



Universidad del Azuay

Facultad de Ciencias Jurídicas

Escuela de Derecho

“Derecho a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo, caso de estudio el cantón Cuenca”

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Abogada de los Tribunales de Justicia del Ecuador

Autora: Claudia Marcela Ortega Chica

Directora: Dra. Ana María Bustos Cordero

Cuenca – Ecuador

2020

DEDICATORIA

Dios por ser mi pilar fundamental y mis abuelitos quienes desde el cielo me bendicen a cada momento, a mis padres por haberme forjado como persona y quienes me motivaron a cada momento para cumplir esta meta, a mi hermana, sobrina y mi cuñado quienes han sido un apoyo fundamental en mi carrera.

Índice de contenidos

Índice de contenidos.....	2
Resumen	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL.....	12
1.1. La inclusión educativa	12
1.1.1. Definición y características	12
1.1.2. Discapacidad: definición.	16
1.1.3. Tipos de discapacidad.....	20
1.1.4. Proceso histórico en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad	22
1.1.5. El derecho a la inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad. ..	24
1.2. Tratados internacionales	26
1.2.1. Derechos de las personas con discapacidad.	26
1.2.2. Sobre el derecho a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.	27
1.3. Normativa jurídica ecuatoriana.....	29
1.3.1. Derechos de las personas con discapacidad.	29
1.3.2. Derechos de niños y niñas.	30
1.3.3. Derechos de los niños con discapacidad.....	32
1.3.4. El derecho a la inclusión educativa en niños con discapacidad.	33

CAPÍTULO 2. PERCEPCIONES, IDEAS Y CONCEPTOS DE LOS DOCENTES DE	
EGB DE LA CIUDAD DE CUENCA, RESPECTO AL DERECHO A LA	
INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD 36	
2.1.	Metodología..... 36
2.1.1.	Diseño metodológico 36
2.1.2.	Enfoque..... 37
2.1.3.	Muestra 37
2.1.4.	Instrumentos 38
2.1.5.	Procedimiento:..... 39
2.2.	Resultados de las entrevistas..... 40
2.2.1.	Acciones y barreras institucionales 40
2.2.2.	Características de las mallas curriculares 44
2.2.3.	Implicación 45
2.2.4.	Definiciones de diversidad 46
2.2.5.	Conocimiento de los docentes sobre educación inclusiva..... 47
2.2.6.	Prácticas docentes frente a la diversidad 51
2.2.7.	Mejoras percibidas en los estudiantes con discapacidad 55
2.3.	Resultados de la ficha de observación 57
2.4.	Conclusión al capítulo 62
CAPÍTULO 3. DERECHOS VULNERADOS AL INTERIOR DEL SISTEMA DE	
EGB DE LA CIUDAD DE CUENCA. 65	
3.1.	Falta de implicación de toda la comunidad educativa 65
3.3.	Acciones y estrategias inclusivas inconstantes 67
3.4.	Incumplimiento del derecho a la capacitación..... 70
3.5.	Incumplimiento al derecho a la accesibilidad..... 72

3.6. Conclusión al capítulo.	74
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	76
Conclusiones	76
Recomendaciones	79
BIBLIOGRAFÍA	81
ANEXOS	87
Anexo 1. Entrevista a docentes	87
Anexo 2. Ficha de observación.....	90

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo: determinar si en el sistema de Educación General Básica de la ciudad de Cuenca se cumplen los derechos a la inclusión de niños y niñas con discapacidad, establecidos en la normativa vigente y en los tratados internacionales. Para ello se asumió un enfoque cualitativo, efectuándose una revisión bibliográfica de tratados internacionales y de la normativa jurídica nacional, así como una aproximación cualitativa de los resultados obtenidos por las entrevistas aplicadas a un grupo de 12 docentes seleccionados a partir del universo de los maestros y maestras que laboran en el sistema educativo primario de la ciudad de Cuenca. Se emplearon los métodos histórico lógico y el analítico sintético. Las técnicas empleadas son el fichaje bibliográfico, la observación y la interpretación hermenéutica de los textos. Como resultado se identificaron los siguientes problemas: falta de implicación de la comunidad educativa en los procesos inclusivos, incumplimiento de la obligación de recibir a todos los estudiantes, inconstancia en el diseño y aplicación de acciones y estrategias inclusivas, incumplimiento del derecho a la capacitación, e incumplimiento al derecho a la accesibilidad.

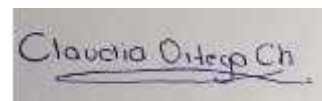
Palabras clave: derecho a la inclusión, discapacidad, accesibilidad, educación primaria.

Abstract

The purpose of this research work was to determine whether the rights to inclusion of children with disabilities, established in current regulations and international treaties, are fulfilled in the Basic General Education system of Cuenca. For this, a qualitative approach was undertaken. The study includes a bibliographic review of international treaties and national legal regulations, as well as a qualitative approach to the results obtained by the interviews applied to a group of 12 teachers selected from the population of teachers who work in the elementary educational system of Cuenca. Historical logical and synthetic analytical methods were used. The techniques used were bibliographic recording, observation and hermeneutic interpretation of texts. As a result, the following problems were identified: lack of involvement of the educational community in inclusive processes, non-compliance with the obligation to receive all students, inconsistency in the design and application of inclusive actions and strategies, non-compliance with the right to training, and breach of the right of accessibility.

Key words: right to inclusion, disability, accessibility, primary education.

Translated by

Handwritten signature in blue ink, reading "Marcela Ortega".Handwritten signature in black ink, reading "Claudia Ortega Ch.".

Introducción

La motivación que subyace al presente trabajo de titulación es la búsqueda de alternativas para una solución frente al desconocimiento que existe entre los docentes y demás integrantes de la comunidad educativa, respecto de los derechos de los niños y niñas con discapacidad y en relación a las barreras que impiden que el derecho a la inclusión se efectivice en el sistema educativo ecuatoriano. Así mismo, se pretende ofrecer una respuesta a la inexistencia de información actualizada en relación a las perspectivas o visiones que tienen los y las docentes de Educación General Básica (EGB) de la ciudad de Cuenca, sobre el derecho a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad.

Existen investigaciones previas en torno al tema del derecho a la inclusión educativa y que se constituyen en antecedentes al presente estudio: Payá (2010) realizó un estudio sobre el estado de la cuestión de la educación inclusiva en Latinoamérica, en el que concluyó que la evolución de la educación inclusiva no ha sido uniforme, existiendo más bien una evolución desigual en los distintos países latinoamericanos. Skliar (2010) planteó una relectura ética al derecho a la educación de las personas con discapacidades, con un énfasis prioritario de la situación en América Latina; para lo cual analizó elementos como los sistemas jurídicos, los porcentajes de inclusión y los proyectos existentes de seguimiento de la población escolar con discapacidad. Hurtado, Andrade, Monsalve, Aristizábal y Angarita (2014) analizaron la situación colombiana respecto a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, constatándose que el porcentaje de personas con discapacidad que alcanzan sus objetivos de aprendizaje es reducido en relación a aquellas personas sin discapacidad. Torres (2015) constató que la educación inclusiva se presenta como una educación de calidad para todos, la que exige respuestas por parte de las instituciones

pertinentes. Finalmente, Ríos (2015) realizó un repaso a las transformaciones teóricas y normativas que ha tenido el concepto de discapacidad y cómo ha influido en tales cambios el enfoque de derechos.

En el contexto ecuatoriano y local, Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz (2016) analizaron las actitudes de 650 docentes hacia la educación inclusiva en escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Cuenca, constatando una actitud indiferente respecto a la educación inclusiva. Hallazgos también importantes fueron que los docentes más jóvenes y aquellos con menos años de servicio manifiestan actitudes mayormente positivas, así como la asociación significativa entre la presencia de actitudes inclusivas y el grado de capacitación, el nivel de educación y experiencia previa. Fiallo y Granda (2016) investigaron la situación de los centros de educación general básica de la zona sur del Ecuador con relación a la educación inclusiva, para lo cual aplicaron encuestas a 547 docentes de la provincia de Azuay y 176 de Cañar, e implementaron un proceso de capacitación a un grupo de 160 maestros en cuestiones relacionadas a las necesidades educativas especiales sensoriales, intelectuales, físicas y altas capacidades. Observaron que los docentes, en su mayoría, desconocen el marco legal ecuatoriano en torno a discapacidad e inclusión educativa. Por su parte, Calvo (2017) estudió las actitudes hacia la inclusión educativa por parte de una muestra de 66 docentes y 15 directores de la ciudad de Cuenca, evidenciándose que la percepción entre ambos profesionales es distinta: los docentes muestran una tendencia neutral hacia la inclusión, mientras que los directores no perciben que la inclusión sea un problema.

La revisión previa de material investigativo desarrollado a nivel local, permite constatar, en primer lugar, que entre los docentes existe desconocimiento respecto al derecho a la inclusión, lo que se constituye en una barrera que impide su incorporación

en el sistema educativo ecuatoriano; esto conllevaría, primero, a la vulneración del derecho de los niños y niñas con discapacidad a recibir una educación acorde a sus necesidades y, a su vez, al impedimento del desarrollo de políticas públicas que contemplen planes de capacitación dirigidos a los educadores en temas de inclusión educativa. Así mismo, se evidenció la inexistencia de información actualizada en relación a las perspectivas o visiones que tienen los y las docentes de Educación General Básica (EGB) de la ciudad de Cuenca, sobre el derecho a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad. La ausencia de este tipo de información trae consigo que se dé por supuesto que hay, por parte de los profesionales de la enseñanza, una concepción claramente alineada con lo establecido en la normativa vigente y en los tratados internacionales, cuando lo que podría ocurrir es que la práctica cotidiana estaría contradiciendo lo establecido en las leyes respecto a la inclusión educativa.

Frente a estos vacíos, caben las siguientes preguntas: ¿De qué manera los tratados internacionales y la normativa jurídica vigente garantizan los derechos a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad? y ¿Cuáles son las barreras que impiden que el derecho a la inclusión se efectivice en el sistema educativo ecuatoriano? Ofrecer una respuesta a cada una de estas interrogantes se constituye en la finalidad del presente estudio.

A su vez, la hipótesis que guiará el desarrollo de cada una de las fases que comprenden el presente trabajo y que deberá ser confirmada o refutada, es la siguiente: “Existe incumplimiento de los derechos a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, establecidos en la normativa vigente y los tratados internacionales al interior del sistema de Educación General Básica en la ciudad de Cuenca.”

Para verificar la hipótesis y responder a cada una de las preguntas de investigación se ha planteado como objetivo general: determinar si en el sistema de Educación General Básica de la ciudad de Cuenca se cumplen los derechos a la inclusión de niños y niñas con discapacidad, establecidos en la normativa vigente y en los tratados internacionales. A partir de este objetivo general, se postulan los siguientes objetivos específicos: i) Efectuar una revisión bibliográfica y un análisis comparativo a los tratados internacionales y a la normativa jurídica vigente que garantizan los derechos a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad; ii) conocer las percepciones, ideas y conceptos que los docentes de EGB de la ciudad de Cuenca tienen respecto al derecho a la inclusión de las personas con discapacidad; y iii) identificar los derechos a la inclusión educativa de niños y niñas, que están siendo vulnerados al interior del sistema de EGB de la ciudad de Cuenca.

El cumplimiento de cada uno de los objetivos referidos implica que el presente trabajo asumirá un enfoque cualitativo. En tal sentido, se basará en la revisión bibliográfica de tratados internacionales y de la normativa jurídica nacional, al tiempo que procederá a la aproximación cualitativa de los resultados obtenidos por las entrevistas aplicadas a un grupo de docentes y gracias a las fichas de observación con las que se evaluará si se cumple el derecho a la inclusión educativa en las instituciones educativas estudiadas. Para las entrevistas se trabajará con una muestra poblacional de doce docentes, seleccionados a partir del universo de todos los maestros y maestras que laboran en el sistema educativo primario de la ciudad de Cuenca. Cada docente será representativo de los distintos tipos de escuelas del sector urbano: 3 docentes pertenecerán a una escuela pública del sector Norte; 3 a una escuela pública del sector Sur; 3 a una escuela privada del Norte y 3 a una escuela privada del Sur. Para el análisis de los resultados se emplearán los métodos histórico lógico, mientras que para

la interpretación de las entrevistas se empleará el análisis-síntesis. Las técnicas empleadas son el fichaje bibliográfico, la observación y la interpretación hermenéutica de los textos.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

1.1. La inclusión educativa

1.1.1. Definición y características

Un elemento que debe considerarse previamente a la reflexión sobre la inclusión educativa es la diversidad. Esta es una de las características clave, tanto de la humanidad como de las sociedades actuales. La diversidad de culturas, religiones, tradiciones, razas, etcétera, es una constante en el devenir de los seres humanos. En tal sentido, las instituciones educativas, al constituirse en el espejo de las sociedades en las que están inmersas no deben desentenderse de la diversidad humana y social, sino que deben aprender a trabajar con ella (Arroyo, 2017). Tal como señala Franzé (2002), es la escuela la responsable de buscar respuestas a la tensión existente entre la educación al interior de la diversidad, aquella que promueve el acercamiento de la cultura escolar a las particulares culturas de sus estudiantes, y aquellas otras formas culturales que han sido consolidadas tanto social como institucionalmente.

Batallán y Campanini (2007) consideran que la apertura a la diversidad de los estudiantes se constituye en un indicador importante y en una oportunidad para implementar los derechos humanos en el entorno público y educativo. Próximo a estas apreciaciones, Bolívar (2004) considera que al interior del entorno diverso en el que se desenvuelve la educación, es imperativo reforzar un tipo de escuela que enseñe a vivir a seres diversos, lo que resulta cercano a lo señalado por Bruner (1997), respecto a

que la escuela se planteará como reto la construcción de identidades propias que, al mismo tiempo, estén abiertas a otras culturas y características cognitivas de sus compañeros de escuela.

Frente a la diversidad que caracteriza a la escuela actual, la inclusión educativa, en general, es una de las herramientas más importantes. Una aproximación a la etimología permite establecer que proviene del verbo latino *includo*, cuyo significado es “encerrar, insertar”, mientras que su antónimo es *excludo*, con el significado de “encerrar afuera”. Por tanto, inclusión educativa y exclusión educativa son términos que poseen una relación espacial de complementación y oposición (Wigdorovitz, 2008). Inclusión educativa, a criterio de Echeita (2008), refiere a un concepto y a una práctica con distintas facetas o características, las que aluden a una parte esencial de su significado, pero que nunca se agota totalmente. Implica una aspiración que es compartida por todos los estudiantes, quienes al igual que el resto de la población (adultos mayores, personas con discapacidad, individuos con tendencias sexuales distintas, gente de culturas diferentes) anhelan ser incluidos, reconocidos y valorados.

Sin embargo, no hay que olvidar que existen colectivos humanos e individuos en situaciones de riesgo mayor que las de otros grupos o personas, las que afectan definitivamente a su sentido de pertenencia respecto al grupo o entorno en el que actualmente se desenvuelven. Tales grupos están compuestos por aquellos niños o jóvenes de ciertos países en conflicto, por niños con discapacidad, por quienes son parte de minorías étnicas, por inmigrantes o hijos de inmigrantes y por quienes llegan a países con lenguas de acogida diferentes a su lengua materna (Echeita, 2008).

Arroyo (2017) apunta al hecho de que el término inclusión, en sus inicios, estaba relacionado con las necesidades educativas especiales (NEE) de ciertos estudiantes,

pero que en el transcurso del tiempo abarcó a la educación en general, por medio de una visión que concibe a la escuela como un espacio para todos los niños, independientemente de sus particularidades y capacidades. Un elemento esencial de la inclusión, y que está relacionado con la diversidad, es su concepción de esta última como un valor añadido a los procesos educativos, es decir, que la diversidad no resulta en un problema sino en la oportunidad de enriquecer la experiencia formativa.

Una definición fundamental es la postulada por la UNESCO (2003):

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p. 1).

Lo primero a destacar de la definición referida es la estrecha relación que la inclusión tiene con la diversidad, una reciprocidad constante entre ambos términos que puede interpretarse en el sentido de que sin diversidad no existiría inclusión, y viceversa. Por su parte, en la definición se apunta, en líneas generales, a las estrategias básicas que sustentan a la inclusión: el involucramiento durante los procesos educativos, los cambios de fondo y forma que deben darse al interior de dichos procesos y la suma responsabilidad que tienen los sistemas educativos en liderar y ejecutarlos.

Las características que, a criterio de Ainscow (2005) y Arroyo (2017), definen a

la inclusión educativa, son:

-) Se enfoca en identificar y eliminar las barreras existentes, con el fin de implementar mejoras en políticas y prácticas inclusivas.
-) Implica la asistencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes.
-) Prioriza su atención en aquellos estudiantes que enfrentan el peligro de la marginación o la exclusión.
-) La diversidad del alumnado es un valor y no un defecto. No implica superioridad ni inferioridad de unos u otros.
-) El aula pasa a ser entendida como una comunidad de aprendizaje y convivencia, en el que los estudiantes llega a la comprensión de que cada uno, con su estilo propio, puede llegar a aprender.
-) Existe una búsqueda por hallar metodologías favorecedoras del aprendizaje independiente y por ejecutar estrategias que contribuyan a “aprender a aprender”.
-) Se concibe a cada estudiante como parte esencial del grupo y, por tanto, su aprendizaje también puede alcanzarse dentro del mismo grupo.
-) Se favorece el respeto por los derechos de todos los integrantes de la clase.
-) Se apoya a los estudiantes en la consecución de ciertos objetivos curriculares pertinentes.
-) Se promueve la participación de los especialistas al interior del salón de clases con la finalidad de:

- ✓ Asegurar el fomento de las redes naturales de apoyo.
- ✓ Generar un entendimiento respecto a las diferencias individuales y los valores individuales.
- ✓ Promover a la flexibilidad como una guía para cada una de las acciones que se ejecutan en el aula.

En líneas generales, puede señalarse que las acciones apuntadas y que caracterizan a la inclusión educativa, no resultan irrealizables en cualquier contexto educativo, sino que es cuestión de identificarlas, socializarlas entre todos los miembros de la comunidad educativa y tomar la decisión de implementarlas en la cotidianidad del aula. A su vez, y tal como apunta Echeita (2008), es decisivo que quienes son parte del sistema educativo ecuatoriano, reconozcan a la inclusión educativa como un elemento fundamental en el aseguramiento del bienestar emocional de todos, así como un derecho inalienable, no dependiente de los debates teóricos que puedan generarse y claramente relacionado con los derechos a la vida y la igualdad. De ahí la importancia de su constatación y cumplimiento al interior de las instituciones educativas.

1.1.2. Discapacidad: definición.

El hecho de que la discapacidad sea un fenómeno que afecta a los propios individuos, a sus familias y a las sociedades en general, le otorga un matiz político, cultural y social decisivo. Sin embargo, tal como señalan Abellán e Hidalgo (2011), la discapacidad ha sido empleada desde distintas connotaciones, al punto que los términos empleados suelen intercambiarse, lo que dificulta cada vez más alcanzar la univocidad al respecto. A su vez, las aproximaciones teóricas en torno la discapacidad asumen

“desde posiciones estrictamente médicas y de rehabilitación, hasta otras sociales, educativas, laborales, de salud pública o incluso morales” (Abellán e Hidalgo, 2011, p. 4), lo que conlleva a que el concepto de discapacidad dependa de los objetivos que se planteen los estudios en los que está referido.

Entre los términos recurrentemente empleados cuando se pretende aludir a una discapacidad son: “... subnormalidad, deficiencia, minusvalía, limitación...” (Abellán e Hidalgo, 2011, p. 5). Dicha ambigüedad terminológica y conceptual es resultante de que muchos de las propuestas iban dirigidas a individuos en edad escolar o laboral, donde se le otorgaba demasiada importancia al origen de la discapacidad, frente a la poca que se le otorgaba a los problemas funcionales de los individuos. En tal caso, la ambigüedad terminológica evidenciaría el escaso interés por los marcos conceptuales, así como la influencia que ciertos términos antiguos poseen (Abellán & Hidalgo, 2011).

La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de la OMS propone el esquema: enfermedad – deficiencia – discapacidad – minusvalía, con la finalidad de plantear una definición clara:

Una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. [...] Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. [...] Una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales). (Egea & Sarabia)

Altman (2001) ha reflexionado sobre la manera en que el término ha sido abordado en el contexto médico, donde la terminología se relaciona con las consecuencias de la discapacidad, es decir, describe el proceso que se lleva a cabo durante la adquisición de la discapacidad. Se han hecho progresos en ese sentido, pero todavía hay una variedad de propósitos para los cuales es necesaria la definición de este fenómeno y una serie de enfoques teóricos y de investigación para el problema. El resultado trae consigo cierta contradicción y confusión entre los términos. La necesidad de coherencia o, al menos, de interpretación entre los términos se mantiene y, por tanto, resulta indispensable no únicamente dentro del contexto de la salud. Tal interpretación aseguraría que las comunicaciones entre áreas de investigación, política social y estructura social sean claras y sin ambigüedades. Las definiciones generadas en el entorno clínico son las más conocidas entre la población y han influido en la comprensión de este fenómeno hasta los últimos años.

Fox, Kim y Ehrenkrantz (2002), por su parte, agregan a la reflexión el tema de la condición siempre cambiante de la población con discapacidad, lo cual termina por constituirse en una dificultad para el desarrollo y fortalecimiento de los programas implementados para abordar el fenómeno. Puesto que no quedan claros los aspectos que deben atenderse, resulta difícil solventar las necesidades reales de los individuos con discapacidad y de sus familiares. Para Joslyn (1999) la discapacidad debe ser percibida como un hecho total y no como una parcela, por lo tanto, aquellas definiciones que se enfocan en un aspecto específico tienen el defecto de solo referir a una parte reducida de la población, al tiempo que relegan otras expresiones de discapacidad, “por ejemplo la condición de pobreza como un factor discapacitante” (p. 11).

Leonardi, Bickenbach, Ustun, Kostanjsek y Chatterji (2006) sostienen que una definición de discapacidad debería ser: aplicable a todas las personas, no segregar a

ciertos grupos (por ejemplo, discapacitados visuales o usuarios de sillas de ruedas) y ser capaz de describir la experiencia de la discapacidad en distintas áreas de funcionamiento. La definición debe permitir la comparación de la gravedad entre los diferentes tipos de discapacidad, ser lo suficientemente flexible para diferentes aplicaciones (por ejemplo, uso estadístico o clínico), ser capaz de describir todos los tipos de discapacidad y reconocer los efectos del entorno en la discapacidad de una persona. Finalmente, la definición no debe incluir estipulaciones sobre las causas de cualquier discapacidad. Para Ruiz y Moreno (2005), la discapacidad debe ser entendida como procesos de tipo social amplio, que incluyen la interacción interpersonal e interinstitucional.

Ante lo expuesto, Luckasson *et al.* (2002) y la Organización Mundial de la Salud (2001) han planteado una noción actual de discapacidad que está enmarcada en la expresión de las limitaciones del funcionamiento individual dentro de un contexto social y que representa una desventaja sustancial para el individuo. La discapacidad, desde dicha perspectiva, se originaría en un trastorno del estado de salud que produce deficiencias en las funciones corporales y en sus estructuras, además de barreras durante el involucramiento en ciertas actividades y al interior de un contexto medioambiental y personal.

Por su parte, Schalock (2013) reflexiona sobre la evolución de lo que él denomina el ‘concepto socio ecológico’ de la discapacidad, término que a su criterio, ha pasado de ser entendido como un atributo de ciertos individuos (y concebido a veces como una falencia) a un hecho humano originado en factores orgánicos y sociales, que se derivan en barreras de tipo funcional manifestadas en dificultades en el cumplimiento de ciertos papeles y en la ejecución de las tareas que la sociedad espera sean llevadas a cabo por los individuos.

En la “Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad” (2004), a la discapacidad se la ha relacionado con una deficiencia física, mental o sensorial, cuyo origen puede ser permanente o temporal, que reduce la capacidad para la realización de una o más actividades esenciales de la vida diaria, y que puede ser generada o empeorada por condiciones económicas y sociales.

Por su parte, la discriminación contra las personas con discapacidad refiere a toda distinción, exclusión o restricción en torno a una discapacidad, cuyo efecto es el impedimento o anulación de la posibilidad de que las personas con discapacidad puedan reconocer, gozar o ejercitar sus derechos humanos y libertades (Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, 2004). Sin embargo, es indispensable señalar que no existiría discriminación cuando un Estado distingue o asume una preferencia con la finalidad de promover la integración o el desarrollo personal de los individuos con discapacidad, aunque la condición es que tal distinción no ponga limitaciones al derecho a la igualdad y que los individuos con discapacidad no estén impelidos a aceptar tal distinción o preferencia.

1.1.3. Tipos de discapacidad

Existen distintos tipos de discapacidad; muchas comprenden varios impedimentos físicos y mentales que impiden o merman la capacidad del individuo para ejecutar ciertas actividades cotidianas. Los 8 principales tipos de discapacidad son, a criterio de Cantón (2014):

1. Discapacidades físicas y motrices. Al interior de esta categoría se incorporan: la incapacidad de las extremidades superiores e inferiores o la falta de

coordinación entre los órganos del cuerpo humano. Este tipo de discapacidades pueden tener orígenes internos, haber sido adquiridas con el tiempo o por una enfermedad. Se incluyen también aquellos individuos a quienes se les ha roto uno o varios huesos.

2. Discapacidad de la médula espinal. Lesiones en la médula espinal conducen a una discapacidad permanente y se originan en accidentes graves, al tiempo que pueden ser clasificadas en completas o incompletas; una lesión es incompleta cuando los mensajes transmitidos por la médula espinal no se pierden por completo; por su parte, resulta completa cuando deriva en un mal funcionamiento de todos los órganos sensoriales. También puede ser un defecto de nacimiento.
3. Discapacidad cerebral. Ocurre producto de una lesión cerebral. La magnitud de la lesión cerebral puede variar de leve, moderada y grave. Hay dos tipos de lesiones cerebrales: la adquirida (ABI) y la traumática (TBI), la primera consiste en la degeneración ocurrida posterior al nacimiento y puede producirse por fuerzas externas.
4. Discapacidad visual. Gran cantidad de personas poseen discapacidades visuales leves o diversas, las que pueden degenerar en problemas graves como la ceguera y el trauma ocular, entre los más conocidos. Otros problemas de visión son la córnea rayada, los rasguños en la esclerótica o afecciones oculares derivadas de la diabetes.
5. Discapacidad auditiva. La que es padecida por quienes sufren de sordera total o parcial. Los sordos parciales pueden emplear audífonos. La sordera puede llegar a darse desde el nacimiento o en el transcurso de la vida por razones biológicas.

Es el caso de la meningitis que puede afectar al nervio auditivo. Las personas sordas emplean el lenguaje de señas, el que en términos lingüísticos, posee una riqueza del mismo nivel que cualquier lengua oral.

6. Discapacidad cognitiva. Presente en individuos con dislexia y demás dificultades del aprendizaje e incluye trastornos del habla.
7. Trastornos psicológicos. Pueden ser de tipo afectivo, y son los que se derivan de ciertos estados de ánimo o sentimientos a corto o largo plazo. El deterioro de la salud mental ocurre en aquellos que han experimentado problemas o enfermedades psiquiátricas como trastornos de la personalidad o esquizofrenia.
8. Discapacidades invisibles. Aquellas discapacidades no inmediatamente aparentes para el observador.

1.1.4. Proceso histórico en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad

El reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad no ha sido un proceso ocurrido repentinamente; su evolución ha sido paulatina y un continuo desafío para la sociedad. Habría que retrotraerse hasta la Antigüedad, época en la que no existía ningún indicio de escolaridad, esto debido a que el rechazo, el abandono o el infanticidio eran las acciones comunes frente al nacimiento de un niño o niña con discapacidad (Parra, 2011). Por su parte, en la Edad Media las personas con discapacidades físicas o psíquicas eran tratadas como dementes o criminales; o el siglo XVI, en pleno Renacimiento, cuando se dan casos aislados pero cada vez más constantes, de tratos humanitarios hacia estas personas. Es en el siglo XVIII cuando se inicia el trabajo educativo con niños ciegos, o el siglo XIX, momento en el que nace la

Educación Especial en las escuelas ordinarias (Castaño, 2009).

Durante la primera mitad del siglo XX se llega a una generalización educativa en los países más desarrollados, al tiempo que se realiza una diferenciación entre “niños normales y anormales”, razón por la cual se estableció una programación distinta para los considerados diferentes. Es así que en el año 1968, la UNESCO define y delimita los principios de la Educación Especial (Castaño, 2009), la que fue vista en un principio como un acontecimiento positivo, debido a que trajo consigo el apareamiento de profesores especializados, programas adecuados para el mejoramiento de los aprendizajes, recursos y materiales pertinentes, así como centros educativos específicos. Sin embargo, las críticas aparecieron cuando las instituciones especializadas recibían a quienes eran rechazados por las escuelas tradicionales. Lo que ocurrió fue que la incapacidad de la educación regular para tolerar las diferencias derivó en la concentración de las personas con discapacidad en centros especiales (Parra, 2011).

El cambio se dio con el Informe Warnock (Aguilar, 2000), el cual se concentró en las connotaciones de la palabra “normalización”, a partir de lo cual se hizo hincapié en que el proceso de enseñanza – aprendizaje con personas con necesidades educativas especiales (NEE), ya no debía enfocarse en convertirlas en “personas normales”, sino que debía aceptárselas tal como eran, lo que conllevaba a que debía atribuírseles los mismos derechos que a los demás y así, asegurar el cumplimiento de sus proyectos de vida. No obstante, esta educación integradora tenía ciertas limitaciones, entre las que se destacaban: i) existía una escasa sustentación científica respecto a la eficiencia de estos procesos; ii) no existía coordinación entre las entidades educativas implicadas y iii) los docentes se mostraban resistentes frente a las modificaciones metodológicas (Parra, 2011).

Pese a lo señalado, la integración trajo consigo una evolución de los conceptos, lo que derivó en reemplazar dicho término por el de “inclusión”. Este, a criterio de Parra (2011) se constituyó en un cambio conceptual que otorgó mayor claridad, al tiempo que redimensionó el significado de la inclusión en la práctica.

1.1.5. El derecho a la inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad.

Los objetivos individuales y sociales son los más importantes de la educación. Se oponen entre sí. Los objetivos individuales dan importancia al desarrollo de la individualidad, mientras que el objetivo social da importancia al desarrollo de la sociedad. El desarrollo de la individualidad solo tiene sentido en un entorno social. El progreso de la sociedad es el objetivo de la educación. La educación es para la sociedad y de la sociedad. La función de la educación es para el bienestar del estado. El estado hará al individuo como lo desee. Prepara al individuo para jugar diferentes roles en la sociedad. La individualidad no tiene valor, y la personalidad no tiene sentido aparte de la sociedad. Si la sociedad se desarrolla, el individuo se desarrollará automáticamente.

Perazza (2009) ha enumerado una serie de realidades educativas comunes a muchos sistemas educativos: presupuestos reducidos, modelos institucionales poco flexibles, accionar profesional docente poco estimulado, diferentes demandas de la sociedad civil y presencia de personas e instituciones con deseo de intervenir en la política educativa. Cada una de estas situaciones debe ser considerada al momento de reflexionarse sobre la importancia de asegurar el derecho a la inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad y que se encuentran en la etapa escolar.

Por su parte, efectivizar el derecho a la educación implica que todos los niños

tienen garantizado su acceso a la educación de calidad y en igualdad de oportunidades. El acceso educativo, la calidad y la igualdad de oportunidades son los tres elementos que, a criterio de Echeita y Duk (2008), definen a la educación inclusiva, la que, a criterio de Ainscow (2005) es un proceso siempre inconcluso, que busca de los mecanismos idóneos para responder a la diversidad.

Echeita (2008), además de establecer que la inclusión educativa implica discutir sobre las condiciones y procesos que permiten un aprendizaje significativo para todos los miembros de un grupo, conlleva al cuestionamiento de si el currículo escolar se constituye en un proceso que facilita los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes. Así mismo, implica la reflexión respecto a si los planes de evaluación ayudan u obstaculizan la construcción de un sistema en el que confluyan conceptos tan decisivos como la calidad y la equidad.

Wigdorovitz (2008) aporta a las condiciones a considerarse para asegurar la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, con la idea de que los docentes deben disponer de recursos materiales que les permitan implementar las estrategias previamente concebidas, pero además, deben disponer de mucha flexibilidad durante la identificación y la aceptación de la diversidad; al mismo tiempo, tienen que generar reflexiones constantes sobre las acciones inclusivas y sus consecuencias, particularmente sobre las imprecisiones existentes en torno al tema. A su vez, tal como señala Perazza (2009), es indispensable la definición de las estrategias de acompañamiento que se implementarán durante el proceso de inclusión en las aulas escolares.

Por su parte, para Crosso (2014) una educación inclusiva implica la transformación en la manera de entender los desafíos educativos, puesto que relega aquellos paradigmas

enfocados en el déficit, en los problemas que ocurren durante el aprendizaje o en la adaptabilidad a la escuela, y se dirige más bien hacia un paradigma que se centra en el potencial de cada uno de los estudiantes. También se enfoca en los retos que se le presentan a la institución educativa en el proceso de adaptarse a los niños que requieren ser parte de una inclusión educativa. Como puede observarse, no se trata ahora de que niños o niñas con características distintas se adapten al sistema educativo, sino todo lo contrario; son las instituciones educativas las que tienen la responsabilidad de adaptarse a las exigencias de la gran diversidad poblacional. Para ello, además de docentes y personal comprometidos con tales cambios, deben existir políticas gubernamentales que aseguren dicha transformación.

Para Parra (2011), la educación inclusiva se caracteriza por valorar la diversidad, no por denostarla, victimizarla o pretender normalizarla. En tal sentido, se constituye en un factor que enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje y que, por tanto, beneficia a toda la especie humana. Para la educación inclusiva, todos los estudiantes deben aprender juntos, más allá de sus condiciones personales.

1.2.Tratados internacionales

1.2.1. Derechos de las personas con discapacidad.

Por su parte, la “Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad” (2004)¹, ha establecido en su artículo 3 una serie de compromisos a ser cumplidos por los Estados si se pretende eliminar cualquier forma de discriminación. Las principales son: la adopción de

¹ Esta se firma en el año 1999 y se ratifica en el 2004. Ecuador, junto con otros 19 países es parte de la presente Convención, cuyo objetivo general se encuentra establecido en su art. 2: prevenir y eliminar todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.

medidas legislativas, educativas y laborales que serán asumidas por los edificios, vehículos e instalaciones con el fin de facilitar el transporte, la comunicación y la accesibilidad de las personas con discapacidad; así mismo, acciones para eliminar ciertas barreras arquitectónicas, de transporte y comunicaciones; la detección temprana, la rehabilitación, educación, formación ocupacional y el suministro de servicios globales para asegurar un nivel óptimo de vida para las personas con discapacidad; y, la sensibilización de la población, por medio de campañas educativas que contribuyan a la eliminación de prejuicios que afecten al derecho de las personas a la igualdad.

En la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2008), se estableció como finalidad la promoción, protección y aseguramiento del goce pleno y en condiciones igualitarias de cada uno de los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, las que, a criterio de esta Convención, son aquellas que tienen “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo” que en interacción con distintas barreras, impiden a los individuos que participen efectivamente al interior de la sociedad. En esta normativa se entiende a la “discriminación por motivos de discapacidad” como todas aquellas distinciones, exclusiones o restricciones que conduzca a impedir que los derechos humanos sean reconocidos o ejercitados por las personas con discapacidad.

1.2.2. Sobre el derecho a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

Respecto a la evolución histórica del derecho a la inclusión educativa, Crosso (2014) ha realizado un repaso a la misma, lo que permite constatar que la concepción que afirma que todos los seres humanos tienen derecho a la educación se encuentra en la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (1948). En 1960, la Conferencia

General de la UNESCO prohibió cualquier tipo de exclusión a una persona o grupo de individuos a la enseñanza o mantener sistemas de enseñanza diferenciados. En la “Convención sobre los Derechos del Niño” (1989)², en la “Declaración de Jomtién” (1990)³ y en el “Foro Mundial de Dakar” (2000)⁴, se buscó garantizar que no exista discriminación hacia los niños por razón alguna. Por su parte, los últimos años fueron decisivos en el fortalecimiento del concepto de educación inclusiva.

Las “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad” (1993)⁵, por ejemplo, defendieron el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños con discapacidad, al tiempo que recomendó que dicho principio debe cumplirse en entornos integrados y asegurando que la educación inclusiva sea un elemento clave en los procesos de enseñanza – aprendizaje. A su vez, el “Comité de los Derechos del Niño” (2006) decretó que la educación inclusiva deberá buscar la educación de los niños con discapacidad y son los Estados los encargados de crear escuelas con instalaciones adecuadas (Dávila, Naya y Lauzurika, 2017).

En el mismo 2006, la Asamblea General de la ONU aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Naciones Unidas, 2008), en cuyo artículo 24, concerniente a la educación, señala que los Estados Partes deben:

“[...] velar porque las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones

² La Convención sobre los Derechos del Niño tuvo como objetivo establecer los derechos inalienables de todos los niños y las niñas, así como las obligaciones de los Estados, los poderes públicos, los padres, las madres y la sociedad en su conjunto, incluidos los propios niños y niñas.

³ La Declaración de Jomtién tuvo el propósito de reafirmar el derecho de todos los seres humanos a la educación.

⁴ El Foro de Dakar tuvo como primer objetivo extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

⁵ Estas normas fueron publicadas tras la aprobación en 1982 del Programa de Acción Mundial para los Impedidos, estrategia encaminada a promover la prevención de la discapacidad y la rehabilitación y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Ecuador es parte de estas normas.

de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional”.

En el mismo artículo se establecen las estrategias indispensables para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, entre las que están: la creación de modos de comunicación adecuados a estas personas, lo que exige la realización de ajustes pertinentes, además de la formación continua de profesionales especializados en educación para personas con discapacidad.

1.3. Normativa jurídica ecuatoriana

1.3.1. Derechos de las personas con discapacidad.

Este derecho fundamental que se encuentra recogido en la Constitución (2008) es el tema de la no discriminación contra cualquier tipo de discapacidad; en el art. 11 se establece que ninguna persona podrá ser discriminada por razones de discapacidad, lo que, en caso de ocurrir, deberá ser sancionado por la ley. Al mismo tiempo, el Estado tiene la obligación de adoptar medidas de acción afirmativa que contribuyan a la promoción de una igualdad real que favorezca a todas aquellas personas que enfrenten situaciones de desigualdad.

Estrechamente relacionado con la no discriminación está el concepto de integración, también recogido en la Constitución (2008), específicamente en su art. 46, numeral 3, donde se establece la necesidad de que exista una atención preferente dirigida hacia las personas con discapacidad, que permita asegurar su plena integración social. En tal sentido, el Estado tiene la obligación de garantizar la incorporación de

estas personas en el sistema de educación regular, así como en la sociedad. Respecto a las acciones que el Estado debe implementar para asegurar la integración, en el art. 48, numeral 1, se señala que se deben priorizar aquellas que garanticen “la inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica.” (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La integración también se encuentra respaldada por lo establecido en el art. 3, numeral 5 de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), que señala al involucramiento de la sociedad, la familia y las instituciones públicas como un factor indispensable para alcanzar la inclusión, de ahí que resulta fundamental la promoción de la corresponsabilidad de dichos sectores. Así mismo, la accesibilidad es otro componente fundamental para enfrentar a la discriminación: en el art. 58 (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012), se resalta la obligatoriedad de garantizar a las personas con discapacidad “la accesibilidad y utilización de bienes y servicios de la sociedad, eliminando barreras que impidan o dificulten su normal desenvolvimiento e integración social”. A partir de esto se deriva la exigencia de que las construcciones o edificaciones, públicas o privadas, dispongan de accesos, información e instalaciones aptas para las personas con discapacidad que las frecuentan.

1.3.2. Derechos de niños y niñas.

La normativa legal ecuatoriana que asegura el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas es el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003), de ahí la importancia de revisar los artículos donde se abordan conceptos como igualdad, no discriminación, interés superior del niño y derecho a la educación. Con respecto a la no discriminación, en el art. 6 se establece la igualdad de todos los niños y niñas ante la ley, así como la

prohibición de cualquier tipo de discriminación hacia ellos, sea por causas raciales, sociales, religiosas, culturales, o por cualquier otra que pueda presentarse.

La satisfacción del ejercicio efectivo de los derechos de niños y niñas se encuentra asegurada gracias a la existencia del principio denominado “interés superior del niño”, establecido en el art. 11 (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2003), el cual se deberá imponer a todas las demás “autoridades administrativas y judiciales y a las instituciones públicas y privadas”, quienes tienen la obligación de acomodar decisiones y acciones con la finalidad de asegurar el cumplimiento de dicho principio. Por su parte, en el art. 12 se refuerza el principio referido, cuando se refiere a la exigencia de que a los niños de menos de seis años se les debe otorgar una mayor prioridad.

Uno de los derechos de gran importancia para los niños y niñas es el derecho a una educación de calidad, el cual exige un sistema educativo que cumpla las siguientes acciones:

1. Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente
2. Respete las culturas y especificidades de cada región y lugar
3. Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender
4. Garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco

años, y por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos; y,

5. Que respete las convicciones éticas, morales y religiosas de los padres y de los mismos niños, niñas y adolescentes. (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2003)

Entre las condiciones referidas, se destaca aquella de exigir al sistema educativo ecuatoriano que priorice la creación de propuestas educativas flexibles y alternativas, que den prioridad a los niños con discapacidad y que, al mismo tiempo, que garantice la presencia de materiales didácticos e instalaciones que contribuyan al aprendizaje de todos los niños y niñas, sin olvidar que tales recursos deben adaptarse a las necesidades culturales.

1.3.3. Derechos de los niños con discapacidad

Una de las primeras exigencias que el Estado debe cumplir para asegurar el goce efectivo de los derechos de los niños con discapacidad, se encuentra establecida en el art. 26 del Código de la Niñez y la Adolescencia (2003) y refiere a “garantizar las condiciones, ayudas técnicas y eliminación de barreras arquitectónicas para la comunicación y transporte...”, es decir, asegurar que la movilización de los niños no se enfrente a infraestructuras que impidan su libre circulación.

Por su parte, en el art. 55 de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), se establece que los niños y niñas disfrutarán de aquellos derechos necesarios para el desarrollo completo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, de ahí que resulta indispensable contar con diagnósticos serios y sistemáticos que determinen el nivel de discapacidad de los niños y niñas, para, a partir de dicho conocimiento, poder asegurar una vida dotada de cierta autonomía. Finalmente, y estrechamente vinculado a

los derechos a la inclusión educativa de los niños con discapacidad, en el artículo 87 de la misma ley, se han establecido políticas de promoción y protección social, que consisten en la implementación de mecanismos que contribuyan a la inclusión de estos niños en centros de desarrollo infantil.

1.3.4. El derecho a la inclusión educativa en niños con discapacidad.

A nivel nacional, en el artículo 47, numeral 7 de la Constitución (2008), se establece que el Estado debe asegurar que las personas con discapacidad reciban: “Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades [...] en igualdad de condiciones. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada [...] cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad [...]” A su vez, se ha destacado la importancia de las adaptaciones curriculares como mecanismo para asegurar la inclusión educativa; en el artículo 6, literal ‘o’ se establece que el Estado tiene la responsabilidad de “elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades...”. Por su parte, en el artículo 47 se señala que las necesidades educativas especiales (NEE) deben ser consideradas por el sistema educativo, tanto formal como no formal, y debe hacérselo atendiendo los aspectos afectivos, cognitivo y psicomotriz.

El derecho a la inclusión educativa de los niños con discapacidad también se encuentra respaldado en el art. 42 del Código de la Niñez y la Adolescencia (2003), donde se destaca que dicho derecho deberá considerar el nivel de discapacidad. Las instituciones educativas, por su parte, tienen la obligación de recibir a todos los niños, así como crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción, propicios para a las necesidades de los menores.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2018), art. 2, literal “e”, al concepto de inclusión educativa se agrega el de atención prioritaria; mientras que en el literal “v” del mismo artículo, correspondiente a equidad e inclusión, se alude a que el Estado deberá garantizar una igualdad de oportunidades para los grupos con NEE, lo que implica la consolidación de una ética inclusiva, que contemple medidas de acción afirmativa, además de fortalecer escuelas con una cultura incluyente y que estén en búsqueda de eliminar cualquier tipo de discriminación. Esta idea se profundiza en el mismo artículo, literal “r”, cuando se promueve el aseguramiento de que todas las escuelas deben consolidar una educación participativa, exigente de derechos y promotora de la inclusión y la equidad. Además de exigírsele a las instituciones educativas que cuenten con propuestas educativas que se adapten a las necesidades de niños y niñas (art. 7, literal “o”), también se les conmina a que dispongan de una planta docente que elabore y ejecute una malla curricular que se adapte a las condiciones y capacidades de los niños con discapacidad y que se encuentre debidamente capacitada en metodologías y evaluaciones específicas para la enseñanza de niños con capacidades (art. 47).

En el art. 227 del Reglamento a la LOEI, se establece que las autoridades educativas promoverán el acceso de las personas con NEE, sean estas relacionadas o no a la discapacidad, a los servicios educativos. Esto se hará a través de la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado o por medio de la inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria. A su vez, en el art. 228 del mismo cuerpo normativo, se establece como estudiantes con NEE a aquellos que necesitan apoyo o adaptaciones temporales que aseguren su acceso a un servicio de calidad de acuerdo a su condición.

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012) también realiza continuas referencias al

derecho a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad: en el art. 27 se establece la importancia de que el Estado contribuya a que ellos accedan, permanezcan y culminen los estudios, sea en una institución educativa especializada o en una de educación escolarizada, para lo cual, según el art. 28, el Ministerio de Educación implementará medidas como la incorporación de “personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.” (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012), además de que integrará ciertos lineamientos dirigidos a los niños con NEE, los que considerarán sugerencias pedagógicas acordes al tipo de discapacidad.

Hasta aquí se ha realizado un sucinto repaso a lo que es la discapacidad, su tipología, y a la manera cómo la sociedad ha respondido a esta. Se ha constatado que el camino hacia la inclusión no ha sido fácil, sino el resultado de una serie de esfuerzos por entender a la discapacidad como un fenómeno real y que debe ser asumido por la sociedad y los sistemas educativos como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos y de enseñanza. Se puede concluir que la inclusión educativa entiende a la discapacidad como un hecho más de la diversidad, por lo que compete a los países y sus sistemas educativos públicos y privados, implementar los medios adecuados que aseguren la inclusión de todos y todas.

**CAPÍTULO 2. PERCEPCIONES, IDEAS Y CONCEPTOS DE LOS DOCENTES
DE EGB DE LA CIUDAD DE CUENCA, RESPECTO AL DERECHO A LA
INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

2.1. Metodología.

2.1.1. Diseño metodológico

El presente trabajo de pregrado aplicó un diseño de tipo no experimental, observacional, descriptivo y transversal. Para el análisis de los resultados se emplearon los métodos apropiados para la investigación jurídica: el histórico lógico, durante la revisión del material bibliográfico y normativo; el análisis-síntesis, para la interpretación de las entrevistas. Mientras que las técnicas empleadas son las del fichaje bibliográfico, la observación (durante la aplicación de las fichas de observación y la

interpretación hermenéutica de los textos.

2.1.2. Enfoque

El presente trabajo de pregrado tuvo un enfoque mixto: en primer lugar es cualitativo, debido a que, tal como plantean Hernández, Fernández y Baptista (2014), se pretende “comprender un fenómeno social complejo” (p. 7), como es el caso de la existencia de incumplimiento de los derechos a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, establecidos en la normativa vigente y los tratados internacionales al interior del sistema de Educación General Básica en la ciudad de Cuenca. El enfoque mixto aplicado en este trabajo tiene la particularidad de denominarse Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), el cual prioriza a lo cualitativo por sobre lo cuantitativo. En tal sentido, se recolectaron primero los datos cualitativos (a través de las 8 entrevistas), mientras que los datos cuantitativos únicamente “...asisten al investigador en la interpretación de los descubrimientos de orden cualitativo” (p. 564). En tal sentido, la ficha de observación que se aplicó permitió contrastar la información proporcionada por los docentes entrevistados.

2.1.3. Muestra

Las entrevistas fueron aplicadas a una muestra poblacional de ocho docentes, seleccionados a partir del universo de todos los maestros y maestras que laboran en el sistema educativo primario de la ciudad de Cuenca. En tal sentido, la muestra es No probabilística por conveniencia. A su vez, cada docente fue representativo de los distintos tipos de escuelas del sector urbano: 2 docentes pertenecen a una escuela pública del sector Norte; 2 a una escuela pública del sector Sur; 2 a una escuela privada del Sur y 2 a una escuela privada del Norte.

Las escuelas visitadas fueron:

-) Conservatorio José María Rodríguez: Institución educativa pública ubicada en el sector Norte.
-) Unidad Educativa Fe y Alegría: Institución educativa pública ubicada en el sector Sur.
-) Unidad Educativa Nuestra Familia: Institución educativa privada ubicada en el sector Sur.
-) Unidad Educativa La Asunción: Institución educativa privada ubicada en el sector Norte.

La composición sociodemográfica de los docentes es la siguiente: 5 pertenecientes al sexo femenino y 3 al masculino. Las edades comprendidas entre los 30 y los 60 años. Los niños con los que trabajan presentan las siguientes discapacidades o dificultades: autismo, discapacidad visual, problemas de aprendizaje (dislexia, disgrafía, déficit de atención), discapacidad intelectual leve, Asperger y enfermedad terminal (cáncer).

2.1.4. Instrumentos

Para la recopilación de la información se aplicaron los siguientes instrumentos:

-) Entrevista semiestructurada: La que se aplicó a una muestra de 8 docentes que laboran en 4 instituciones escolares de la ciudad de Cuenca. A través de las preguntas planteadas se pretendió identificar el grado de conocimiento que tienen los maestros respecto a las discapacidades, la diversidad y la inclusión educativa. Además, se pretendió determinar cuáles son las percepciones que estos poseen en relación a su propia práctica pedagógica y si cumplen los

derechos a la inclusión de sus estudiantes.

J) Ficha de observación: La que se basó en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000) y que fue aplicada por la autora del presente estudio. Se pretendió identificar el estado actual de la cultura, política y práctica inclusiva en las 4 instituciones educativas investigadas. En la versión que se implementó para el presente trabajo de pregrado, la ficha de observación constó de 30 ítems, los mismos que se encuentran divididos en tres dimensiones: I. Cultura inclusiva; II. Políticas inclusivas y III. Prácticas inclusivas. Con los resultados obtenidos por la ficha de observación se pretendió contrastar las respuestas dadas por los 8 docentes durante las entrevistas, y así, identificar que la realidad inclusiva por ellos descritas no se contradice con lo que ocurre diariamente en los salones de clase y en el resto de la comunidad educativa.

2.1.5. Procedimiento:

Para el tratamiento cualitativo de la información obtenida por medio de las entrevistas semiestructuradas se empleó el Software de análisis hermenéutico Atlas ti ®, el mismo que permitió, en primer lugar, ingresar las entrevistas al sistema, para, posteriormente, proceder a su categorización. Para esto se revisó cada una de las respuestas de los entrevistados, las que se categorizaron en distintos códigos: “acciones y barreras institucionales”, “características de las mallas curriculares”, “implicación”, “definiciones de diversidad”, “conocimiento de los docentes sobre educación inclusiva”, “prácticas docentes frente a la diversidad” y “mejoras percibidas en los estudiantes con discapacidad”. Las distintas categorizaciones respondieron a los objetivos específicos planteados al principio de la investigación.

2.2. Resultados de las entrevistas

A partir de las entrevistas aplicadas a 8 docentes de las distintas instituciones educativas se pudieron obtener las percepciones, prácticas y conocimientos que sobre inclusión educativa tienen los profesionales

2.2.1. Acciones y barreras institucionales

Aspecto importante a considerar es el tema de las acciones y barreras institucionales, es decir, las características y actividades de las propias instituciones educativas donde laboran las docentes entrevistadas, que coadyuvan o impiden el desarrollo de la inclusión educativa.

Un elemento importante es el tema de la capacitación, respecto a la cual, los docentes señalaron:

Z “No hay los talleres adecuados dirigidos a los profesores... falta de interés de las autoridades... están divididas las funciones, ellos no han organizado nada, entonces, cuando hay un problema me botan la pelota acá” (Docente 1: Conservatorio).

Z “Una rectora quiso traer alguien de la Zonal para darnos cursos, pero como ella tampoco comprendía, todo quedó ahí...” (Docente 2: Conservatorio).

Z “Nunca recibimos capacitaciones” (Docente 2: Conservatorio).

Z “Estamos en constante capacitación, pero mucha de ella se basa en el papeleo; tenemos conocimiento sobre cómo se maneja a nivel práctico, pero muchas veces se rige a cierto tipo de documentación que se presenta; por ejemplo, la capacitación de necesidades educativas sobre cómo implementar un plan de

reajustes es válida, pero en toda capacitación uno mismo debe complementar el conocimiento teórico con la experiencia. Existe pertinencia, aunque los problemas son a nivel práctico” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “Aquí en la escuela sí se dan capacitaciones, pero no para trabajar con niños con inclusión” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “El DECE no ha brindado charlas, ni entrega documentos sobre inclusión” (Docente 1: Asunción).

Z “Falta más capacitación para asegurar una mejor inclusión” (Docente 2: Asunción).

Z “No he tenido una capacitación como tal en inclusión” (Docente 2: Asunción).

Otro elemento a considerar es el tema de la infraestructura, pues de éste dependen muchos aspectos relacionados a la inclusión de los estudiantes, como puede ser la accesibilidad a los salones de clase y demás áreas de la entidad, así como las facilidades de movilización. Los docentes entrevistados respondieron:

Z “En la parte arquitectónica de la institución, hay que señalar que esta no fue hecha para una institución educativa, antes era una villa... aquí se fue adaptando, quitando, rehaciendo y solo se han hecho construcciones, pero no de una manera” (Docente 1: Conservatorio).

Z “En el Conservatorio falta bastante, las aulas son antipedagógicas, no evitan que el ruido salga de las aulas” (Docente 2: Conservatorio).

Z “Tenemos 34 aulas y 34 paralelos. Si se abre un aula más el próximo año, se nos dificultará” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “Tenemos aulas donde hay 2 o 3 niños con discapacidad” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “No hay rampas. A un niño con silla de ruedas le hacen falta. El espacio no es muy amplio, es un poco reducido” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “En las zonas necesarias hemos colocado plataformas. Tenemos la ventaja de tener 25 estudiantes por aula” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Los espacios en la institución son muy estrechos” (Docente 1: Asunción).

Z “Se presentan deficiencias en los edificios, así como en las vías alternas de movimiento y en las aulas” (Docente 2: Asunción).

A su vez, un problema muy recurrente, no solo en las instituciones donde laboran las docentes entrevistadas, sino en otros centros educativos del país, es la falta de recursos que permitan el trabajo con niños con problemas de discapacidad. Respecto a este tema, los docentes entrevistados indicaron:

Z “No hay programas, solo dijeron ‘inclúyase’, pero no nos dieron algo didáctico para educar” (Docente 2: Conservatorio).

Z “Hay muchas cosas que faltan en la institución: recursos metodológicos como tal...” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “No se cuenta con tecnología adecuada, la que hoy en día es un método que permite llevar a cabo de mejor manera el aprendizaje” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Tenemos modelos de aulas tradicionales; los pupitres no permiten el trabajo colaborativo ni aportan a la inclusión” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Existen espacios en los que todavía no hay acceso. No hay una silla de ruedas. Existen estudiantes con discapacidad visual que deben acoplarse antes a la institución para poder movilizarse, puesto que hay lugares peligrosos, muchas gradas. Además, las aulas están ubicadas en los segundos pisos” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Tenemos proyector. Se entrega un módulo de matemática personalizado al estudiante, pero el espacio resulta insuficiente” (Docente 1: Asunción).

Al mismo tiempo, y estrechamente relacionado con el problema anterior, está el tema de los programas, proyectos y planes que en la actualidad se están implementando en los centros educativos. Los docentes entrevistados destacan los pocos proyectos que se llevan a cabo, así como la verticalidad en las acciones, pues es el Ministerio quien establece las directrices para trabajar con los estudiantes que requieren una inclusión educativa.

Z “Proyectos que manejan la inclusión, como por ejemplo el programa ‘Lud y Letras’, que tiene apoyo de la Universidad de España” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “Los proyectos del Ministerio me han servido para entender desde otro punto de vista las necesidades de los niños” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “El Ministerio nos impuso (a los docentes) que debemos recibir todo tipo de niños, pero nunca nos dijo cómo se va a trabajar” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “El Ministerio debería guiar a los docentes y darles un seguimiento durante las adaptaciones curriculares que requiere el estudiante, según sus necesidades” (Docente 2: Asunción).

Z “Se realiza lo que manda el Ministerio de Educación, pero de ahí a que exista un proyecto como tal de atención a la inclusión, no.” (Docente 2: Fe y Alegría).

2.2.2. Características de las mallas curriculares

La importancia de las mallas curriculares estriba en que a través de ella los docentes incorporarán aquellas didácticas o estrategias que podrían resultar útiles al momento de trabajar con estudiantes con discapacidad; sin embargo, un problema recurrente y que fue apuntado por los docentes durante las entrevistas es el de la estandarización de las pruebas:

Z “Las pruebas son estándar, no hay ninguna que se haya elaborado para personas con discapacidad; además no tenemos profesores con capacidad para manejar a “ciertos chicos” (Docente 1: Conservatorio).

Z “No tenemos una malla curricular para ese tipo de casos, todo es estándar” (Docente 1: Conservatorio).

Z “No tenemos malla curricular, solo nos basábamos en nuestras experiencias” (Docente 2: Conservatorio).

Z “La estandarización curricular trae dificultades; en el caso de la escuela es más flexible, pero en el colegio, incluso, no se proyectan planes de vida para un futuro” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “Sí hay mallas curriculares diferenciadas, pero aquí en nuestra institución no. Aquí se da una educación regular” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “No lo hay de manera específica” (Docente 1: Nuestra Familia).

Pero, al mismo tiempo, uno de los docentes apuntó una posible respuesta a la presencia de pruebas estandarizadas, al momento de responder:

Z “Existe cierta resistencia por parte de algunos docentes, pues a criterio de ellos, cambiar los contenidos o el currículo se les complica demasiado” (Docente 2: Asunción).

2.2.3. Implicación

Para desarrollar procesos inclusivos es indispensable la participación de los padres de familia; sin embargo, los docentes entrevistados destacan una falta de involucramiento de progenitores y representantes. Las respuestas que ilustran esta situación se presentan a continuación:

Z “Los padres no prestan colaboración, nosotros les pedimos que traigan la elaboración y no traen; entonces el maestro no conoce las necesidades que tiene el chico” (Docente 1: Conservatorio).

Z “Falta de interés de los padres de familia” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “La familia es el pilar fundamental; podría atrasar el aprendizaje del niño” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Falta de colaboración de los padres de familia” (Docente 2: Fe y Alegría)

Z “Los padres también porque están en la obligación de cuidar de sus hijos para que salgan adelante” (Docente 1: Nuestra Familia)

Otro factor negativo identificado por los entrevistados es la ausencia de una comunicación fluida y efectiva entre los padres de familia, la institución y los docentes.

Las respuestas obtenidas destacan el incumplimiento en la entrega de las valoraciones:

Z “El caso de un padre de familia que desde la matrícula se le pidió la valoración y que recién vino trayendo” (Docente 1: Conservatorio).

Z “Los padres de familia deberían avisar si el niño tiene una valoración; en mi caso, como fue autismo, nunca me dieron conocimiento. Tuve que enterarme después de un buen tiempo” (Docente 2: Conservatorio).

Z “La negativa de los padres de familia a aceptar que tienen un hijo con capacidades especiales, nos obliga a presionar para que nos traigan los informes de las valoraciones” (Docente 2: Nuestra Familia).

Pero también se identificó la visión de una docente, quien expresó una visión positiva contrapuesta a las anteriores:

Z “Hay papás que son muy lindos, pero también hay otros que consideran que “les quita tiempo”, que la situación de sus hijos “les distrae” (Docente 2: Nuestra Familia).

2.2.4. Definiciones de diversidad

De igual manera que en el punto anterior, la identificación de las concepciones que los docentes entrevistados tienen sobre la diversidad será información relevante que permitirá adquirir una perspectiva inicial. De ahí que se les solicitó a los profesores participantes que plantearan una definición de diversidad; las respuestas fueron las siguientes:

Z “Desde una diversidad en capacidades en que pueden estar sumergidos, a una discapacidad para dar respuestas a determinado estímulo” (Docente 1:

Conservatorio).

Z “Grado de comprensión que tienen los alumnos; algunos comprenden más rápido y otros más lento” (Docente 2: Conservatorio).

Z “Gama de diferencias que se puedan generar en los estudiantes en la parte afectiva” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “Todas las características que nos distinguen como seres humanos; por lo tanto, se presentarán en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educativa” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Es todo, no solo debemos enfocarnos en los niños con capacidades diferentes. Todos somos diversos porque tenemos diferentes gustos, diferentes formas de pensar o vestirnos” (Docente 1: Nuestra Familia).

Z “Reconocer las diferencias que nos hacen diferentes. No debemos englobarnos como uno solo; cada cual, física y emocionalmente, difiere mucho” (Docente 2: Nuestra Familia).

Z “Describir que somos diferentes, física, psicológica y socialmente. Cada uno es un mundo diferente” (Docente 1: Asunción).

Z “Se conoce como diversidad a la diferencia entre personas, animales y cosas. Existen varias clasificaciones” (Docente 2: Asunción).

2.2.5. Conocimiento de los docentes sobre educación inclusiva

Información de suma utilidad para adquirir una visión del conocimiento que tienen los docentes respecto a la educación inclusiva es la percepción que tienen respecto al

saber de sus compañeros sobre el tema señalado. Las respuestas de los docentes fueron las siguientes:

Z “El resto del personal no tiene conocimiento de eso. Cuando veo que hay necesidad de un reporte de Psicología Clínica, reporto el hecho y pido que se hagan valoraciones fuera de la institución, puesto que aquí no tenemos ninguna herramienta metodológica” (Docente 1: Conservatorio).

Z “Solo tienen conocimiento sobre inclusión aquellos que tienen “problemas”. El resto no sabe” (Docente 1: Conservatorio).

La participación de toda la comunidad educativa en los procesos inclusivos que se dan en los centros educativos a los que pertenecen, es un factor decisivo; de ahí que resulta prioritario conocer la percepción que los docentes tienen respecto a este accionar. Los profesores entrevistados señalan:

Z “Todos en un solo bloque; en el caso de que falle uno, se dañará la educación del niño” (Docente 1: Conservatorio).

Z “Todos tenemos responsabilidad, incluidos los docentes, en el diagnóstico. Se debe tener la capacidad para discernir” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “Es responsabilidad de todos. Compromiso de todos: papás, docentes, autoridades del Estado” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Todos, es un trabajo de equipo... si nosotros no trabajamos en equipo, si no hay apoyo de los padres ni del estudiante, fallaremos. Es un trabajo multidisciplinario” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Todos los involucrados. Es primordial permitirle al estudiante educarse y que

no se sienta diferente al grupo” (Docente 1: Asunción).

Z “Todos somos responsables a dar cumplimiento o del derecho a la inclusión, ya que estas personas con discapacidad merecen ser tratados por igual. Se necesita mayor sensibilización a la sociedad” (Docente 2: Asunción)

Detrás de las prácticas inclusivas que los docentes llevan a cabo en sus salones de clase, se encuentra una serie de concepciones que, de algún modo, influyen en el ejercicio docente; por ello, resulta de suma importancia para el presente estudio identificar la opinión y perspectiva que ellos tiene respecto a los derechos a la educación de los niños con discapacidad:

Z “A ningún niño se le puede quitar un derecho; en caso de que esto ocurra debe ser penado con la ley” (Docente 1: Conservatorio).

Z “El derecho está para todos, no solo para personas discapacitadas, con necesidades especiales o para quienes se creen normales. ¡No! todos los derechos deben ser cumplidos por todos.” (Docente 1: Conservatorio).

Z “A todos se debe otorgar la atención debida, tanto a un niño con inclusión como a otro con cualquier tipo de problema. El tiempo debe distribuirse de manera equitativa” (Docente 2: Conservatorio).

Z “Todo niño tiene derecho a ser incluido en cualquier institución y que se respeten sus derechos” (Docente 2: Conservatorio).

Z “Que se respeten sus derechos, libertades” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Derecho a la educación y a estar en centros regulares. No como antes, que se les prohibía el ingreso” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Sé que son los mismos derechos, pero en el caso de los niños con discapacidad ellos son más vulnerables” (Docente 1: Nuestra Familia).

Z “Todos los niños tienen derechos. Esto se encuentra establecido en la Constitución y también en la LOEI” (Docente 2: Nuestra Familia).

Ahora, consultados respecto a cómo ven sus propios conocimientos sobre inclusión educativa, los docentes respondieron:

Z “Sí tengo conocimiento, lo que me permite diferenciar la educación especial, así como distinguir a los estudiantes de necesidades educativas que pueden estar dentro de la educación regular” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “Tengo un conocimiento general. Específicamente, lo que se contempla en la Ley Orgánica” (Docente 1: Asunción).

Respuestas que permiten obtener una idea de qué acciones o estrategias los docentes implementarían actualmente en sus clases, adquieren una importancia decisiva para el presente estudio. Con la finalidad de confirmar la realización de estas estrategias se realizará una comparación con los resultados obtenidos a través de la observación directa. Los docentes señalan:

Z “Diálogo con los padres del grado en el que el niño se desenvolverá. Se podrían llevar a cabo charlas de inclusión, con el fin de motivar a la colaboración de todos y a un mayor entendimiento” (Docente 1: Asunción).

Z “Lo más importante es romper o eliminar barreras que muchas de las veces dificultan una buena comunicación y actitud... Es importante sensibilizar a la comunidad educativa... Incluir las adaptaciones necesarias para el ámbito

educativo” (Docente 2: Asunción).

Z “Si sensibilizamos al grupo se hace más llevadera la convivencia; muchas de las veces los estudiantes muestran empatía cuando tienen una sensibilización correcta” (Docente 2: Asunción).

2.2.6. Prácticas docentes frente a la diversidad

Fundamental para conocer las acciones, estrategias, didácticas y prácticas que los docentes entrevistados llevan a cabo en su ejercicio pedagógico con niños con discapacidad, es la descripción de lo que ocurre al momento en que se identifica a un niño o niña con una necesidad educativa especial. Los docentes responden lo siguiente:

Z “Los profesores primero nos reportan aquí, al Departamento Psicológico. El proceso se lleva a cabo empíricamente; por ejemplo, los docentes nos dicen: “creo que tiene retardo” o “creo que no tiene un aprendizaje normal sino lento”, después de eso yo pido que se hagan valoraciones de acuerdo a la necesidad que se presenta.” (Docente 1: Conservatorio).

Z “Las valoraciones afuera son legalizadas por una entidad que hay en el Distrito que se llama UDAI; con base en ello, se dan recomendaciones para el hogar, para la parte social y para la educación. Nos regimos a eso” (Docente 1: Conservatorio).

Z “Periódicamente nos reunimos y autoevaluamos. Nos criticamos, para lo cual sacamos las cosas buenas. Además, cuando hay una nueva disposición del Ministerio nos reunimos para abordarla” (Docente 1: Conservatorio).

Z “En las planificaciones, los docentes en cada bloque de estudio tienen que

incluir a niños con inclusión y hacer constar los problemas y las alternativas de actividades en las cuales se puede apoyar, siempre de acuerdo a las necesidades de los niños. Además, se debe trabajar cada caso de una distinta manera” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “La detección siempre se la hace en el aula. Detecta algún docente o padre de familia. Nos comunican. Posterior a ello acuden acá al DECE y por medio del UDAI se hace un informe psicoeducativo, donde se indica cuál es la necesidad, se socializa el informe con el personal docente, se toma en consideración las dificultades que el niño tiene y, después, hacemos tutorías y un seguimiento, todo esto en relación a la discapacidad intelectual. En la discapacidad física o visual se debe estar pendiente del área física, para lo cual se implementan adaptaciones curriculares de acceso a la materia” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “Si uno detecta el problema, éste debe ser remitido al DECE para que se haga el proceso, a través de una entrevista con los papás” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Si el profesor se percata que hay alguna dificultad el DECE tendrá un diálogo con el docente, después con los padres de familia. Posterior a ellos solicitamos una valoración. Después intentamos que la UDAI nos valide. Posterior a ello les explicamos a los padres de familia, al tiempo que firmamos autorizaciones para la adaptación curricular que se va a tratar con el estudiante” (Docente 2: Nuestra Familia).

Z “Estar pendiente de las necesidades del estudiante, entregar material personalizado a la necesidad, clases al estudiante, PUD por unidad, PAT al DECE y un diálogo constante DECE- docente- representante” (Docente 1: Asunción).

Pero es también importante identificar las prácticas y acciones ejecutadas por los colegas frente a una situación de educación inclusiva. Los docentes entrevistados indican:

Z “Los profesores, a veces, no quieren ayudar ni quieren capacitarse. Siempre hay ese recelo. En el área hay profesores que no lo hacen diciendo que son abogados. Dicen que ya saben (Docente 1: Conservatorio).

Z “Los docentes se han apersonado y han permitido un trato acorde a las necesidades de los estudiantes, cada uno en su área de enseñanza, con actividades desarrolladas en base al PUD (Plan de Unidad Didáctica)” (Docente 1: Asunción).

Entrando ya en lo netamente pedagógico y didáctico, las respuestas de los docentes entrevistados permiten identificar qué acciones desarrollan para trabajar los procesos de educación inclusiva. Las respuestas de los docentes apuntan a acciones relacionadas a la ubicación de los estudiantes, adaptaciones en el pensum, colaboraciones externas, entre otras:

Z “Un niño ‘especial’ se sienta al último, entonces se recomienda que le hagan sentar adelante y tener presente siempre eso. Se busca que tenga un puesto correcto, pero eso no implica que se le preste atención únicamente a él” (Docente 1: Conservatorio)

Z “Se bajó el pensum” (Docente 2: Conservatorio).

Z “Le bajamos el nivel; ella no podía cumplir el pensum que exigía el conservatorio, era imposible” (Docente 2: Conservatorio).

- Z “Se implementaba el mismo programa que exigía el Conservatorio, pero siempre facilitándole las lecciones al momento de la práctica, disminuyendo el ritmo.”
(Docente 2: Conservatorio)
- Z “Le solicitaba a la hermana de ella (la niña con discapacidad) que practicasen juntas, para que la niña comprendiese mejor” (Docente 2: Conservatorio).
- Z “La adaptación se hace con materiales de apoyo, otorgándoles un mayor plazo para sus tareas.... Se usan materiales de apoyo didáctico, pero con base en la planificación didáctica” (Docente 1: Fe y Alegría).
- Z “No se ponen dos estudiantes de inclusión en un mismo grupo; se busca simplificar” (Docente 1: Fe y Alegría).
- Z “Se trabaja atendiendo las necesidades educativas especiales, dando prioridad a su ritmo de aprendizaje” (Docente 1: Fe y Alegría).
- Z “Adaptaciones a lo que se trabaja con el grupo, si uno ve que el niño es capaz de continuar con el grupo bajo la dirección y supervisión del docente se trabaja de igual manera; depende del tipo de discapacidad” (Docente 2: Fe y Alegría).
- Z “Hacemos acompañamiento en las actividades; la mayoría están estructuradas para que trabajen. Modificamos casos, más que nada evidenciando, experimentando... no solo teórico, también que viva lo que está aprendiendo... y trabajo corporativo con sus compañeros para que se integre” (Docente 2: Nuestra Familia).
- Z “Realizan adaptaciones curriculares, según las necesidades del estudiante... brindan acompañamiento continuo en distintas áreas: académica, conductual y

emocional... motivación, reflexión y sobre todo la empatía. También es importante la escucha activa” (Docente 2: Asunción)” (Docente 2: Asunción).

Algunos docentes (pocos) fueron más específicos y señalaron algunos recursos, materiales y técnicas didácticos implementados con sus estudiantes. Estas fueron sus respuestas:

Z “didácticas como tarjetas, adivinanzas, juegos de roles... pictogramas” (Docente 1: Nuestra Familia).

Z “...Diálogo directo con docentes... videos...” (Docente 1: Asunción).

Z “...rúbricas personalizadas y un módulo individual” (Docente 2: Asunción).

Finalmente, una acción a la que algunos docentes han debido recurrir es a la autoformación:

Z “Investigar por cuenta propia... me capacito yo sola...Una misma indaga información para tratar a un niño con inclusión” (Docente 1: Nuestra Familia).

Z “Estamos capacitándonos en trabajo corporativo, conocimiento de las NEE. Tenemos docentes hábiles en la auto-capacitación” (Docente 2: Nuestra Familia).

Z “Nos capacitamos como DECE, estamos pendientes de conocer rutas y cambios de la ley para luego transmitirlos a las autoridades y después a los docentes” (Docente 2: Nuestra Familia).

2.2.7. Mejoras percibidas en los estudiantes con discapacidad

Las acciones realizadas tanto por las instituciones como por los docentes debieron

modificar la situación de los estudiantes con discapacidad. Para determinar cómo es percibido este cambio por los docentes se les consultó al respecto. Una perspectiva que no encontró cambio alguno o, más bien, que evidenció una cierta involución es la que se destaca en las siguientes respuestas:

Z “No progresan mucho, la evolución es bien lenta; incluso al momento del examen, cuando se equivocan, ya les hacemos pasar porque hacen su máximo esfuerzo” (Docente 1: Conservatorio).

Z “Retrocedemos, no en el sentido del aprendizaje, sino en las reglas. A este niño le cuesta tener reglas dentro del aula” (Docente 1: Nuestra Familia).

También existen perspectivas moderadas, que evidencian cierto equilibrio o que, pese a existir cambios, estos no han sido suficientes:

Z “Con tres no tenemos problemas, pues se han adaptado bien; con una tenemos problema con dependencia a los medios tecnológicos” (Docente 1: Fe y Alegría).

Z “Hay niños que, pese a tener ciertas dificultades, ponen todo de sí para salir adelante; sin embargo, hay casos opuestos: niños que no nace la motivación de querer aprender” (Docente 2: Fe y Alegría).

Z “Es un aprendizaje lento, puesto que se acompaña a la necesidad del estudiante” (Docente 1: Asunción).

Lo interesante es que existen docentes que tienen una visión positiva respecto a la evolución en el aprendizaje de los estudiantes, sea en lo cognitivo o en lo artístico:

Z “En el primer bloque no se salía del aula, ahora sí; pero como trabajamos ahora

con los pictogramas hemos avanzado” (Docente 1: Nuestra Familia).

Z “En el aspecto cognitivo estamos bien” (Docente 1: Nuestra Familia).

Z “Teníamos un niño con discapacidad que era un artista, dibujaba de manera increíble; el papá se dio cuenta de esta habilidad y le puso en cursos; actualmente vende sus obras” (Docente 2: Nuestra Familia).

Z “Los resultados han sido positivos” (Docente 1: Asunción).

2.3. Resultados de la ficha de observación

Tabla 1.

Resultados de la ficha de observación

ESCUELAS	Conservatorio	Fe y Alegría	Nuestra Familia	La Asunción
----------	---------------	--------------	-----------------	-------------

	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
CULTURA INCLUSIVA																
Todo el mundo se siente acogido.																
Los estudiantes se ayudan unos a otros.																
Docentes y alumnado se tratan con respeto.																
Todas las instituciones de la localidad están involucradas con el centro.																
Docentes y alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".																
Los docentes intentan eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación.																
La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.																
POLÍTICAS INCLUSIVAS																
La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.																
La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.																
Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.																
La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.																
Se coordinan todas las formas de apoyo.																
El desarrollo profesional ayuda a los docentes a atender a la diversidad del alumnado.																
Las políticas relacionadas con NEE son políticas de inclusión.																
La evaluación de las NEE se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje.																
Se ha reducido el ausentismo escolar.																
Se han reducido las conductas intolerantes de los docentes hacia los niños con NEE.																
PRÁCTICAS INCLUSIVAS																
La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.																
Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.																
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.																
Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.																
El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.																
Los profesionales de apoyo facilitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.																
Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.																
Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.																
La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.																

Fuente: Ficha de observación a las prácticas inclusivas de las escuelas de la ciudad de Cuenca.

Elaborado por: Claudia Ortega

Los resultados obtenidos a partir de la observación por parte de la investigadora, en

la realidad educativa de las instituciones investigadas, serán indispensables para contrastarlos con las respuestas dadas por los docentes y psicólogos entrevistados. Las características de las distintas instituciones que permiten verificar si pertenecen o están en camino a ser entidades, pueden ser determinadas a través del análisis de ciertos ítems.

Cultura inclusiva:

La primera dimensión a considerar será la cultura inclusiva. Al respecto de esta, la observación permitió constatar que sentirse acogido en la institución es un hecho que ocurre a veces en el “Conservatorio” y en “La Asunción”, mientras que en las escuelas “Fe y Alegría” y en “Nuestra Familia” esto se da frecuentemente. Por su parte, estudiantes ayudándose unos a otros es una situación que ocurre frecuentemente en “Nuestra Familia” y a veces en el “Conservatorio”, aunque resulta preocupante que esto no se dé nunca en instituciones como “Fe y Alegría” y “Asunción”. En cambio, el trato respetuoso entre docentes y estudiantes ocurre frecuentemente en todas las instituciones investigadas.

El involucramiento de todas las instituciones locales con el centro educativo es algo que ocurriría sólo a veces en dos escuelas investigadas: “Conservatorio” y “Asunción”, mientras que dicha práctica es muy frecuente en “Fe y Alegría” y “Nuestra Familia”. El trato dirigido hacia los docentes y estudiantes se fundamenta en concebirlos como personas y como poseedores de un rol, de manera frecuente, en dos instituciones: “Fe y Alegría” y “Nuestra Familia”; lo que ocurre solo a veces en las otras dos entidades investigadas. Así mismo, el intento por eliminar todas las barreras que se presentan frente a los procesos educativos y participativos es una práctica docente que se da sólo a veces en tres instituciones: “Conservatorio”, “Fe y Alegría” y “Nuestra Familia”.

Resulta problemático que en “La Asunción” sea nulo cualquier intento en torno a este tema. Por último, y en torno a la cultura inclusiva, se pudo observar que las escuelas que hacen un esfuerzo por reducir las prácticas discriminatorias son: “Fe y Alegría”, “Nuestra Familia” y “La Asunción”; mientras que el “Conservatorio” se plantearía dicho esfuerzo sólo de manera esporádica.

Políticas inclusivas:

Respecto a las características de las cuatro instituciones educativas concernientes a desarrollar políticas inclusivas, se deben destacar las siguientes: En primer lugar, se pudo confirmar que dos de las escuelas estudiadas tienen como política inclusiva una preocupación por siempre admitir a todos los estudiantes de su localidad: “Conservatorio” y “Fe y Alegría”. Esta es una actitud que ocurre frecuentemente en “Nuestra Familia”, pero que se da sólo a veces en una institución privada como “La Asunción”. Por su parte, la accesibilidad de las instalaciones es una preocupación que ninguna de las instituciones educativas asume; mientras que la entrega de ayuda a aquellos estudiantes que acceden a la institución por primera vez es preocupación frecuente en dos instituciones: “Fe y Alegría” y “La Asunción”. Es de destacar que “Nuestra Familia” siempre está preocupada de llevar a cabo tales procesos de integración.

A su vez, la organización de grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado es una política inclusiva no practicada por tres instituciones: “Conservatorio”, “Fe y Alegría” y “Asunción”, mientras que “Nuestra Familia” organiza tales grupos de manera frecuente. La coordinación de todas las formas de apoyo que se conocen, es una práctica esporádica en dos entidades: “Conservatorio” y “Nuestra Familia”. Mientras que, “La Asunción” se caracteriza por nunca coordinar

tales formas de apoyo, a diferencia de “Fe y Alegría” que lo hace frecuentemente. Una situación problemática que caracteriza a las cuatro instituciones educativas es que ninguna tiene como preocupación al desarrollo profesional, ni lo entienden como una herramienta que ayuda a los docentes a atender a la diversidad del alumnado.

Ratificando la situación general de las cuatro instituciones, se pudo observar que sólo a veces y de manera intermitente, las políticas relacionadas con NEE están estrechamente relacionadas a las políticas de inclusión. Así mismo, el empleo de la evaluación de las NEE para la reducción de las barreras del aprendizaje es una actividad poco frecuente en instituciones como “Fe y Alegría” y “Nuestra Familia”, pero nunca implementadas en “Conservatorio” y “Asunción”. Sin embargo, la reducción del ausentismo escolar de los niños y niñas con discapacidad ha sido identificada como un logro de todas las instituciones. En cambio, el que no se hayan reducido de manera contundente las conductas intolerantes de los profesores de las cuatro instituciones, hacia los niños con NEE, constituye un problema que debe ser analizado de manera puntual.

Prácticas inclusivas:

La observación a las prácticas docentes durante los horarios de clase, permite identificar la realidad inclusiva de los cuatro centros educativos cuencanos. En primer lugar, se constata que la planificación y desarrollo de las clases responderían a la diversidad del alumnado únicamente en la escuela “Fe y Alegría”; en el resto de las instituciones existe una dicotomía entre ambos elementos. Así mismo, la accesibilidad de los temas y las materias impartidas es un hecho que solo ocurre en dicha institución educativa. Los docentes de las otras escuelas no manifiestan completo interés por implementar estrategias que faciliten la comprensión de todos los estudiantes. Por su

parte, la promoción de las diferencias es una gestión habitual en la escuela “Nuestra Familia”, pero bastante relegada en las otras entidades educativas.

Respecto al aprendizaje cooperativo, el cual ha demostrado su efectividad en entornos con presencias de niños con discapacidad, no es un modelo de enseñanza aplicado de manera frecuente en ninguna de las instituciones. Al menos, en el “Conservatorio” y en “Fe y Alegría” la enseñanza es vertical. No obstante, los docentes buscan otras alternativas pedagógicas para facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, al menos en dos instituciones: “Fe y Alegría” y “Nuestra Familia”. La escuela “Fe y Alegría”, para el cumplimiento de dicho objetivo, se suele respaldar frecuentemente en el trabajo que realizan ciertos profesionales de apoyo, algo que es poco realizado por el resto de las instituciones.

Resulta preocupante que en ninguna de las instituciones educativas observadas la totalidad de los estudiantes participe en actividades complementarias y extraescolares, o que los recursos con los que cuentan las escuelas sean distribuidos de manera equilibrada para respaldar procesos inclusivos. Finalmente, la utilización de la diversidad del estudiantado es una práctica que no se efectúa de manera constante en el “Conservatorio” y en “Fe y Alegría”, y de manera nula en “Nuestra Familia” y “La Asunción”.

2.4. Conclusión al capítulo

El desarrollo del presente capítulo permitió obtener una visión general de lo que ocurre en los centros educativos de la ciudad de Cuenca, respecto al cumplimiento de los derechos a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo; para ello fue necesario entrevistar a docentes directamente involucrados, así como observar la realidad educativa desde el interior de las instituciones educativas. Los

principales hallazgos se sintetizan a continuación.

Ciertos docentes y psicólogos entrevistados poseen un conocimiento satisfactorio de la diversidad, una visión tolerante hacia ésta y el criterio de que los procesos inclusivos solo pueden asegurarse si participa toda la comunidad. Sin embargo, la observación efectuada a la práctica educativa permitió constatar que el involucramiento de toda la comunidad no es una acción común en todas las instituciones educativas.

Los docentes entrevistados enlistaron las actividades a implementarse frente a una situación inclusiva: eliminación de barreras, sensibilización a toda la comunidad educativa, diálogo con los padres de familia y charlas de capacitación. Además, conocen el procedimiento que debe llevarse a cabo en situaciones inclusivas. Sin embargo, la realidad al interior de los centros de educación evidenció que ninguno desarrolla grupos de aprendizaje ni coordina algún tipo de apoyo.

Los docentes, a su vez, identifican ciertas estrategias que deberían aplicarse con niños y niñas con discapacidad: cambios de ubicación, modificación del pensum, reducción de las dificultades, disminución del ritmo, ayuda de compañeros, atención a las NEE, priorización al ritmo del aprendizaje, acompañamiento en las actividades, adaptación curricular, motivación y reflexiones con los chicos son algunas de las estrategias señaladas. No obstante, la observación permitió constatar que las acciones o estrategias que deberían implementarse al tratar con niños con discapacidad, no se desarrollan de manera continua o regular.

Hallazgo importante de la investigación es que los docentes de la mayoría de las instituciones educativas refieren la ausencia de talleres de capacitación que permitan a los docentes formarse adecuadamente en temas inclusivos. Esto se debería a que ninguna de las instituciones educativas entiende al desarrollo profesional y, por ende, a

la formación continua como un medio o herramienta que ayudará a los docentes a tratar con la diversidad estudiantil.

Por su parte, la inexistencia de rampas o la estrechez de los pasillos y demás áreas fueron señaladas por los profesores y psicólogos entrevistados. La observación también evidenció que ninguna institución asume como política educativa la accesibilidad, de ahí que no cuenten con una infraestructura que permita la movilización de los niños con discapacidad, lo que se debería a que los recursos no se estarían distribuyendo de modo que posibiliten la sostenibilidad de los procesos inclusivos.

La estandarización de las pruebas y de la malla curricular fue destacada por todos los docentes entrevistados. Algunos están conscientes que las mallas curriculares diferenciadas existen en otros entornos educativos; no en sus instituciones. Esto se constató al interior de la realidad de las cuatro instituciones educativas, donde la adaptación curricular es una acción solo presente en una de las escuelas investigadas.

Finalmente, la percepción que poseen los propios docentes y psicólogos investigados en torno a la evolución de sus estudiantes con discapacidad es, en la mayoría de los casos, negativa. Destacan una cierta lentitud en los cambios o simplemente un claro retroceso, no solo en el aprendizaje, sino también en lo actitudinal y en el comportamiento. Así mismo, la falta de involucramiento de los padres de familia en los procesos de inclusión de niños y niñas fue una de las constantes referidas por docentes y psicólogos entrevistados.

CAPÍTULO 3. DERECHOS VULNERADOS AL INTERIOR DEL SISTEMA DE EGB DE LA CIUDAD DE CUENCA.

Tanto las respuestas dadas por los profesionales entrevistados, como la información obtenida a través de la observación directa a la realidad de cuatro instituciones educativas del cantón Cuenca, permitió diagnosticar, de manera parcial, la situación por la que actualmente atravesarían estas instituciones, específicamente en torno a la implementación y cumplimiento de los procesos inclusivos. Se dice que el diagnóstico es parcial en razón de que se basó en una muestra no probabilística por conveniencia y en la observación en la práctica educativa de un número reducido de centros educativos. En líneas generales se puede señalar que existiría cierto incumplimiento de derechos relacionados a la inclusión, tal como estos han sido establecidos en los tratados internacionales y en la legislación nacional.

Los hallazgos se clasifican en seis dimensiones, las que son presentadas a continuación. En primer lugar se describen los resultados y, consiguientemente, se procede a relacionarlos con lo establecido en la normativa internacional y en las leyes ecuatorianas.

3.1. Falta de implicación de toda la comunidad educativa

El punto de partida es que todos los docentes entrevistados compartieron el criterio de que los procesos inclusivos solo pueden asegurarse si en ellos participa toda la comunidad, especialmente, los padres de familia. No obstante, los mismos docentes son conscientes de la falta de involucramiento de los padres en los procesos de inclusión de niños y niñas. Ello, lamentablemente, se ratificó en la realidad evidenciada al interior de los centros educativos, donde se constató que el involucramiento de toda la comunidad no es una acción común en todas las escuelas observadas. Sólo en dos escuelas esto

ocurre, pero no de manera regular. Tal situación contradice lo establecido en el Art. 3, numeral 5, de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), donde se señala al involucramiento de la sociedad, la familia y las instituciones públicas como un factor indispensable para alcanzar la inclusión.

Así mismo, ciertas fallas en los canales de comunicación entre escuela, niños y padres fueron resaltadas por los docentes, deficiencias que al ser contrastadas con lo señalado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), respecto a que la creación de modos de comunicación adecuados a las personas con discapacidad, debería exigir la realización de ajustes pertinentes.

3.2. Incumplimiento de la obligación de recibir a todos los estudiantes

La concepción de la totalidad de los docentes es que ningún niño o niña debe estar exento de recibir una educación de calidad. Estas afirmaciones estarían respaldadas con el conocimiento general que los participantes en el presente estudio tienen sobre el marco legal ecuatoriano, lo que se podría contrastar con el estudio de Fiallo y Granda (2016), donde se planteó que los docentes, en su mayoría, desconocerían el marco legal ecuatoriano en torno a discapacidad e inclusión educativa. En tal caso, ello no sería una característica de los docentes entrevistados.

Por otra parte, el hecho de que los docentes y profesionales entrevistados se muestren, en el discurso, cerrados a cualquier posibilidad de exclusión, los aproxima a una perspectiva contemporánea, la cual fue referida por Arroyo (2017) y que concibe a la escuela como un espacio para todos los niños, independientemente de las particularidades y capacidades. Sin embargo, cuando se observó la realidad de las instituciones educativas cuencanas respecto a estar abiertos a recibir a todos los estudiantes, se pudo constatar que sólo dos de las escuelas investigadas tenían como

política inclusiva esta acción. Dicha falencia contradice lo estipulado en el Art. 42 del Código de la Niñez y la Adolescencia (2003), sobre la obligación que tienen las instituciones educativas de recibir a todos los niños, así como crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción, propicios para a las necesidades de los menores.

3.3. Acciones y estrategias inclusivas inconstantes

Los docentes entrevistados están al tanto de las actividades y estrategias que deben implementarse frente a una situación que requiere procesos inclusivos, es así que enlistaron algunas de ellas. Una de las acciones referidas fue la sensibilización a toda la comunidad educativa, lo que evidencia coincidencias con lo establecido en la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2004), donde se sugería dicha acción a través de campañas educativas que ayuden a la eliminación de prejuicios que afecten al derecho de las personas a la igualdad. Los docentes, durante las entrevistas, también refirieron al diálogo con los padres de familia del niño/a con discapacidad, aproximándose a lo establecido por la UNESCO (2003), cuando señala que la educación inclusiva conlleva a cambios en contenido, enfoques, estructuras y estrategias.

Por otra parte, en lo que concierne a acciones puntuales a realizarse al interior de las clases cuando se trabaja con un niño o niña con discapacidad, las respuestas de los docentes entrevistados evidenciaron que estos poseerían conocimientos básicos sobre las estrategias que deberían aplicarse. Algunas de las acciones que refirieron son: reubicación del estudiante, modificación del pensum, reducción de las dificultades, disminución del ritmo, ayuda de compañeros, atención a las NEE, priorización al

ritmo del aprendizaje y adaptación curricular. Tales acciones se alinean, en el discurso, a lo estipulado en la Constitución (2008), artículo 6, literal 'o', respecto a la responsabilidad del Estado por llevar a cabo aquellas adaptaciones curriculares que garanticen la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades.

No obstante, las respuestas de los entrevistados y la observación directa permitieron evidenciar que la estandarización de las pruebas y de la malla curricular es una realidad. Algunos de ellos están conscientes que las mallas curriculares diferenciadas existen en otros entornos educativos, pero en el caso de sus instituciones esto no existe. Esto se pudo constatar al interior de la realidad de las cuatro instituciones educativas, donde se constató que la adaptación curricular es una práctica que se ejecuta solo en una de las instituciones investigadas ("Fe y Alegría"). En tal sentido, la realidad de las escuelas contradeciría lo fijado en la Constitución (2008), artículo 6, literal 'o', respecto a la responsabilidad del Estado de ejecutar adaptaciones curriculares.

A su vez, los docentes también supieron referir otras acciones como: motivación y reflexiones con los chicos y el acompañamiento en las actividades. Con relación a esta última, Perazza (2009) señala que resulta indispensable la definición de las estrategias de acompañamiento que se implementarán durante el proceso de inclusión en las aulas escolares. No obstante, y pese a que los profesionales entrevistados evidencian cierto nivel de conocimientos sobre acciones y estrategias inclusivas, la observación a las prácticas educativas de las instituciones educativas cuencanas permitió adquirir una visión parcial que da pie a pensar que tales acciones no se desarrollan de manera continua o regular.

La realidad observada en las escuelas fue la siguiente: es poco frecuente aplicar evaluaciones a las NEE de los niños, no se implementan estrategias que faciliten la comprensión de todos los niños, no se promueven las diferencias y no se aplican modelos de aprendizaje cooperativo o colaborativo. La no incorporación de métodos participativos y que involucren a todos los estudiantes, incumple lo establecido en la LOEI (2018) literal “r”, donde se promueve el aseguramiento de que todas las escuelas consoliden una educación participativa; al contrario de lo señalado por la ley, en el caso de las instituciones investigadas, se estaría implementando una enseñanza de tipo exclusivamente vertical o no se desarrollan actividades complementarias o extraescolares.

A su vez, el hecho de que no se hayan incorporado métodos y prácticas educativas inclusivas, abriría la posibilidad de que se originen barreras infranqueables para aquellos estudiantes con NEE. Bolívar (2004) ya resaltaba esta situación, cuando señalaba que al interior del entorno diverso en el que se desenvuelve la educación, es imperativo reforzar un tipo de escuela que enseñe a vivir a seres diversos, lo que resulta cercano a lo señalado por Bruner (1997), respecto a que la escuela se planteará como reto la construcción de identidades propias que, al mismo tiempo, estén abiertas a otras culturas y características cognitivas de sus compañeros de escuela. En tal caso, las falencias y vacíos descritos, refieren a un incumplimiento de lo establecido en el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003), respecto a que las instituciones educativas deben contemplar propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad.

Por otra parte, que los docentes conozcan los procedimientos adecuados que las instituciones y los departamentos de consejería estudiantil deben llevar a cabo, ante

las situaciones que requieran una acción inclusiva, no asegura su cumplimiento en la práctica cotidiana. La observación así lo evidenció. En ninguna de las instituciones investigadas, se desarrollan grupos de aprendizaje que permitan a todos los estudiantes sentirse valorados, y solo de manera esporádica se coordinan formas de apoyo. Esto incumple lo estipulado en el Art. 55 de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), que establece que los niños y niñas disfrutarán de aquellos derechos necesarios para el desarrollo completo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, de ahí que resulta indispensable contar con diagnósticos serios y sistemáticos que determinen el nivel de discapacidad de los niños y niñas, para, a partir de dicho conocimiento, poder asegurar una vida dotada de cierta autonomía.

3.4. Incumplimiento del derecho a la capacitación

Se constató que los docentes entrevistados refieren la existencia y aplicación de distintos proyectos y programas curriculares que manejan el tema de la inclusión, por lo regular, provenientes del propio Ministerio de Educación; sin embargo, señalan que estos proyectos les serían impuestos y, en ciertos casos, no responderían a la realidad de los estudiantes locales. A su vez, se pudo observar que, por parte de ciertos docentes y psicólogos entrevistados, existiría un conocimiento satisfactorio de lo que es la diversidad; ello se constituiría en un adecuado punto de partida para avanzar en futuros procesos inclusivos.

Al mismo tiempo, demostraron poseer una perspectiva tolerante y abierta a la diversidad, lo que asegura que las acciones educativas que vayan a implementarse no se encuentren con barreras provenientes de los propios docentes. Con base en lo expresado por los profesionales entrevistados, se constata una actitud coherente con lo establecido en documentos internacionales, como la Conferencia General de la

UNESCO (1960), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración de Jomtién (1990) y el Foro Mundial de Dakar (2000), las que coinciden en prohibir cualquier tipo de exclusión educativa hacia una persona o grupo de individuos.

Sin embargo, se pudo determinar que el conocimiento sobre inclusión educativa no es una característica de todo el equipo docente, sino de aquellos maestros que se enfrentan a situaciones problemáticas y que, por tanto, se ven en la obligación de auto-capacitarse sobre temas relacionados a la inclusión educativa. A su vez, la autopercepción positiva, respecto al nivel de conocimiento actual que tienen sobre inclusión educativa, solo fue evidenciada en una de las docentes entrevistadas. En el resto, lo recurrente es la conciencia de poseer serios vacíos en temas inclusivos. Vacíos que solo podrían ser llenados con talleres, cursos o charlas enfocadas en el tema de la educación inclusiva.

En la escuela “Fe y Alegría”, sí existen talleres de capacitación, pero a criterio de las docentes, estos se enfocan exclusivamente en la teoría y poco en la práctica. Los docentes de la mayoría de las instituciones educativas investigadas (con la excepción de “Fe y Alegría”) destacan la ausencia de talleres de capacitación que permitan a los docentes formarse adecuadamente en temas inclusivos. Pero, así mismo, con base en las respuestas de los docentes entrevistados se pudo determinar que algunos de sus colegas no mostrarían interés por capacitarse en temas inclusivos, ante lo cual ponen como excusas sus respectivas profesiones. Otros, en cambio, buscan auto-capacitarse, no necesariamente siguiendo los circuitos académicos propuestos por la institución, sino de manera independiente, para lo cual consultarían textos actualizados sobre el tema de la inclusión o revisarían los últimos cambios propuestos por las instancias gubernamentales.

En tal caso, lo que sí es una realidad, confirmada por la observación directa a la práctica profesional e institucional, es que ninguna de las instituciones educativas cuencanas que fueron investigadas concibe al desarrollo profesional y, por ende, a la formación continua como un medio o herramienta que ayudará a los docentes a tratar con la diversidad estudiantil. Ello contradice lo apuntado por Clavijo et al (2016), quienes apuntaban que verdaderos procesos inclusivos solo pueden darse si se encuentran respaldados por docentes debidamente capacitados.

Así mismo, se incumple lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), particularmente en el señalamiento de la formación continua de profesionales especializados en educación para personas con discapacidad, como una de las acciones indispensables de los Estados y de las instituciones responsables de la educación. A su vez, el vacío evidenciado contradice lo determinado en la LOEI (2018), art. 7, literal “o”, donde se conmina a las instituciones educativas a que cuenten con una planta docente debidamente capacitada en metodologías y evaluaciones específicas para la enseñanza de niños con NEE.

3.5. Incumplimiento al derecho a la accesibilidad

La infraestructura fue un problema detectado por la mayoría de los docentes entrevistados, quienes destacan aspectos que van desde las propias construcciones a características de las propias aulas. También la inexistencia de rampas o la estrechez de los pasillos y demás áreas son constantemente señaladas por los profesores y psicólogos. Tal situación fue ratificada por la observación hecha a la realidad de las instituciones educativas; la que permitió evidenciar que ninguna de ellas asume como política educativa la accesibilidad a las distintas instalaciones y áreas, es decir, no cuentan con una infraestructura que permita el acceso seguro y efectivo de los niños con

discapacidad a todas las secciones de las escuelas. Y esto tiene una explicación contundente: en ninguna de las cuatro instituciones educativas investigadas los recursos son distribuidos de modo que posibiliten la sostenibilidad de procesos inclusivos serios y continuos.

Las fallas descritas contradicen lo establecido en la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (2004), donde se sugiere la adopción de medidas legislativas, educativas y laborales que serán asumidas por los edificios, vehículos e instalaciones con el fin de facilitar el transporte, la comunicación y la accesibilidad de las personas con discapacidad. Así mismo, se incumple lo señalado en el Comité de los Derechos del Niño (2006), que decretó que son los Estados los encargados de crear escuelas con instalaciones adecuadas. Los resultados no se alinean a lo señalado por Wigdorovitz (2008), quien consideraba que los profesores deberían disponer de los recursos materiales que permitan implementar las estrategias previamente concebidas.

En el ámbito del incumplimiento de derechos, la situación descrita contradice lo estipulado en el Art. 58 de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), que apunta a la obligatoriedad de garantizar a las personas con discapacidad el acceso de los bienes y servicios de la sociedad, a través de la eliminación de las barreras que imposibiliten o compliquen el normal desenvolvimiento e integración social. Así mismo, se incumple el Art. 26 del Código de la Niñez y la Adolescencia (2003) en lo concerniente a garantizar las condiciones, ayudas técnicas y eliminación de barreras arquitectónicas para la comunicación y transporte.

Sin embargo, como explicación para la falta de infraestructura adecuada se podría referir a las limitaciones en recursos de las cuatro instituciones educativas, lo que fue

apuntado por los distintos profesionales entrevistados. La responsabilidad de esta situación recae, en el caso de las escuelas privadas, en sus administradores y accionistas, quienes no han sabido reinvertir adecuadamente los ingresos, mientras que en el caso de las escuelas públicas, la responsabilidad está en el Ministerio de Educación. En tal caso, esta realidad atenta contra lo previsto en el Código Orgánico de la Niñez y la Adolescencia (2003), respecto a la importancia de garantizar que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje.

3.6. Conclusión al capítulo.

La percepción que poseerían los propios docentes y psicólogos investigados en torno a la evolución de sus estudiantes con discapacidad es, en la mayoría de los casos, negativa. Destacan una cierta lentitud en los cambios o simplemente un claro retroceso, no solo en el aprendizaje, sino también en lo actitudinal y en el comportamiento. Una situación similar ocurre en el entorno educativo colombiano. Así, el estudio realizado por Hurtado et al (2014) constató que el porcentaje de personas con discapacidad que alcanzan sus objetivos de aprendizaje es reducido en relación a aquellas personas sin discapacidad.

Tal realidad permite establecer que se estaría incumpliendo, fundamentalmente, lo determinado en la Constitución (2008), donde claramente se señala que el Estado tiene la obligación de asumir medidas de acción afirmativa que contribuyan a la promoción de una igualdad real que favorezca a todas aquellas personas que enfrenten situaciones de desigualdad. Para lo cual deberá asegurar que las personas y niños con discapacidad cuenten con una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades, siempre en

igualdad de condiciones.

A su vez, si en la Constitución se ha establecido que las entidades educativas deben incorporar un trato diferenciado y una atención especial, además de cumplir normas de accesibilidad para personas con discapacidad, entonces la realidad observada y las propias respuestas de los entrevistados permiten constatar un claro incumplimiento a lo estipulado. En tal sentido, la situación por la que atraviesan las escuelas, tanto a nivel pedagógico, administrativo como en infraestructura implicaría una serie de incumplimientos y atentados contra los derechos de niños y niñas con discapacidad, lo que exige la asunción de acciones reparadoras inmediatas por parte de administradores, docentes y Ministerio de Educación.

Así mismo, el haber observado al interior de las instituciones estudiadas un incumplimiento de lo establecido tanto en la normativa internacional cuanto en la Ley Orgánica de Discapacidades, respecto a la exigencia de una adecuada infraestructura y recursos, se constituye en un llamado de aviso hacia el accionar de las entidades responsables por velar por los derechos de los niños y niñas con discapacidad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Desarrollados cada uno de los puntos que integran el presente trabajo de investigación, se presentan a continuación las respectivas conclusiones, las que están estrechamente relacionadas con los objetivos planteados al inicio del trabajo:

-) En primer lugar, la revisión bibliográfica y el análisis comparativo permitieron establecer que los tratados internacionales analizados coinciden en proponer medidas legislativas, educativas y laborales con la finalidad de facilitar el transporte, la comunicación y la accesibilidad de las personas con discapacidad; además, tienen como propósito el fortalecimiento de acciones como: detección temprana, rehabilitación, educación, formación ocupacional y suministro de servicios globales. Por su parte, aquellas normativas y tratados internacionales enfocados en la educación de niños con NEE, coinciden en la defensa del principio de la igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles, así

como en asegurar la accesibilidad igualitaria a una educación inclusiva y a procesos de aprendizaje continuos. Por su parte, la normativa jurídica ecuatoriana se encuentra próxima a las de otros países latinoamericanos, donde además de establecer una serie de obligaciones, también se estipulan las sanciones que deben aplicarse en caso de incumplimiento. Lo señalado permite concluir que, el entorno al interior del cual se desarrollan los procesos educativos con niños y niñas con discapacidad es absolutamente garantista respecto a derechos, de ahí que el conocimiento de dicho cuerpo jurídico sería un primer paso para el desarrollo de procesos verdaderamente inclusivos.

) En cumplimiento del segundo objetivo, se conocieron las percepciones, ideas y conceptos que los docentes de cuatro instituciones de EGB de la ciudad de Cuenca tienen respecto al derecho a la inclusión de las personas con discapacidad. Estas van desde entender a la diversidad como el grado de comprensión que tienen los alumnos, a toda una gama de diferencias generadas entre los estudiantes en lo afectivo, características diferenciadoras entre seres humanos y el reconocimiento de aquella diferencias que hacen a las personas únicas. Por su parte, la educación inclusiva es concebida como el derecho que posee todo niño de ser incluido en cualquier institución y que se respeten sus derechos, libertades y particulares procesos de aprendizaje. Estos resultados permiten concluir que, en líneas generales, el conocimiento de los docentes participantes en la investigación es el adecuado, de ahí que resulta problemático que, tal como se ha observado en el transcurso del trabajo, exista en la práctica el incumplimiento de los derechos de los estudiantes. En tal sentido, se concluye constatándose una contradicción entre lo teórico y lo práctico.

) Como cumplimiento del último objetivo, se procedió a la identificación de aquellos derechos a la inclusión educativa de niños y niñas, que estarían siendo vulnerados al interior del sistema de EGB de la ciudad de Cuenca, entre los que cabe señalar a los siguientes: falta de implicación de toda la comunidad educativa en los procesos inclusivos llevados a cabo; incumplimiento de la obligación de recibir a todos los estudiantes, sin excepción de aquellos que presentan diferencias cognitivas o físicas; inconstancia en el diseño y aplicación de acciones y estrategias inclusivas al interior de los centros investigados; incumplimiento del derecho a la capacitación al que son merecedores todos los estudiantes; y, finalmente, incumplimiento al derecho a la accesibilidad, lo que se ve reflejado en infraestructuras inadecuadas.

) Con base en la investigación realizada se pudo confirmar la hipótesis planteada al inicio del presente estudio, determinándose que existe incumplimiento de los derechos a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, establecidos en la normativa vigente y los tratados internacionales al interior de un grupo de instituciones previamente seleccionadas, que pertenecen al sistema de Educación General Básica en la ciudad de Cuenca. Estos resultados no son aplicables a toda la realidad educativa zonal, pero sí se constituyen en un llamado de atención respecto a ciertas problemáticas que deben ser profundizadas.

Recomendaciones

Desarrollados los diferentes apartados que comprenden el presente estudio se proponen las siguientes recomendaciones:

-) Se recomienda a futuros investigadores ampliar el espectro de la investigación, en primer lugar, a otras instituciones de la provincia del Azuay y del cantón Cuenca, con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos en el presente estudio con los hallazgos provenientes de contextos y realidades distintos. Ello permitirá implementar planes de seguimiento y control para el aseguramiento de procesos inclusivos efectivos en las escuelas primarias.

-) Se sugiere a los administradores de las instituciones educativas tomar en cuenta los resultados evidenciados en el presente estudio, esto con la finalidad de

asumir acciones de mejoramiento, tanto en los aspectos educativos, como en cuestiones relacionadas a la infraestructura y recursos didácticos de los que disponen los centros escolares.

) Finalmente, se recomienda a los docentes y profesionales que trabajan con niños y niñas, mantenerse actualizados en temas de inclusión y realizar autoevaluaciones para identificar posibles incumplimientos de los derechos establecidos en la Constitución y en las leyes nacionales e internacionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, A. e Hidalgo, R. (2011). Definiciones de discapacidad en España. *Informes Portal Mayores*, 109, 1-17. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://digital.csic.es/bitstream/10261/36728/1/pm-definiciones-01.pdf>
- Aguilar, L. (2000). *El informe Warnock*. Recuperado el 21 de Diciembre de 2019, de <https://pdfs.semanticscholar.org/1d03/62c1713e075c2dba48f95f83e6195bc8e7d9.pdf>
- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos". *Congreso Guztientzako eskola* (págs. 19-36). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado el 16 de Octubre de 2019, de http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf
- Altman, B. (2001). Disability definitions, models, classification schemes, and applications. . En *Handbook of disability studies* (págs. 97-122). London: Sage Publications Inc.
- Arroyo, M. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado el 3 de Junio de 2019, de https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf
- Batallán, G. y Campanini, S. (2007). El "respeto a la diversidad" en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, 16, 159-174.

- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *RMIE*, 9(20), 15-38.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol: CSE. Obtenido de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calvo, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador) (Doctoral dissertation)*. Recuperado el 17 de Diciembre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=129840>
- Cantón, J. (2014). *Características y necesidades de las personas en situación de dependencia*. Buenos Aires: Editex.
- Castaño, A. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñe. XV Coloquio de Historia de la Educación, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (págs. 405-416). Pamplona-Iruñea: Universidad Pública de Navarra. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962652.pdf>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22.

Código de la Niñez y la Adolescencia. (3 de Julio de 2003). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/este-es-06-C%C3%93DIGO-DE-LA-NI%C3%91EZ-Y-ADOLESCENCIA-Leyes-conexas.pdf>

Conservatorio, D. d. (2020). (Ortega, Claudia, Entrevistador)

Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. (2 de Marzo de 2004). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/convencion_interamericana.pdf

Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79-95. Recuperado el 16 de Octubre de 2019, de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/413/Art_CrossoC_DerechoEducacionPersonas_2010.pdf?sequence=1

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-18.

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. . *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.

Egea, C. y Sarabia, A. (s.f.). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.

Fiallo, D. y Granda, R. (2016). *La inclusión educativa de los estudiantes con*

necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica de la zona 6 de educación, de las provincias del Azuay y Cañar. Recuperado el 17 de Diciembre de 2019, de <http://201.159.222.99/bitstream/datos/5649/1/11977.pdf>

Fox, M., Kim, K. y Ehrenkrantz, D. (2002). Developing comprehensive statewide disability information systems. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(3), 171-179.

Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración* . Madrid: Consejo Económico y Social.

Hurtado, L., Andrade, A., Monsalve, T., Aristizábal, K. y Angarita, E. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.

Joslyn, E. (1999). Disability and health care expenditure data: a wide range of use experience is more important than standard definitions of disability. *Disability and rehabilitation*, 21(8), 382-384.

Leonardi, M., Bickenbach, J., Ustun, T., Kostanjsek, N. y Chatterji, S. (2006). The definition of disability: what is in a name? *The Lancet*, 368(9543), 1219-1221.

Ley Orgánica de Discapacidades. (25 de Septiembre de 2012). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (14 de Marzo de 2018). Recuperado el 16 de Octubre de 2019, de <http://www.lexis.com.ec/wp-content/uploads/2018/07/LI->

- Luckasson, R., Borthwick, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., . . . Tasse, M. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. Washington D.C.: American Association of Mental Retardation .
- Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019, de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Perazza, R. (2009). Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de américa latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 264-276.
- Ríos, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Ruiz, A. y Moreno, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Rev. Cienc. Salud/Bogotá*, 3(2), 235-246.
- Schalock, R. (2013). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(229), 22-39.

- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del Informe Mundial sobre el Derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 153-164.
- Torres, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265.
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785>
- Wigdorovitz, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf;jsessionid=00627957F08A6BEC6DD7091C573A2996?sequence=1>

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a docentes

La presente entrevista es parte de la investigación, previo a obtener el título de abogada de los tribunales de la República, denominado: “Derecho a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo, caso de estudio el Cantón Cuenca”; tiene como finalidad determinar el grado de conocimiento de los docentes de EGB, tanto de escuelas públicas como privadas, respecto a los derechos a la inclusión de niños y niñas. Los datos por Usted proporcionados serán utilizados exclusivamente para los fines investigativos, por lo que serán manejados con absoluta confidencialidad.

1. ¿Qué es para Ud. la diversidad? ¿Cómo la explicaría? ¿Cuándo se puede decir que un/a docente no entiende lo que es la diversidad?
2. ¿Qué es para Ud. la inclusión educativa? ¿desde cuándo empieza a ser un tema de análisis? ¿Por qué parece ser tan importante en la actualidad?
3. ¿Cuál de los siguientes términos son sinónimos de discapacidad: enfermedad, minusvalía, retraso, condición, desventaja, diversidad, limitación, subnormalidad, deficiencia? Argumente su respuesta.
4. ¿Qué tipo de discapacidad, a criterio suyo, resulta más difícil de enfrentar en el entorno educativo? ¿Cuál de ellas dificulta mayormente el proceso de enseñanza – aprendizaje?
5. ¿Cuáles son los procedimientos, acciones que Ud. realiza al momento de enfrentarse con una situación derivada de la discapacidad de un estudiante? ¿Cuáles son las estrategias que Ud. suele utilizar en su trato diario con los niños

- con discapacidad, que le han permitido solucionar situaciones conflictivas?
6. ¿Cuáles son los elementos que Ud. incorpora al plan de clase para asegurar el derecho a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad?
 7. ¿Cuáles son los programas o proyectos de clase que Ud. o su institución han incorporado a la malla curricular? ¿Cómo fueron los resultados? ¿Cómo fue su participación dentro de estos? ¿Cumplieron sus expectativas?
 8. ¿Cómo ha sido la evolución en el aprendizaje de aquellos niños y niñas con discapacidad con quienes se han desarrollado actividades inclusivas?
 9. A su parecer: ¿Quién tiene mayor responsabilidad en asegurar el cumplimiento del derecho a la inclusión educativa de los niños con discapacidad: El Estado, la institución educativa, los docentes o los padres? ¿Por qué?
 10. ¿Cuáles son las obligaciones que tiene el Estado y el Ministerio de Educación respecto a asegurar el cumplimiento de los derechos a la inclusión educativa de los niños con discapacidad?
 11. ¿Podría describirnos sus experiencias durante las capacitaciones en inclusión educativa en las que ha participado, sea a través de seminarios, cursos, talleres, maestría o formación universitaria?
 12. ¿De qué manera los tratados internacionales y la normativa jurídica vigente garantizan los derechos a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad?
 13. En el caso específico de la institución educativa donde Ud. trabaja: ¿Cuáles son las barreras que impiden que el derecho a la inclusión se efectivice?

14. ¿Cuáles son las deficiencias arquitectónicas y de infraestructura a las que todavía se enfrenta la institución educativa donde Ud. trabaja y que limitan el desenvolvimiento de los niños y niñas con discapacidad?
15. ¿Cómo conciliar el derecho a la inclusión educativa de una minoría frente al derecho a la educación del resto de niños y niñas? ¿Cree Ud. que otorgarle demasiada atención a los niños con discapacidad puede disminuir o afectar el nivel de formación del resto?
16. Está Ud. de acuerdo o en desacuerdo y por qué, respecto a la siguiente afirmación: “Existe incumplimiento de los derechos a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, establecidos en la normativa vigente y los tratados internacionales al interior del sistema de Educación General Básica en la ciudad de Cuenca.”

Anexo 2. Ficha de observación

Tabla 2.

Ficha de observación a la cultura, políticas y prácticas inclusivas de las instituciones educativas investigadas, adaptada del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000)

Ficha N°:		Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
Nombre de la Institución:					
Fecha:					
Responsable:					
I. CULTURA INCLUSIVA					
1.	Todo el mundo se siente acogido.				
2.	Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
3.	Docentes y alumnado se tratan con respeto.				
4.	Todas las instituciones de la localidad están involucradas con el centro.				
5.	Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
6.	Los docentes, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
7.	Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.				
8.	Docentes y alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
9.	Los docentes intentan eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación.				
10.	La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
II. POLÍTICAS INCLUSIVAS					
1.	La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
2.	La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
3.	Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
4.	La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
5.	Se coordinan todas las formas de apoyo.				
6.	El desarrollo profesional ayuda a los docentes a atender a la diversidad del alumnado.				
7.	Las políticas relacionadas con NEE son políticas de inclusión.				
8.	La evaluación de las NEE se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje.				
9.	Se ha reducido el ausentismo escolar.				
10.	Se han reducido las conductas intolerantes de los docentes hacia los niños con NEE.				
III. PRÁCTICAS INCLUSIVAS					
1.	La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.				
2.	Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
3.	Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
4.	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
5.	El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
6.	Los profesionales de apoyo facilitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
7.	Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
8.	Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
9.	La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
10.	El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación				

Elaborado por: La autora (basada en Booth y Ainscow, 2000)