidad en el aula y propone una metodología de equidad. El DUA está basado en los efectos de la práctica e investigación en el contexto educativo, las múltiples perspectivas teóricas del aprendizaje, las tecnológicas en comunicación e información y el adelanto en neurociencia, por tanto, incorpora una visión y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas a implementarse en la praxis académica. Partiendo del concepto de diseño universal, se fundamenta sobre tres categorías de redes neuronales: afectivas, de reconocimiento y estratégicas, y a su vez propone tres principios que surgen de ellas:

- Facilitar múltiples formas de implicación,
- Proveer múltiples modos de representación de la información
- Proveer múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje expresión del aprendizaje (Alba-Pastor 2019).

El DUA reconoce a la diversidad desde el comienzo de la programación académica y pretende lograr que la totalidad del estudiantado tenga iguales oportunidades para aprender. Provee a los docentes un entorno para favorecer y flexibilizar el esquema del currículo, reducir las potenciales barreras y facilitar situaciones significativas para el aprendizaje del estudiantado. En consecuencia, se reconoce la capacidad, posibilidad y energía de este modelo teórico y práctico para favorecer el alcance del “Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030: Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Alba-Pastor 2019, 55).

Para la totalidad de las informantes claves el DUA todavía es un modelo pedagógico desconocido, pero para Tamara Espinosa, si le es conocido y apunta que este proyecto (DUA), actualmente está en etapa de socialización con todos los docentes del

país. Sin embargo, su criterio del mismo es totalmente consistente con la opinión de Alba-Pastor (2019), cuando al ser entrevistada considera textualmente lo siguiente:

> El objetivo del DUA es lograr una equidad dentro del aula. Consiste a grandes rasgos en utilizar una metodología única para todos los estudiantes que maneja el docente, lo cual significa avanzar hacia diseños universales de aprendizaje en los que se consideren de entrada las necesidades de todos los estudiantes en lugar de planificar pensando en un alumno estándar. Una sola planificación que no estigmatiza a los estudiantes y que no representa un trabajo interminable para el docente. (Tamara Espinosa, comunicación personal 2021)

En consecuencia, la educación es un derecho, existen diversas maneras de aprender y enseñar y este diseño fomenta ante todo el desarrollo integral destacando las potencialidades individuales de los estudiantes.

Sin embargo, algo que si conocen las informantes claves son las Adaptaciones Curriculares en el contexto de la Inclusión Educativa, y están familiarizadas con la elaboración del documento individual de adaptación curricular DIAC, en tal sentido la THD N°1 considera al ser entrevistada que

> un buen facilitador es el documento individual de adaptación curricular DIAC, que contempla que cada niño con discapacidad permanente o temporal se debe elaborar su correspondiente DIAC que contempla los datos tanto específicos como generales de cada niño, su contexto familiar y sus necesidades especiales de educación, y de allí se parte para plantea la adaptación curricular individual. (Tamara Espinosa, comunicación personal 2021)

Esto es similar a lo considerado por el Ministerio de Educación del Ecuador que es el encargado de preparar y poner en marcha la elaboración en implementación de las adaptaciones curriculares demandadas para garantizar la inclusión y permanencia de todo el estudiantado del país dentro del sistema educativo nacional, incluso a los estudiantes con discapacidades. Por lo tanto, tanto el currículo, recursos didácticos, materiales y textos educativos están libres de todo tipo de expresiones, contenidos, e imágenes sexistas y discriminatorias.

Una observación de la autora de la presente investigación sobre el DIAC es que es el docente es el responsable de preparar el DIAC con el respaldo de las evaluaciones de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAI y del Departamento de Consejería Estudiantil DECE, la UDAI es muy importante pues cunado un docente observa alguna probable discapacidad o dificultad de aprendizaje de un niño, el docente lo remite a ser evaluado en la UDAI, donde lo evalúan especialistas y envían un reporte de sus observaciones con todas las recomendaciones del caso.

Existe a nivel nacional un proyecto de capacitación continua del Ministerio de Educación cuya finalidad es vincularse e involucrarse con las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que puedan presentar estudiantes el cual se llama “Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” facilitando a los docentes el diseño e implementación de las adaptaciones curriculares que favorezcan la inclusión educativa de niños con NEE.

A continuación, se presentan los hallazgos que a modo interpretativo se obtuvieron de la entrevista realizada a la ex funcionaria de Educación Tamara Espinosa desee sus experiencias y vivencias en el ámbito de la educación inclusiva.

- La autoridad educativa nacional está muy consciente de la falta de capacitación docente en materia de adaptaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales, así como está consciente de la cantidad de alumnos que las requieren.
- Se ha iniciado un proceso de cambio que durará seguramente un par de años debido a la pandemia para capacitar a los docentes en este ámbito educativo. Desde el ministerio de educación van desapareciendo las adaptaciones curriculares para dar paso a un sistema actualizado que cambia la inclusión por la atención a la diversidad, en la planificación y en la evaluación a través del DUA. Es decir, una nueva visión de la planificación en función de todas las diferencias. (anexo 3). Así podemos observar cómo se vería una planificación para un aula diversa. Igualmente, en Canadá que lo hemos mencionado por ser el país de atención a la diversidad, se han modificado los objetivos de la educación alejándolos del cumplimiento de contenidos y acercándolos a la urgencia de desarrollar habilidades cognitivas (Anexo 4).
- Se viene un nuevo tiempo de pensar en el aula como una comunidad en la que no se pueden hacer diferencias, sino más bien investigar elementos que incluyan a todos, teniendo en cuenta que no hay un modelo único de estudiante, todos pueden aprender juntos y juntas, la educación es un derecho, existen diversas maneras de aprender y enseñar y este diseño fomenta ante todo el desarrollo integral destacando las potencialidades individuales.
- Para Tamara, exfuncionaria, los principios del aprendizaje del DUA serían:
    - Proporcionar múltiples medios de representación, el QUÉ APRENDER que consiste en comunicar los objetivos de la clase a través de diversas formas y resaltar las ideas importantes. Activar y facilitar conocimientos

previos. Emplear apoyos gráficos, audiolibros, videos, símbolos, resaltadores, organizadores gráficos, plantillas, etc.

- Proporcionar múltiples medios de acción y expresión El CÓMO APRENDER. Recurrir a material didáctico y tecnológico, utilizar diferentes opciones para desarrollar la misma tarea y variar los medios para comunicarse. Apoyo al docente en la planificación y desarrollo de estrategias de ejecución. Generar ambientes de aprendizaje flexibles.
- Proporcionar múltiples medios de compromiso. Redes afectivas del EL PORQUÉ APRENDER como avivar el interés y la motivación; incrementar y promover la autonomía; conservar el esfuerzo y la constancia; aumentar la retroalimentación, e impulsar la cooperación, entre otros medios.

Esta investigación nos ha conducido a evolucionar desde un concepto de inclusión en el aula hacía la respuesta a una diversidad. Según Ainscow la “ecología de la equidad”. Los estudiantes de Necesidades Educativas Especiales al igual que todos los estudiantes no solo dependen de las prácticas educativas en el aula. Son el resultado de una gama de procesos interactivos que permiten acrecentar su andamiaje cultural, siempre dependiente de la escuela y de la realidad social y económica que enfrentan.

Conclusiones

El entorno y el contexto en el que un estudiante aprende afectan en gran parte tanto el conocimiento como las destrezas que obtienen de su experiencia académica. Se plantea verdaderamente un debate sobre qué entorno de clase genera el aprendizaje más eficaz. Debate que continuará por mucho tiempo. Los presupuestos financieros para la educación especial constituyen y representan un gran esfuerzo económico, por tanto, la asignación de estos recursos debe ser usada del modo más más eficiente posible. Hay dos componentes primordiales para este tipo de argumentos: inclusión y exclusión.

El componente que respalda la inclusión quiere integrar o reunir a los estudiantes con discapacidades en el aula con estudiantes sin discapacidades. La otra cara de esto es lo que verdaderamente sucede hoy en día, donde los estudiantes con discapacidades son rechazados y segregados en diferentes escuelas o aulas, enseñados con un plan de estudios a veces no ajustado a sus requerimientos y atendidos por diferentes docentes.

El método de exclusión procura separar a los estudiantes por su nivel de inteligencia, estableciendo diversos niveles para el mismo curso. La teoría que subyace detrás de esto es que, dado que los estudiantes están en un nivel similar, la clase tiene que ser impartida a un ritmo cómodo para todos, la dificultad del material suele ser más fácil o simplemente entra en menos profundidad. Los teóricos de la inclusión creen que, al cambiar el sistema actual para incluir una variedad de estudiantes en cada salón de clases, se ahorrará recursos y se beneficiará a los estudiantes con y sin discapacidades. La escuela es más que un lugar donde los estudiantes van a aprender, los estudiantes jóvenes aprenden cómo comunicarse de manera efectiva, aprender comportamientos socialmente aceptables, forman amistades y relaciones, interactuando con una variedad de personas. Incluir a todos los estudiantes en el proceso educativo puede y será beneficioso para todas las partes involucradas no solo desde un punto de vista académico sino del social y cultural.

Responsabilidad y compromiso docente

La educación inclusiva permite al estudiante con necesidades de educación especial demostrar sus habilidades sociales, su autoestima y su desarrollo personal. Es hora de que se otorgue a los docentes los medios y capacitación necesarios para que realmente tengan éxito donde ningún estudiante está segregado porque se los considera inferiores. El Estado, necesita proporcionar a las escuelas los recursos presupuestarios

que les permitan emplear especialistas en educación especial para facilitar la transición. Los docentes actuales necesitan tener acceso a clases de educación continua donde puedan aprender a manejar las nuevas situaciones que se presentarán en el aula. Los planes de estudio de los futuros educadores deben modificarse para apoyar la dirección del futuro de la educación hacia una orientación más inclusiva.

Las experiencias de las docentes con niños de atención especial presentadas en esta investigación refieren a una generación de docentes comprometidos con su vocación de servicio de alta calidad en procura de la atención de los niños con necesidades especiales de educación, lo cual hace meritorio su reconocimiento desde este esfuerzo y producto académico. Para lo cual el maestro está siempre solo y necesita acompañamiento dentro del aula con los casos difíciles.

Responsabilidad Familiar

Es importante incluir al grupo familiar en la educación inclusiva de sus hijos, igualmente deben ser capacitados para cooperar y comprender que si un hijo presenta una dificultad no es responsabilidad del docente, más bien es materia de acompañamiento académico para sus hijos, acudir a terapias familiares y repensar las elecciones de establecimientos educativos que no estén brindando un soporte a los estudiantes. Siempre habrá diferentes alternativas de acuerdo a la personalidad y habilidad de cada estudiante.

Responsabilidad en el liderazgo escolar

En este mismo orden de ideas, deben las escuelas públicas o privadas, en algún momento, crear las condiciones para la implementación de plataformas digitales institucionales para alcanzar de manera más eficiente a la población escolar en medio de la pandemia, por dos aspectos principales, lo digital vino y llegó para quedarse, y en el área educativa resultó una herramienta muy útil en tiempos de pandemia, y por la otra disminuye la interrupción de la escolaridad de los niños por cualquier tipo de crisis que pudiera presentarse y de la cual no se tenga expectativas de solución de manera rápida y segura como en el caso de la pandemia de COVID19. Por tanto, los docentes, el personal directivo, los estudiantes, los representantes y la comunidad educativa en general deben aunar esfuerzos mancomunados para que esto sea posible y se disminuyan los riesgos del rezago escolar. Por otro lado, las aulas no se pueden estandarizar, cada grupo de estudiantes tiene sus propias características por lo cual el docente es quien tiene la última palabra al momento de flexibilizar un currículum o establecer otro tipo de evaluaciones que maximice resultados y disminuya la ansiedad escolar por las calificaciones.

Responsabilidad en el ministerio de Educación

De alguna forma la elaboración del DIAC, con el apoyo del DECE de la institución y de la UDAI, actualmente representan un apoyo necesario. Sin embargo, no es suficiente, debe mejorarse para garantizar las adaptaciones curriculares para los estudiantes con discapacidades físicas o necesidades educativas especiales temporales o permanentes que demanden una atención especializada, con miras al alcance de las competencias mínimas para su desarrollo y continuidad académicos. Una prioridad es poyar al UDAI con profesionales actualizados que cubran la gran demanda que existe de evaluaciones psicopedagógicas, diagnósticos y terapias en la población estudiantil.

Búsqueda de Nuevas Alternativas de educación

Una alternativa novedosa complementaria ante la complejidad del ajuste curricular individualizado es el DUA que es un modelo pedagógico que, creado en bajo la incidencia de la praxis e investigación en educación, los diversos enfoques teóricos del aprendizaje, las innovaciones tecnológicas en comunicación e información y el desarrollo en neurociencia, fusiona una visión y una perspectiva inclusiva de la enseñanza con planteamientos para ser aplicados en la práctica docente.

El DUA tiene como punto de partida la diversidad, la variabilidad de cada aula desde el inicio de la planificación pedagógica, su objetivo es que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender. Provee a los docentes un escenario y entorno para beneficiar y flexibilizar el esquema del currículo, disminuir las potenciales barreras y facilitar situaciones significativas para el aprendizaje del estudiantado. El DUA presenta un escenario para la realización de novedosas propuestas curriculares flexibles, que den respuesta oportuna y eficaz a las múltiples necesidades y potenciales del estudiantado. Partiendo de la coexistencia y aceptación de la variabilidad entre las personas, se precisa de proyectos didácticos diseñados pensando en el amplio portafolio de diferencias que conviven en las aulas de clase y en los establecimientos educativos, empleando diseños curriculares flexibles, donde tengan suficiente cabida todo el estudiantado y no únicamente aquellos que se ubiquen en el área central debajo de una curva de distribución normal que los caracterice como tales.

Otra alternativa importante es Homeschooling, la educación en casa, con un tutor permite a muchos estudiantes lograr aprendizajes más personalizados, especialmente aquellos niños o niñas que necesitan personalizar su aprendizaje con un mentor que pueda estar presente en varias instancias y realizar una mediación. Ayuda mucho al estudiante

a recuperar su autoestima y a nivelarse con habilidades que no fueron logradas en el aula regular. El ambiente de casa es sin duda un área de confort emocional esto permite realizar aprendizajes experimentales, caminatas en la naturaleza, conversatorios con adultos, visitas a museos y exposiciones. Educación en casa es una gran alternativa en la calidad de la educación y minimiza el estrés ocasionado por evaluaciones formales y tiempo de tarea en la escuela.

Existen otras alternativas, escuela en línea, plataformas de aprendizaje. Escuelas con metodologías alternativas. Hay una gama de posibilidades para que cada estudiante sea feliz y su aprendizaje sea una experiencia grata. Adicionalmente, la educación debe estar al alcance de las posibilidades económicas de cada núcleo familiar.

Lista de referencias

Alba-Pastor, Carmen. 2019. “Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teóricopráctico para una educación inclusiva de calidad”. *Participación Educativa*. 6 (9): 53-66.

Arnaiz, Pilar. 2003. “Diversidad y multiculturalidad en las aulas”. *Boletín de Estudios de Investigación* 4 (1): 1-23. https://www.redalyc.org/pdf/771/77100401.pdf.

———. 2019. La Educación Inclusiva en el siglo XXI. Avances y Desafíos. Murcia: Universidad De Murcia.

Artiles, Alfredo, Elizabeth Kozlesk, y Federico Waitoller. 2011. *Inclusive Education: Examining equity in five continents.* Estados Unidos: Harvard Educational Publishing Group.

Ávila, Ana y Victoria Esquivel. 2009. *Educación inclusiva en nuestras aulas*”. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica*. 37 (1): 2-167. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_37.pdf.

Berruezo, Pedro. 2006. “Educación inclusiva en las escuelas canadienses”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 56 (1): 179-207. file:///C:/Users/1/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaEnLasEscuelasCanadienses-2239697.pdf.

Booth, Tony, y Mel Ainscow. 2011. *Index for Inclusion: developing learning and Participation in Schools.* Madrid: Edición para España y América Latina.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 1971. “La independencia, fuente de dependencia del sistema universitario”. *Revista Ideas y Valores 1(1)*: 69-104.

Casanova, María. 2011. *Educación inclusiva: un modelo de futuro.* Madrid: Wolters Kluwer Educación, D.L.

Consejo de Ministros de Educación de Canadá. *Access, Inclusion and Achievement: Closing the Gap. Country Response.* Toronto-Canada: CMEC, 2003.

Cruz, Rodolfo. 2019. “A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13 (2): 75-90. dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075.

EC. Ministerio de Educación. 2020. *Diseño Universal de Aprendizaje: Una respuesta a la diversidad.* Quito: Ministerio de Educación

———. 2019. *Currículo de los niveles de eduación* obligatoria. Quito: Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Eelemental.pdf.

———. 2013. *Acuerdo Ministerial 295-Normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales.* Quito: Ministerio de Educación.

———. 2013. *Guía de trabajo: Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*" Quito: Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf.

EC. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.

EC. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 417, 31 de marzo.

EC Vicepresidencia de la República / Ministerio de Educación. 2011. *Curso Educación Inclusiva y Especial - Módulo I.* Quito: Editorial Ecuador.

Espinosa, Tamara. 2020. *Pasa la voz: Diseño Universal de Aprendizaje: Una respuesta a la diversidad.* Quito: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica.

Fernández Batanero, José María, y Antonio Hernández Fernández, 2013. "Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos". *Perfiles educativos* 35 (142).

Fortoul, María, y María Fierro. 2016. *Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables en Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión*. Buenos Aires: Praxis Editorial.

Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

García, Alonso. 2003. *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales.* Madrid: Fundación Luis Vives.

González-Gil, Francisca, Elena Martín-Pastor y Raquel Poy Castro. 2019. "Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado". *Profesorado* 23 (1): 243-63. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9153

Hall, Tracey, Anne Meyer y David Rose. 2012. *Universal design for learning in the classroom: Practical applications.* Nueva York: Guilford Press.

Humanion. 2009. "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje". *Jomtiem- Tailandia*. 15 de septiembre.

https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/.

Jaimes, Yuleisy, Erika Niño y Yesid Porras. 2017. E*strategias sobre educación inclusiva de Personas Con Discapacidad auditiva en la Universidad Cooperativa de Colombia - sede Bucaramanga.* Monografia jurídica, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Bucaramanga. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/178/1/(217-17)Estrategias%20sobre%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20de%20Personas%20Con%20Discapacidad%20auditiva%20en%20la%20Ucc.pdf.

Legarralde, Martín. 2016. *La inclusión educativa en la formación docente en Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial.

López, Néstor. 2012. *Equidad Educativa y Diversidad cultural en América Latina.* Buenos Aires: IIPE Unesco.

Martín, Dulce, Marielys González, Yudarki Navarro y Leyanis Lantigua. 2017. "Teorías que promueven la inclusión educativa". *Atenas* 4 (40): 90-104.

McLaren, Peter. 2005. *La vida en las Escuelas.* México: Siglo XXI editores.

Montané, Alejandra. 2015. "Justicia Social y Educación. *RES". Revista de Educación Social* 20 (1): 1-22.

Ocampo, Aldo. 2017. "Epistemología de la educacion inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento". Tesis de maestría, Universidad de Granada, Sede España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128454.

OREALC / Unesco. 2013. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe:Hacia la educación de calidad para todos al 2015.* Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche .

Pozzo, María. 2012. "Pluralismo cultural y educación: el caso canadiense". *Educação em Revista 28(2):* 257-284. https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200012

Ramírez, Irazema. 2016. *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar.* México: Praxis editorial.

Rodriguez, M., e I. Peleteiro. 2020. "Antropolítica en Venezuela: Un Cuenco de Mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020". *Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*: 117-39.

Sánchez, David, y María Auxiliadora Robles. 2013. “Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 24 (2): 24-36.

Sandín, E., y M. Paz. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw and Hill Interamericana de España, 2003.

Skliar, Carlos, y Magaly Téllez. 2008. *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Buenos Aires: Noveduc Libros.

Stake, R. 2010. “Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 152-4.

Steiner, Rudolf. 2004. *Fundamentos pedagógicos para el saludable desarrollo del ser humano.* Argentina: Antroposofica Editorial S.A.

Unesco. 2017. *Una guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco. 12 de Agosto. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/.

———. 2000. “Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. *Dakar*. 6 de marzo. https://inee.org/system/files/resources/Dakar_Framework_for_Action_SP.pdf.

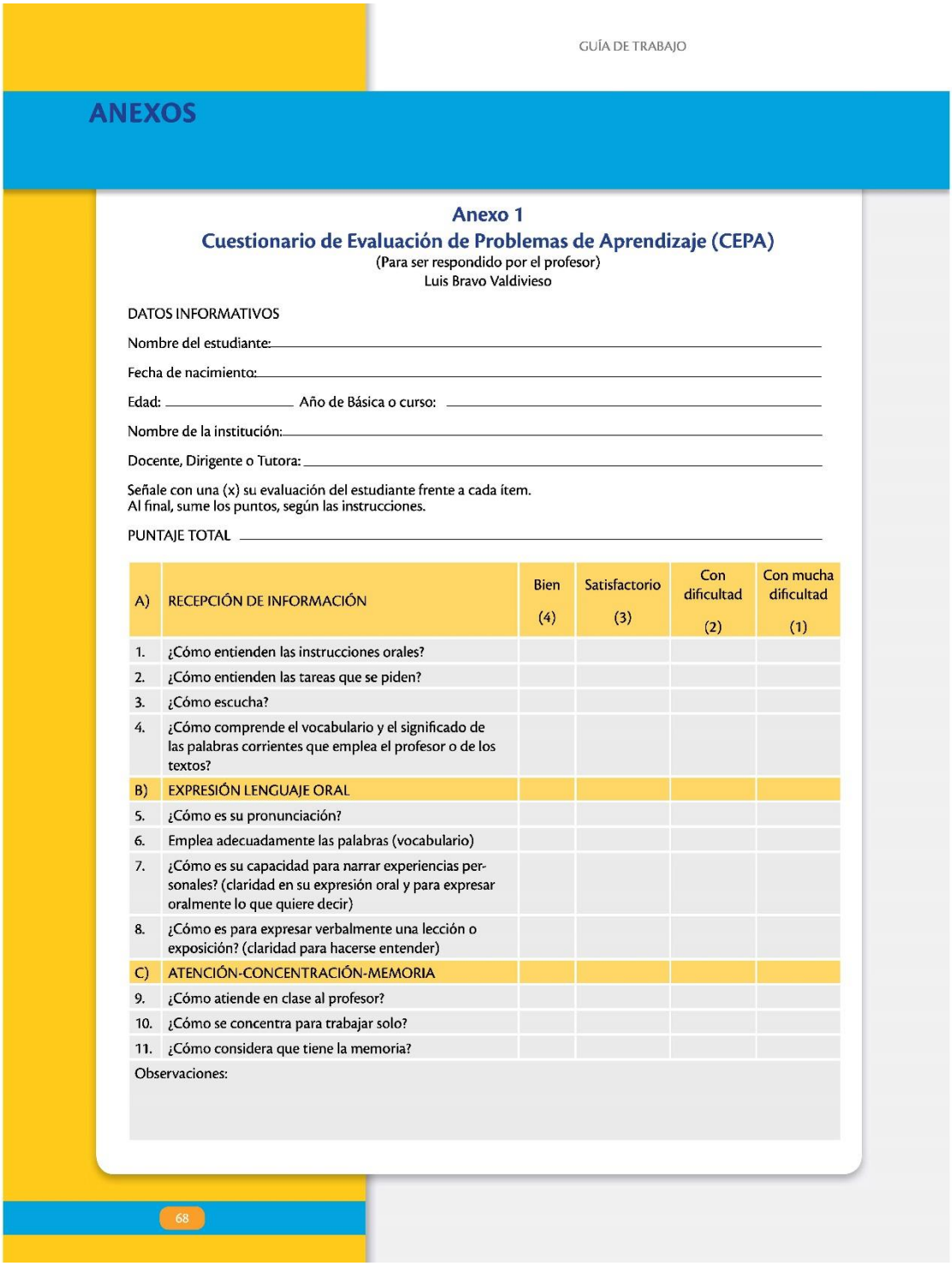
———. 1994. *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.* España: Unesco. Educación Especial. División de Educación Básica.

Viveros, María. 2012. “Equidad e Inclusión en la educación superior Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género*”*. Tesis maestria, Universidad Nacional de Colombia, Sede Colombia. https://core.ac.uk/download/pdf/11056849.pdf

Zárate, Ruth, Sonia Rueda, Patricia Díaz-Orozco, y Leonardo Ortiz-Guzmán. 2017. “Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas”. *Revista Electrónica Educare* 21 (3): 289-312.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario de evaluación de problemas de aprendizaje



GUÍA DE TRABAJO

ANEXOS

Anexo 1
Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA)

(Para ser respondido por el profesor)
Luis Bravo Valdivieso

DATOS INFORMATIVOS

Nombre del estudiante: _____

Fecha de nacimiento: _____

Edad: _____ Año de Básica o curso: _____

Nombre de la institución: _____

Docente, Dirigente o Tutora: _____

Señale con una (x) su evaluación del estudiante frente a cada ítem.
Al final, sume los puntos, según las instrucciones.

PUNTAJE TOTAL _____

A)	RECEPCIÓN DE INFORMACIÓN	Bien (4)	Satisfactorio (3)	Con dificultad (2)	Con mucha dificultad (1)
1.	¿Cómo entienden las instrucciones orales?				
2.	¿Cómo entienden las tareas que se piden?				
3.	¿Cómo escucha?				
4.	¿Cómo comprende el vocabulario y el significado de las palabras corrientes que emplea el profesor o de los textos?				
B)	EXPRESIÓN LENGUAJE ORAL				
5.	¿Cómo es su pronunciación?				
6.	Emplea adecuadamente las palabras (vocabulario)				
7.	¿Cómo es su capacidad para narrar experiencias personales? (claridad en su expresión oral y para expresar oralmente lo que quiere decir)				
8.	¿Cómo es para expresar verbalmente una lección o exposición? (claridad para hacerse entender)				
C)	ATENCIÓN-CONCENTRACIÓN-MEMORIA				
9.	¿Cómo atiende en clase al profesor?				
10.	¿Cómo se concentra para trabajar solo?				
11.	¿Cómo considera que tiene la memoria?				
Observaciones:					

68

D)	ERRORES DE LECTURA Y ESCRITURA Al Leer	Nunca (3)	A Veces (2)	Siempre (1)	
12.	Confunde letras				
13.	Confunde sílabas				
14.	Confunde palabras de 2 o 3 sílabas				
15.	Tiene lectura silábica				
16.	Lee de corrido, pero no comprende				
17.	Lee y comprende, pero olvida rápidamente				
	Al escribir				
18.	Confunde sílabas o letras cuando copia				
19.	Se equivoca al escribir frases				
20.	Se equivoca al escribir al dictado				
21.	Comete muchas faltas de ortografía				
22.	Tienen letra ilegible cuando escribe				
23.	Tienen serias dificultades para redactar.				
E)	MATEMÁTICAS				
24.	Confunde los números cardinales				
25.	Confunde los números ordinales				
26.	Se equivoca al sumar				
27.	Se equivoca al restar				
28.	Se equivoca al multiplicar				
29.	Se equivoca al dividir				
30.	Tienen dificultades para comprender en qué consisten las operaciones				
F)	EVALUACIÓN CUALITATIVA				
31.	Lengua y Literatura				
32.	Matemáticas				
G)	COMPRENSIÓN	Muy bien (4)	Satisfactorio (3)	Con dificultad (2)	Con mucha dificultad (1)
33.	¿Cómo comprende el estudiante?				

* Se suman los puntajes totales. El puntaje mínimo es 33 y el máximo es 126. De acuerdo con esta pauta los puntajes más bajos señalan a los estudiantes con mayores problemas escolares.

Adaptación de la autora

Anexo 2: Documento individual de adaptación curricular (DIAC)

Ministerio de Educación	MINISTERIO DE EDUCACION		2.0
	DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACION CURRICULAR (DIAC)		1

DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR (DIAC)

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE	
Padre / Tutor Legal:	
Nombres:	Apellidos:
Edad: 8 años 4 meses	Fecha y Lugar de Nacimiento: Quito, 18/10/2012
Número Hermanos: 1	Lugar que ocupa: Segundo
Madre / Tutor Legal:	
Domicilio:	Ciudad: Quito
Provincia: Pichincha	Teléfono:
2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO	
Nombre:	**Distrito N.º: 9**
Dirección:	**Localidad: Cumbaya**
Teléfono:	**Modalidad: Vespertina**
3. Fecha de elaboración y duración prevista	
Fecha de elaboración: 19 febrero 2021	**Duración prevista: un año**
Áreas / materias objeto de adaptación curricular	**Área de mayor fragilidad: inglés y matemáticas**

4. Profesionales implicados en la realización del documento de adaptación curricular			
Nombre	**Función**	**Nombre**	**Función**

5. Síntesis de la información contenida en el informe psicopedagógico

Se escribe una síntesis de los aspectos más importantes del informe: cognitivos, perceptivos, atención, memoria, lenguaje, motricidad, etc.

El niño presenta algunas dificultades de aprendizaje asociada al diagnóstico NF1, incluyendo problemas de lenguaje –de articulación principalmente-, dificultades en lectoescritura y en matemáticas. Problemas de motricidad fina y gruesa.

El funcionamiento intelectual general fue evaluado utilizando WISC-V, obtuvo un CI rango limítrofe 78. Los resultados, en términos generales, indican que sus habilidades verbales se encuentran dentro del rango promedio bajo. Sus habilidades viso espaciales se encuentran dentro del rango limítrofe. El rendimiento en medidas de razonamiento fluido se encuentra dentro del rango promedio bajo. Su rendimiento en medida de memoria de trabajo (capacidad de mantener y manipular información en la mente) se encuentra dentro del rango limítrofe. La velocidad de procesamiento de información se encuentra dentro del rango promedio bajo. Su velocidad grafomotriz se encuentra dentro del rango promedio bajo. Su

precisión visomotriz también es promedio bajo. El niño tuvo dificultad para mantener la atención por períodos de tiempo prolongados (rendimiento en tareas de atención sostenida, dentro del rango promedio bajo). Su atención selectiva también en rango promedio bajo. La tención dividida y alterada se encuentra en el promedio (esto indica que se beneficia de realizar dos actividades simultáneamente, una pasiva y una activa); estas actividades simultáneas no deben competir cognitivamente. En lenguaje, el vocabulario se encuentra por debajo del nivel esperado para su edad y nivel de educación rango promedio bajo. En procesamiento fonológico y discriminación auditiva, rango limítrofe. En relación a la lectura de sílabas, su puntaje fue rango deficiente; en lectura de palabras obtuvo puntaje limítrofe; en lectura de pseudo palabras obtuvo deficiente. En cuanto a escritura, se encuentra moderadamente por debajo del nivel esperado para su edad y el nivel de educación, siendo sus mayores dificultades la conciencia fonológica y la precisión escrita. En general las habilidades matemáticas se encuentran moderadamente por debajo del nivel esperado. Dificultades en relación número/cantidad. Escritura de números con presión de cantidades, secuenciación y cálculo mental.

51. Datos y aspectos relevantes de la historia personal del estudiante

Datos del Desarrollo:

Son datos del embarazo, parto y del desarrollo del estudiante. Edad en la que gateó, caminó, habló, controló esfínteres, empezó a vestirse, etc.

El niño nace a través de cesárea de emergencia a las 36 semanas de gestación. Durante el embarazo la madre presenta preclamsia. Los 13 primeros días de vida permanece hospitalizada con oxígeno. También sufrió de reflujo hasta el primer año. Neurofibromatosis 1 (NF1, condición genética): crecen neurofibromas en terminales de nervios; crecimiento de tumores que pueden afectar a la piel, nervios y huesos. Período de lactancia hasta los 10 meses. Empezó a hablar a los 9 meses. Caminó al año. Control de esfínteres aún no se iniciaba a los 3 años de edad.

El desarrollo motor fue atrasado. El desarrollo del lenguaje se dio dentro de parámetros normales, sin embargo tiene una voz nasal y dificultades de articulación (síntomas asociados al NF1), lo cual dificulta la comprensión de su discurso. Estas dificultades persisten a pesar que ha cumplido con el ciclo de terapia de lenguaje.

Historia médica adicional incluye problemas cardíacos (por válvula que no cierra bien). Al momento es asintomática, pero tuvo problemas de saturación de oxígeno hasta los 3 años.

5.2. Antecedentes familiares:

Se incluye datos familiares relevantes como discapacidad, dificultades de aprendizaje, trastornos mentales, etc.

Existe historia familiar de neuralgia del trigémino, hidrocefalia, tumores cerebrales y migraña.

5.3. Historia escolar:

Edad en la que inició la escolaridad, período de adaptación, dificultades escolares nivel académico y comportamental. Repetición del año o deserción.

2016 – 2017 Inicial 2.

Le gusta asistir a clases. Es inquieto. Es participativo. Socializa bien con sus compañeros. Le cuesta seguir reglas. Le cuesta el tema de lenguaje, está en terapia de habla. Se sugiere reforzar autonomía e independencia y trabajar en rutinas y reglas. Trabajar en asociación número/cantidad. Mejorar tiempos en la realización de actividades.

2017 – 2018 PK 4

El niño recibe apoyo terapéutico externo, pero tomó descanso en vacaciones (retomó terapia en octubre). Su lenguaje es muy poco claro (voz nasal), se recomienda continuar terapia de lenguaje. Es muy participativo y demuestra mucho entusiasmo. Es muy solidario con sus compañeros. Se recomienda trabajar en motricidad fina (fuerza y precisión). Recibe refuerzo escolar en motricidad fina, vocabulario y ritmos. Se recomienda reforzar vocabulario en casa, autonomía e independencia. Le cuesta terminar sus trabajos: aún con apoyo y motivación no termina. No ha alcanzado a cumplir los

objetivos planteados para el en este año escolar: motricidad fina (prácticamente no logra representar nada gráficamente). En términos de independencia, no logra vestirse y guardar sus cosas solo.

Se realiza adaptaciones curriculares grado 1 y 2.

2018 – 2019 Primero de básica

En la prueba de funciones básicas, evidencia dificultades en las áreas de cierre auditivo vocal, pronunciación y discriminación auditiva. Desde el inicio del año recibe refuerzo académico individual en clases y se solicitó también refuerzo en casa. Sus destrezas motrices finas están muy por debajo del nivel para su edad. Se ha reforzado y se continúa reforzando este aspecto. Se muestra muy inseguro de sus capacidades, por lo que se ha trabajado también este aspecto. Asiste a terapia del lenguaje y psicopedagógica en el Centro Paziencia, de Tania Reina.

Se mantienen adaptaciones curriculares 1 y 2.

2019 – 2020 Segundo de básica

Se continúa con apoyo académico individualizado. De acuerdo a los resultados de la evaluación pre lectora Badimale, presenta madurez mínima y las áreas por reforzar son coordinación, equilibrio, lenguaje, coordinación viso-manual, atención, secuenciación y orientación espacial. Se recomienda valoración psicopedagógica externa. En cuanto a aspectos de aprendizaje, se envía plan de refuerzo y cuadernillo de trabajo. Se recibe reporte de evaluación neuropsicológica el 19 de enero de 2020. Se realiza adaptaciones curriculares grado 3.

2020 – 2021 Tercero de básica

Se continúa con apoyo académico individualizado, recibe apoyo externo. Todavía presenta dificultades en decodificación de palabras (lo hace en silábico). Recibe apoyo continuo y permanente de la abuela. Tiene dificultades en matemáticas y lenguaje. Es una niño motivado y participativo. Se sugiere trabajar en independencia y mantener apoyo académico extra curricular. Se solicitará informes y alta de la terapia de lenguaje.

Estilos de aprendizaje:	Kinestésico – UDL representación

5.4. Datos y aspectos importantes del contexto educativo actual

Especificar cuál es el desenvolvimiento del estudiante en cuanto a lo académico, comportamental, relacional y aprendizaje.

Se inicia el año escolar en modalidad virtual, en contexto de pandemia Covid 19. Se utiliza la plataforma Zoom para las clases virtuales sincrónicas y los programas Matific (matemáticas) y Raz Kids (lectura inglés y español) para el trabajo asincrónico.

El niño recibe apoyo constante y permanente de su abuela materna, con quien pasa en la casa y recibe las clases sincrónicas, lo cual beneficia el proceso de aprendizaje por las necesidades educativas del niño. Adicionalmente cuenta con apoyo de una tutora en español para el desarrollo del proceso de lectoescritura.

5.5. Datos y aspectos importantes del contexto familiar

Describir cómo se establecen las relaciones familiares, modos de crianza, rutinas, etc.

El niño es el menor de 2 hermanos. Los padres reconocen que no son consistentes en métodos disciplinarios: son muy flexibles con el niño. Ambos padres trabajan tiempo completos. El niño pasa tiempo completo con su abuela materna.

Se especifica los aspectos que favorece y los aspectos que dificulta el aprendizaje.

Los padres demuestran compromiso con el desarrollo del proceso de aprendizaje, siguiendo las recomendaciones del colegio, respecto a evaluaciones, entrega de informes y apoyos externos. El niño cuenta con el apoyo total de la abuela materna, quien acompaña y refuerza las áreas de aprendizaje que las maestras solicitan. Adicionalmente cuenta con una

tutora particular, con quien se refuerza el proceso de lectoescritura. Por la situación de la pandemia y su contexto familiar, se ha estancado en el desarrollo de autonomía e independencia.

5.6. Datos y aspectos relevantes del contexto social

Referir cómo es el contexto social: grupo de amigos de la vecindad, grupo de compañeros y amigos de la institución educativa, grupo de amigos de otras vecindades.

En contexto de pandemia, el niño permanece en casa de la abuela, relacionándose constantemente con adultos, sin contacto físico con niños de su edad, ya que sus primos pueden visitarla con poca frecuencia.

En las clases virtuales sincrónicas, su participación es alta y mantiene contacto virtual con otras niñas de su edad, compañeras de su clase.

5.7. Identificación de las necesidades educativas que motivan la realización de la adaptación curricular

Necesidad Educativa: asociada o no a la discapacidad/ Describir específicamente en que necesita ayuda el estudiante

El niño presenta dificultades de aprendizaje asociada al diagnóstico de NF1. Sus mayores fragilidades al momento de la evaluación son el lenguaje expresivo (por dificultades articulatorias), las habilidades visoespaciales, la memoria de trabajo, el procesamiento fonológico, la comprensión de lenguaje semántico-pragmático, la teoría de la mente, las funciones ejecutivas y las habilidades académicas (la lectoescritura y las matemáticas). Existe el riesgo de que se estructure un trastorno de aprendizaje mixto (dislexia, digrafía y discalculia) o solamente una dislexia debido a las fragilidades visoespaciales y de procesamiento fonológico. También es necesario que desarrolle mayor autonomía y confianza en sí misma para potenciar su aprendizaje.

6. Adaptaciones de Acceso al Currículo

6.1. Recursos Técnicos: (marcar con una X)

Sillas de ruedas	--------	**Libro hablado**	--------
Utilización de andador, bastones, bipedestadores	--------	**Medios de comunicación alternativa**	--------
Audífonos	--------	**Material didáctico**	**X**
Máquina Perkins	--------	**Otros**	--------

6.2. Intervención de profesionales especializados docentes y no docentes (marcar con una X)

Fisioterapeuta	--------	**Intérprete de Lengua de Señas**	--------
Enfermero/a	--------	**Profesor de apoyo en el aula**	--------
Terapeuta de Lenguaje	**X**	**Otros: terapia externa**	**X**

DOCUMENTO INDIVIDUAL DE DAPTACION CURRICULAR			
Asignatura:		**Grado de adaptacion:**	3
Responsable:		**Ente:**	
Nombre del est.:		**Tiempo:**	
Curso:		**Paralelo:**	
7.1 Competencia curricular: 7mo EGB (ASIGNAR EL NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR)			
¿Qué puede hacer?		**¿Cómo lo hace?**	

Ministerio de Educación	MINISTERIO DE EDUCACION		2.0
	DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACION CURRICULAR (DIAC)		5

	Language: nivel de lectura B-C. Reconoce y pronuncia de mejor manera palabras de uso frecuente. Falta desarrollar fluidez y comprensión lectora aunque se evidencia mejoría. Su expresión oral está en desarrollo, mezcla constantemente palabras en inglés y español. Expresa y escribe oraciones cortas con la estructura gramatical adecuada. Math: Procesos de operaciones mentales en desarrollo. Suma y resta operaciones de 1 y 2 dígitos con apoyo. Science-Social Studies: su pensamiento crítico se encuentra en desarrollo. Expresa su opinión constantemente.	Language: utiliza constantemente la plataforma. Sesiones individuales con la profesora core para desarrollar lectura y comprensión. Math: necesita usar los dedos o material concreto para sumar y restar. Utiliza frecuentemente la plataforma. Mantiene un apoyo constante de familiares que le ayudan durante las clases en vivo.
7.2 Propuesta Curricular Adaptada		
Objetivos Educativos Individuales		**Destreza con criterio de desempeño**
Trabajar con mayor independencia y seguridad. Pasar de nivel de lectura. Incrementar vocabulario en inglés. Mejorar la expresión oral y escrita. Mejorar el pensamiento crítico.		Volver a contar eventos con secuencia lógica, integrando algunos detalles, desde escuchar diálogos sencillos sobre temas familiares. Combina tres y cuatro fonemas en una palabra. Vuelva a contar los eventos en una historia usando la secuencia correcta de eventos. Aplicar la gramática y la puntuación correctas al escribir oraciones sencillas.
7.3 Propuesta curricular Adaptada por Unidades: Temas		
Unidad 1	• Repetir instrucciones verbales, organizar en secuencia las actividades para lograr mayor organización, permitir la expresión oral en clases y asignar contenido y refuerzos escritos.	
Unidad 2	• Repetir instrucciones verbales, organizar en secuencia las actividades para lograr mayor organización, permitir la expresión oral en clases y asignar contenido y refuerzos escritos.	
Unidad 3	• Repetir instrucciones verbales, organizar en secuencia las actividades para lograr mayor organización, permitir la expresión oral en clases y asignar contenido y refuerzos escritos.	
Unidad 4	• Repetir instrucciones verbales, organizar en secuencia las actividades para lograr mayor organización, permitir la expresión oral en clases y asignar contenido y refuerzos escritos	
Unidad 5	• Repetir instrucciones verbales, organizar en secuencia las actividades para lograr mayor organización, permitir la expresión oral en clases y asignar contenido y refuerzos escritos.	

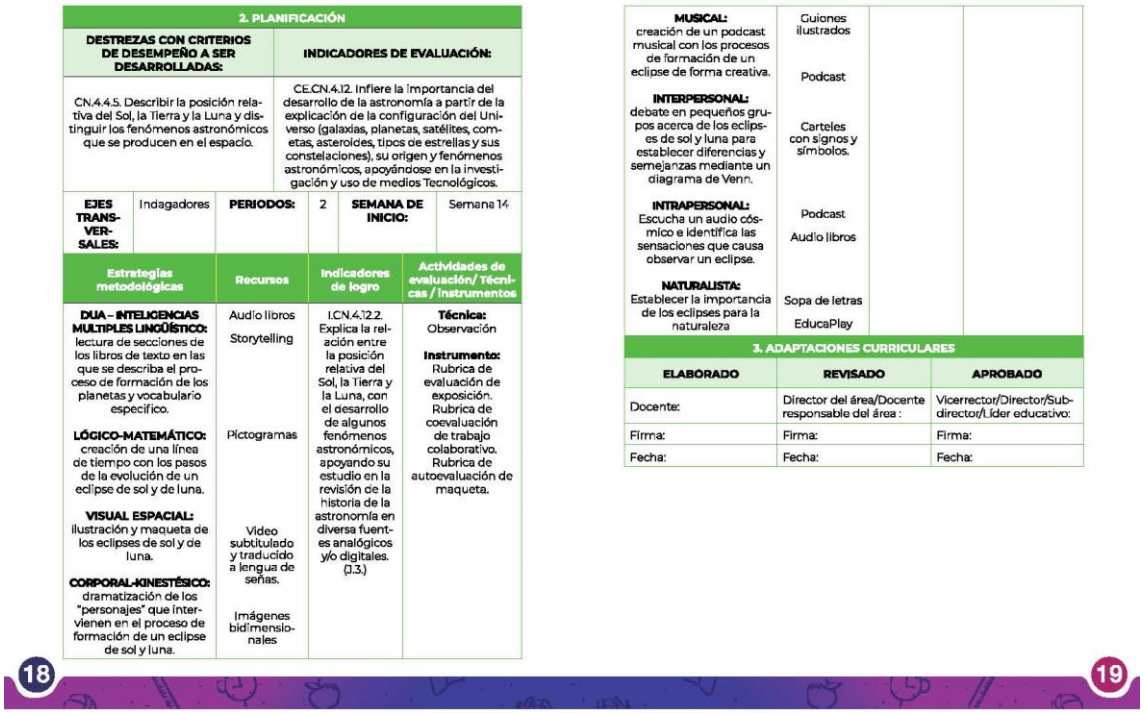
Ministerio de Educación	MINISTERIO DE EDUCACION		2.0
	DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACION CURRICULAR (DIAC)		6

Unidad 6	• Repetir instrucciones verbales, organizar en secuencia las actividades para lograr mayor organización, permitir la expresión oral en clases y asignar contenido y refuerzos escritos.
7.4 Metodología	
Refuerzo de inglés en sesiones uno a uno. Proyectos guiados.	
7.5 Recursos	
Material concreto para matemáticas. Hojas de trabajo. Plataformas de lectura y matemáticas.	
7.6 Criterios de Evaluación	
Primer Quimestre	
Evaluación oral en las actividades que ameriten. Rúbricas en proyectos. Evaluación continua de las actividades realizadas en las distintas plataformas.	
Reajustes	
SI FUESE NECESARIO	
Segundo Quimestre	
Igual que en el primer quimestre, pero tomando en cuenta los reajustes en caso de haberlos.	
7.7 Resultados finales	
LOS LOGROS QUE SE DESEAN ALCANZAR CON LA ELABORACION DEL DIAC	
FIRMAS DE RESPONSABILIDAD	
Elaborado por:	
Nombre:	**Firma:**
Función:	
Revisado por:	
Nombre	**Firma:**
Función: Analista DECE	
Aprobado por:	
Nombre:	**Firma:**
Función: Vicerrector	

Recibido por: _____

Fecha y hora: _____

Anexo 3: Modelo de planificación DUA



2. PLANIFICACIÓN

DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO A SER DESARROLLADAS:	INDICADORES DE EVALUACIÓN:
CN.4.4.5. Describir la posición relativa del Sol, la Tierra y la Luna y distinguir los fenómenos astronómicos que se producen en el espacio.	CE.CN.4.12. Infiere la importancia del desarrollo de la astronomía a partir de la explicación de la configuración del Universo (galaxias, planetas, satélites, cometas, asteroides, tipos de estrellas y sus constelaciones), su origen y fenómenos astronómicos, apoyándose en la investigación y uso de medios Tecnológicos.

EJES TRANSVERSALES:	Indagadores	PERIODOS:	2	SEMANA DE INICIO:	Semana 14

Estrategias metodológicas	Recursos	Indicadores de logro	Actividades de evaluación/ Técnicas / Instrumentos
DUA – INTELIGENCIAS MULTIPLES LINGÜÍSTICO: lectura de secciones de los libros de texto en las que se describa el proceso de formación de los planetas y vocabulario específico. **LÓGICO-MATEMÁTICO:** creación de una línea de tiempo con los pasos de la evolución de un eclipse de sol y de luna. **VISUAL ESPACIAL:** ilustración y maqueta de los eclipses de sol y de luna. **CORPORAL-KINESTÉSICO:** dramatización de los "personajes" que intervienen en el proceso de formación de un eclipse de sol y luna.	Audio libros Storytelling Pictogramas Video subtitulado y traducido a lengua de señas. Imágenes bidimensionales	I.CN.4.12.2. Explica la relación entre la posición relativa del Sol, la Tierra y la Luna, con el desarrollo de algunos fenómenos astronómicos, apoyando su estudio en la revisión de la historia de la astronomía en diversa fuentes analógicos y/o digitales. (J.3.)	**Técnica:** Observación **Instrumento:** Rubrica de evaluación de exposición. Rubrica de coevaluación de trabajo colaborativo. Rubrica de autoevaluación de maqueta.

MUSICAL: creación de un podcast musical con los procesos de formación de un eclipse de forma creativa.	Guiones ilustrados Podcast		
INTERPERSONAL: debate en pequeños grupos acerca de los eclipses de sol y luna para establecer diferencias y semejanzas mediante un diagrama de Venn.	Carteles con signos y símbolos.		
INTRAPERSONAL: Escucha un audio cósmico e identifica las sensaciones que causa observar un eclipse.	Podcast Audio libros		
NATURALISTA: Establecer la importancia de los eclipses para la naturaleza	Sopa de letras EducaPlay		

3. ADAPTACIONES CURRICULARES

ELABORADO	REVISADO	APROBADO
Docente:	Director del área/Docente responsable del área :	Vicerrector/Director/Subdirector/Líder educativo:
Firma:	Firma:	Firma:
Fecha:	Fecha:	Fecha:

18

19

Anexo 4: Currículum de Matemáticas 2020, Ontario Canadá, Grado 6 (7mo de EGB Ecuador)

To the best of their ability, students will learn to:	... as they apply the mathematical processes:	... so they can:
1. identify and manage emotions	• ***problem solving:*** develop, select, and apply problem-solving strategies • ***reasoning and proving:*** develop and apply reasoning skills (e.g., classification, recognition of relationships, use of counter-examples) to justify thinking, make and investigate conjectures, and construct and defend arguments • ***reflecting:*** demonstrate that as they solve problems, they are pausing, looking back, and monitoring their thinking to help clarify their understanding (e.g., by comparing and adjusting strategies used, by explaining why they think their results are reasonable, by recording their thinking in a math journal) • ***connecting:*** make connections among mathematical concepts, procedures, and representations, and relate mathematical ideas to other contexts (e.g., other curriculum areas, daily life, sports) • ***communicating:*** express and understand mathematical thinking, and engage in mathematical arguments using everyday language, language resources as necessary, appropriate mathematical terminology, a variety of representations, and mathematical conventions • ***representing:*** select from and create a variety of representations of mathematical ideas (e.g.,	1. express and manage their feelings, and show understanding of the feelings of others, as they engage positively in mathematics activities
2. recognize sources of stress and cope with challenges		2. work through challenging math problems, understanding that their resourcefulness in using various strategies to respond to stress is helping them build personal resilience
3. maintain positive motivation and perseverance		3. recognize that testing out different approaches to problems and learning from mistakes is an important part of the learning process, and is aided by a sense of optimism and hope
4. build relationships and communicate effectively		4. work collaboratively on math problems – expressing their thinking, listening to the thinking of others, and practising inclusivity – and in that way fostering healthy relationships
5. develop self-awareness and sense of identity		5. see themselves as capable math learners, and strengthen their sense of ownership of their learning, as part of their emerging sense of identity and belonging

6. think critically and creatively	representations involving physical models, pictures, numbers, variables, graphs), and apply them to solve problems • ***selecting tools and strategies:*** select and use a variety of concrete, visual, and electronic learning tools and appropriate strategies to investigate mathematical ideas and to solve problems	6. make connections between math and everyday contexts to help them make informed judgements and decisions

B. Number

Overall expectations

By the end of Grade 6, students will:

B1. Number Sense

demonstrate an understanding of numbers and make connections to the way numbers are used in everyday life

Specific expectations

By the end of Grade 6, students will:

B1.1 Rational Numbers

read and represent whole numbers up to and including one million, using appropriate tools and strategies, and describe various ways they are used in everyday life

Teacher supports

Key concepts

- Reading numbers involves interpreting them as a quantity when they are expressed in words, in standard notation, or in expanded notation.
- The numerals 0 to 9 are used to form numbers. They are referred to as the digits in a number and each digit corresponds to a place value. For example, in the number 945 107, the digit 9 represents 9 hundred thousands, the digit 4 represents 4 ten thousands, the