



*Limitaciones institucionales frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad del nivel de bachillerato de los establecimientos educativos particulares del Cantón Pasaje*

*Institutional limitations regarding the inclusive education of students with disabilities at the baccalaureate level of the private educational establishments of the Cantón Pasaje*

*Limitações institucionais relativas à educação inclusiva de alunos com deficiência no nível de bacharelado dos estabelecimentos de ensino privados do Cantón Pasaje*

Deysi Gabriela Solano-Sisalima <sup>I</sup>  
[deysi.solano.01@est.ucacue.edu.ec](mailto:deysi.solano.01@est.ucacue.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0002-0917-8361>

Blanca de los Ángeles Herrera-Hugo <sup>II</sup>  
[bherrerah@ucacue.edu.ec](mailto:bherrerah@ucacue.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0003-1636-8048>

Bertha Janneth Cárdenas-Lata <sup>III</sup>  
[bcardenasl@ucacue.edu.ec](mailto:bcardenasl@ucacue.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0003-2523-8309>

Jenny Irlanda Tapia-Segarra <sup>IV</sup>  
[jtapias@ucacue.edu.ec](mailto:jtapias@ucacue.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0002-9479-7692>

**Correspondencia:** [deysi.solano.01@est.ucacue.edu.ec](mailto:deysi.solano.01@est.ucacue.edu.ec)

Ciencias de la educación  
Artículo de Investigación

\***Recibido:** 20 de diciembre de 2020 \***Aceptado:** 20 de enero de 2021 \***Publicado:** 10 de febrero de 2021

- I. Licenciada en Trabajo Social, Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- II. Licenciada en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Psicología Educación y Orientación Vocacional Economista, Profesora de Segunda Enseñanza en la Especialidad de Psicología Educativa, Especialista en Docencia Universitaria, Dra. En Ciencias de la Educación, Magíster en Psicoanálisis con mención en Educación, Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- III. Licenciada en Trabajo Social, Magister en Migración, Derechos Humanos y Políticas, Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- IV. Licenda Trabajo y Servicio Social, Tecnólogo Investigador en Trabajo y Servicio Social, Magister en Trabajo Social Familiar, Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.



## Resumen

La educación inclusiva en el Ecuador ha causado la transformación del sistema educativo, impulsado políticas y normativas para fomentar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel de bachillerato. El presente estudio analiza las limitaciones institucionales, es decir, elementos tanto administrativos, de infraestructura, así como la práctica docente, que garantizan el derecho a la educación de calidad en igualdad de oportunidades y no discriminación, en el Cantón Pasaje. La investigación es de tipo descriptiva con diseño no experimental y transversal. La muestra poblacional fue de 58 docentes y seis departamentos de consejería estudiantil de las instituciones educativas particulares del nivel de bachillerato. Finalmente, los resultados obtenidos demuestran que el seguimiento de inclusión que realiza el departamento de consejería estudiantil es limitado, puesto que únicamente realizan visitas áulicas. Además, se determinó que la dificultad a la que se enfrentan los docentes para trabajar con estudiantes con discapacidad, depende directamente de la utilización de las estrategias metodológicas. Por último, se identificó que las infraestructuras requieren cambios estructurales y adecuaciones.

**Palabras claves:** Educación inclusiva; discapacidad; inclusión escolar; recursos didácticos; planificación curricular. (Palabras tomadas del Tesauro IRESIE - UNAM)

## Abstract

Inclusive education in Ecuador has caused the transformation of the educational system, promoted policies and regulations to promote the inclusion of students with disabilities at the high school level. This study analyzes the institutional limitations, that is, both administrative and infrastructure elements, as well as teaching practice, which guarantee the right to quality education with equal opportunities and non-discrimination, in the Pasaje Canton. The research is descriptive with a non-experimental and cross-sectional design. The population sample consisted of 58 teachers and six student counseling departments from private educational institutions at the high school level. Finally, the results obtained show that the inclusion monitoring carried out by the student counseling department is limited, since they only carry out classroom visits. In addition, it was determined that the difficulty that teachers face in working with students with disabilities depends directly on the use of methodological strategies. Finally, it was identified that infrastructures require structural changes and adjustments.

**Keywords:** Inclusive education; disability; school inclusion; didactic resources; curricular planning. (Words taken from the IRESIE - UNAM Thesaurus).

## Resumo

O ensino-aprendizagem hoje tem se transformado aos poucos com os últimos acontecimentos em todo o mundo. Isso fez com que o objetivo principal dos processos educacionais fosse o aluno aprender e se sentir parte deles como se estivesse em sala de aula. Apostar na modalidade virtual foi uma forma de não se desvincular do campo educacional e de tentar minimizar o impacto psicológico nos alunos devido ao momento caótico que vivemos. Dessa forma, o professor é obrigado a inovar para elevar o nível acadêmico dos alunos e reforçar seus conhecimentos por meio da tecnologia. No entanto, o tempo investido nessa modalidade pode ter grandes consequências no ambiente de trabalho, uma vez que o estresse ocorre com frequência em quem está em frente ao computador e também tem que se manter atualizado nas atividades escolares. O objetivo deste artigo é conhecer como a modalidade virtual provoca estresse no professor, tendo em vista que nem todos os alunos têm acesso à tecnologia e / ou serviços de internet, onde o professor deve fazer o que estiver ao seu alcance para estar em comunicação com o seu. alunos.

**Palavras-chave:** Formação de professores; ensinar; aprender, tecnologia; estresse no trabalho.

## Introducción

La declaración universal de derechos humanos, establece el principio de no discriminación y proclama el derecho de acceso a la educación, y señala que la omisión de estos elementos coyunturales, constituye una violación de los derechos humanos (UNESCO, 1960, p. 119).

En la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: acceso y calidad (Salamanca, 1994), nace el principio de Educación Inclusiva, donde se afirma que “las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y jóvenes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, o de otro tipo” (UNESCO y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2008, p. 7).

Así mismo, en la reunión 48a de la Conferencia Internacional de Educación, que tuvo lugar en Ginebra, patrocinada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2008), trataron tópicos relacionados con la educación inclusiva, donde participaron los ministros y viceministros de 153 países miembros de la UNESCO, así como fundaciones, Organización gubernamentales y

no gubernamentales, con el objetivo de crear oportunidades de aprendizaje para los cientos de millones de personas vulnerables y proponer mejoras a los sistemas educativos para lograr la integración.

La Organización Mundial de la Salud (2011), estima que alrededor de mil millones de personas poseen algún tipo de discapacidad. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2012), también conocida como CEPAL, afirma que, en Latinoamérica aproximadamente 66 millones de personas poseen al menos una discapacidad, de las que se puede señalarse las siguientes: limitaciones visuales y de movilidad, deficiencias de la audición y el habla, dificultades relacionadas con las funciones mentales y la destreza.

En el Ecuador, el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), reporta que, a finales del año 2020, existían 69697 personas, con edades comprendidas entre 13 y 24 años, que tienen algún tipo de discapacidad, entre ellas: el 55,12% poseen a una discapacidad intelectual; el 24,55%, discapacidad física; el 10,32%, discapacidad auditiva; el 5,88% poseen discapacidad visual, y el 4,14% discapacidad psicosocial (CONADIS, 2020). Sin embargo, únicamente, alrededor de 10998 personas se encuentran cursando sus estudios de bachillerato. Por lo tanto, se calcula que, aproximadamente 58699 personas con discapacidad, no están ejerciendo su derecho a estudiar y ser integrados en la sociedad, tal como lo garantiza la Constitución de la República en sus artículos 46 y 47.

En este sentido, los niños y niñas que viven en situación de discapacidad, se les dificulta acceder y participar activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016).

Blanco y Duk (2011), afirman que “una de las principales finalidades de la educación es preparar a las personas para que participen en las distintas actividades de la vida humana, puedan asumir responsabilidades y autogobernarse” (p. 38). Por consiguiente, en el Ecuador, ha procurado que la educación inclusiva se fomente en las instituciones educativas, por tal razón, el estado ecuatoriano, a través del Ministerio de Educación, ha emitido políticas, normativas, guías, ha impulsado estrategias de acción y proyectos de inclusión y no discriminación, con la finalidad de garantizar el derecho que tienen todos los seres humanos a la participación de manera justa y equitativa dentro de la sociedad, tal como lo establece la Constitución de la República en el artículo 26.

En consecuencia, es necesario identificar los factores que influyen en el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en el nivel de bachillerato, por lo que en este artículo se pretende analizar las limitaciones instituciones, es decir, elementos tanto administrativos, de infraestructura, así como la práctica docente, que garantice el derecho a la educación de calidad en igualdad de oportunidades y no discriminación, en el Cantón Pasaje.

## **Desarrollo**

### **Discapacidad**

La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías [CIDDDM] publicada por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (1980), conceptualiza el término discapacidad como las limitaciones funcionales o falta de capacidad para ejecutar una actividad dentro del margen consideradas normales para el ser humano, tales como: oír, ver, hablar, caminar, comer, bañarse, vestirse o subir escaleras, entre otras.

Después de dos décadas, la OMS publica el libro: la clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (2001), donde indica que la discapacidad es un término genérico que agrupa 3 dimensiones: deficiencia en las funciones o estructuras corporales, limitaciones de la actividad para el desempeño o realización de una tarea, y restricciones de la participación. Además, incluye también, los elementos difíciles que surgen alrededor de una persona con discapacidad como son: sus circunstancias de salud, desenvolvimiento en el contexto, factores personales y ambientales, los cuales circunscriben condiciones físicas, sociales y actitudinales (Barrero et al., 2008).

Así mismo, en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobado en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas [ONU], en el año 2006, señala que la discapacidad es el resultado de la interacción de las personas con deficiencias y las barreras tanto de actitud como las del entorno, que restringen su participación efectiva en la sociedad.

La convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, definen la discapacidad como una deficiencia permanente o temporal de carácter mental, sensorial o física, que limita o restringe la capacidad para efectuar actividades básicas del vivir diario, que puede ser ocasionadas o empeoradas por el entorno social y económico (Padilla, 2010).

Es evidente, que la definición de discapacidad ha evolucionado a un estado más amplio, puesto que traspasa una concepción estática, donde únicamente se consideraba el estado de salud de la persona, a una concepción dinámica, la que involucra, además de la condición de salud, factores personales, sociales y ambientales, los cuales aportan un rol fundamental.

Así mismo, Hernández (2015), señala que las deficiencias funcionales de la persona no son el problema, sino más bien, la ausencia de adaptaciones y adecuaciones que faciliten y permitan el total desempeño o desenvolvimiento de las personas con sus deficiencias. Las limitaciones impuestas por la sociedad son las que en realidad restringen su participación en los diferentes entornos, de ahí la necesidad de incluirlas y aceptarlas socialmente.

### **Educación Inclusiva**

El término de educación inclusiva hace referencia al proceso diseñado para abordar y responder a las necesidades de participación en el aprendizaje, encaminado a una visión integral fundamentada en valores y herramientas metodológicas especializadas para reducir la exclusión del sistema educativo garantizando una educación de calidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020). Por consiguiente, “en el marco de la Agenda 2030, se ha colocado a la equidad y la inclusión social como elementos clave de los esfuerzos globales, resaltando la importancia de eliminar las barreras que atentan contra un acceso equitativo a las oportunidades” (Muñoz y Barrantes, 2016).

Echeita y Duk Homad (2008), identificaron tres elementos sustanciales que engloba la educación inclusiva, como son: acceso, calidad e igualdad de oportunidades; dichos elementos están directamente relacionados con el derecho a la educación, el mismo que debe garantizar la superación de barreras de exclusión educativa y toda forma de discriminación a estudiantes más vulnerables. Por su parte, la UNESCO (2009), propone varias orientaciones abarcadoras con respecto a la educación inclusiva, de las que sobresalen las siguientes: el marco normativo; estrategias de enseñanza aprendizaje y el diseño curricular; y por último, los problemas y desafíos institucionales. Finalmente, Booth y Ainscow (2002), señalan tres dimensiones o ejes que se relacionan con el ambiente institucional, como son: cultura, política y práctica.

El eje de cultura, impulsa la creación de una comunidad educativa unida, colaboradora, segura, placentera y con infraestructura adecuada, donde se practican valores inclusivos y cada integrante es valorado y aceptado. El eje de política, se relaciona con el tema legal, es decir, las leyes, normativas y reglamentos, elaborados con la finalidad de garantizar la educación inclusiva, acceso,

permanencia y culminación de estudios. Por último, en la dimensión práctica, es donde se debe evidenciar una cultura y políticas inclusivas, logrando que las actividades curriculares motiven la participación del alumnado y que, junto con la planta docente capacitada, se logre construir y mantener el aprendizaje en todos los estudiantes.

El enfoque inclusivo en el Marco legal ecuatoriano.

En los artículos 343 y 344, de la carta magna del Ecuador (2008), se establece la finalidad del sistema nacional de educación que entre sus competencias esta, desarrollar las capacidades que permitan el aprendizaje para generar conocimiento, para lo cual, empleará políticas, recursos, programas y acciones en los niveles de básico y bachillerato. Finalmente, el estado regulará el sistema de educación, y este a vez, controlará las actividades y funcionamiento de las instituciones educativas.

Entre los principios del ámbito educativo, señalados en el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI], indica que la equidad e inclusión corresponde, a que toda persona acceda, permanezca y culmine los niveles de inicial básico y bachillerato, garantizando la igualdad de oportunidades sin discriminación alguna. De igual forma, el principio de acceso y permanencia, ratifica el derecho a la educación que tiene toda persona para acceder a cualquier nivel del sistema educativo. Así mismo, el artículo 6, señala que se deben realizar adaptaciones curriculares apropiadas para garantizar la inclusión y permanencia de todos los alumnos. Además, en el artículo 7, establece que los estudiantes que requieren atención prioritaria, deben recibir apoyo pedagógico y tutorías académicas según sus necesidades.

Por último, el artículo 47, del mismo cuerpo legal, con respecto a la educación de las personas con discapacidad, indica:

Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación. El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje [...]. Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas



para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez [...] (p. 33)

Así mismo, el artículo 27 de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), determina que “el Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación”. Además, en el artículo 28, establece que la autoridad educativa nacional, controlará el cumplimiento de los lineamientos emitidos con la finalidad de promover la inclusión en beneficio de las personas con discapacidad, la misma que es obligación para todas las instituciones educativas del nivel básico y bachillerato. Finalmente, en el artículo 31, determina que el estado ejecutará programas de capacitación a la comunidad educativa en cada uno de los niveles.

En efecto, desde la Vicepresidencia de la República (2011), a través del Ministerio de Educación, ha impulsado cambios y proyectos para cumplir con lo establecido en la norma, fomentando un modelo educativo inclusivo y flexible, donde se garanticen la igualdad de oportunidades y la calidad educativa. Por consiguiente, en la actualidad se ha realizado la implementación de 140 Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión, en nueve provincias del Ecuador, para impulsar la inclusión y garantizar el acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, quienes cuentan con el apoyo técnico, metodológico y conceptual de profesionales que buscan mejorar el desarrollo institucional (Ministerio de Educación, 2021). Sin embargo, a pesar del progreso y la cobertura que se ha alcanzado, aun representa un reto, para las instituciones educativas, el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad.

Instituciones educativas, ambiente institucional

Fuentes (2015), afirma que el ambiente escolar, se forma por tres factores directamente relacionados, como son: 1) Las personas o actores que intervienen en el proceso pedagógico, como son los estudiantes, docentes y padres de familia; 2) El espacio físico, interno y externo, que facilita el desarrollo de las actividades docentes; y 3) La comunidad institucional, es decir el factor administrativo. En efecto, la interacción de estos tres componentes se conoce como cultura institucional, la misma que responde a la necesidad de mantenerla y perfeccionarla, según sea el caso de cada institución con la finalidad de lograr estándares de calidad.

Por consiguiente, Samaniego (2008), identifica tres elementos que intervienen en el aspecto de calidad en el bachillerato, que son: infraestructura, capacitación docente y textos escolares. De igual manera, Medina (2017), menciona varios componentes que tienen relación con la inclusión y son parte de un sistema único y adaptable con miras en garantizar el bienestar de la población estudiantil, entre ellos están: el diseño de currículo, la infraestructura y las metodologías empleadas.

García (2018), señala que debe existir una armonía desde la infraestructura física hasta los elementos más finos del trabajo en el aula, en caso de suscitarse fallas en alguna parte de dicha articulación, advierte que todo el conjunto educativo tiende a fallar. Uno de los factores que puede ocasionar este conflicto es la accesibilidad, término que en el contexto de la discapacidad conlleva a eliminar las barreras arquitectónicas, para garantizar derechos de personas con dificultades físicas, sensoriales o de otro tipo, para que logren relacionarse con el entorno en igualdad de condiciones (Alonso, 2007). Por tanto, es posible que los estudiantes que utilizan silla de rueda, andador o bastón, no siempre les es posible acceder a las instalaciones o a la misma aula de clases. Esto no solo crea una barrera entre ellos y su educación, sino que también puede afectar su confianza, puesto que los todos los niños o adolescente tratan de ser independientes a lo largo de sus años de estudio en el colegio. Por consiguiente, el acceso deficiente hace que esto sea mucho más difícil para los estudiantes en silla de ruedas. En efecto, es indispensables que todas las instituciones públicas y privada garanticen que los espacios abiertos y baterías sanitarias sean accesibles para personas con discapacidad (Corrêa y Manzini, 2012).

Además, es indispensable acondicionar el espacio físico para crear un ambiente inclusivo, considerando aspectos como el mobiliario de las aulas, niveles de ruido y ventilación, iluminación natural, elementos de aseo, tecnología entre otros; con la finalidad de maximizar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con discapacidad creando condiciones motivadoras y placenteras (Castro y Morales, 2015).

Departamento de consejería estudiantil

Las instituciones educativas particulares, que cuenten con una cantidad inferior a 300 estudiantes, deben tener un área designada para el Departamento de Consejería Estudiantil [DECE], quien es el responsable de brindar apoyo psicológico, psicoeducativo, emocional y social, de acuerdo con la normativa vigente. Además, dependiendo de las necesidades que se atenderán, el profesional responsable para este departamento podrá ser un psicólogo clínico, psicólogo educativo o trabajador social, que brinden la asesoría y orientación requerida a estudiantes, a padres de familia, a docentes

y a las autoridades; debiendo garantizar el desarrollo personal, emocional y social de los niños y adolescentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

El DECE, busca dar respuestas a las situaciones que presentan los estudiantes con discapacidad al desenvolverse en el contexto personal, institucional, comunitario y social, es decir en el ámbito educativo, logrando priorizar sus necesidades y sus derechos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015). Para ello planifican y se ejecutan un sin número de acciones que incluye la participación de los padres, representantes, docentes, personal administrativo y de apoyo, quienes cumplen un rol fundamental en el proceso de formación. Posteriormente, después de la valoración al estudiante, el personal del DECE, ejecuta el plan de intervención individual, familiar, e institucional.

La intervención individual comprende el acompañamiento al estudiante con la finalidad de efectuar acciones como tutorías, desarrollar de habilidades, fortalecer vínculos familiares, refuerzo académico, entre otras. En la intervención familiar, se articula el proceso de formación con los padres o representantes legales para la comprensión de las necesidades del estudiante, para ello se impulsan las siguientes estrategias: reuniones constantes con los padres o representantes, apoyo a la familia, y ejecución de protocolos en caso de violencia intrafamiliar o condiciones de discapacidad. Por último, entre las acciones ejecutadas en la institución están la implementación de talleres sobre desarrollo personal, convivencia, estrategias pedagógicas para la inclusión, adaptaciones curriculares, y necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

### **Adaptaciones curriculares**

Con el constante impulso de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula, los docentes buscan formas de mejorar la experiencia y el aprendizaje de cada estudiante, sin embargo, los planes de estudio tradicionales y las metodologías pedagógicas no siempre son óptimas para los estudiantes con discapacidades cognitivas, emocionales o físicas. A menudo, la planificación de clases necesita adaptación para satisfacer mejor las necesidades de aprendizaje, las metas y los niveles de habilidad de los estudiantes, dichas adaptaciones conlleva a realizar un ajuste a la profundidad o tipo de contenido, por ejemplo: quizás un estudiante cuya discapacidad de aprendizaje le impide leer al mismo ritmo o profundidad que otros estudiantes necesita más tiempo para leer los materiales, o un texto más corto para leer, que cubra el mismo contenido en un lenguaje más simple. Si un estudiante

tiene discapacidades cognitivas más graves, el maestro puede modificar aún más el plan de estudios de ese estudiante cambiando el material del curso a un nivel conceptual.

El Ministerio de Educación de Ecuador (2013), define las adaptaciones curriculares como “modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso” (p. 14). El docente, responsable de realizar estos cambios, cuenta con el apoyo y asesoramiento del DECE junto con los jefes de áreas, mientras que la máxima autoridad de la institución deberá validar el documento y los padres de familia o representantes deberán aceptar la adaptación curricular planteada. Los tipos de adaptaciones se clasifican en: 1) Por el nivel de concreción; 2) Por el ente en el que se aplica; 3) Por el grado de afectación; y 4) Por la duración.

Por el nivel de concreción: Conlleva a realizar adaptaciones a nivel de macrocurrículo, mesocurrículo, microcurrículo; este último corresponde a la planificación de aula donde, de ser necesario, se pueden realizar modificaciones en los elementos del currículo, como lo son las destrezas, metodologías, recursos didácticos y evaluación del aprendizaje.

Por el ente en el que se aplica: Conciernen a las que se realiza a nivel del centro educativo, a nivel de aula y a nivel individual, es decir, cuando se realizan para un estudiante en particular.

Por el grado de afectación: En este nivel se desglosan tres niveles de grado, que son: a) Grado 1 o de acceso al currículo, corresponden a las modificaciones que se realizan a nivel de la infraestructura, recursos, materiales educativos y de comunicación, personal y tiempo de realización de las actividades; b) Grado 2 o no significativa, atañen las modificaciones de la metodología y evaluación, las mismas que deben ser abiertas, motivadoras e innovadoras y flexibles; y c) Grado 3 o significativa, corresponden a los objetivos educativos así como las destrezas con criterio de desempeño.

Por la duración: Abarca dos tipos, las temporales, que son las modificaciones que se aplican en determinado tiempo a estudiantes sin discapacidad; y las permanentes, que son las adaptaciones que se aplican durante todo el proceso educativo.

En efecto, el éxito colegial de estudiantes con discapacidades, radica en tener adaptaciones, apropiadas en la enseñanza y otras actividades del aula. Algunas adaptaciones son tan simples como mover a un estudiante distraído al frente de la clase o lejos del sacapuntas o la ventana. Otras modificaciones pueden implicar cambiar la forma en que se presenta el material o la forma en que los estudiantes responden para mostrar su aprendizaje. Las adaptaciones deben individualizarse para

los estudiantes, según sus necesidades y sus estilos e intereses de aprendizaje personales. A medida que experimentan el éxito en el aula, la motivación y el aprendizaje aumentan y los resultados generales de los estudiantes mejoran (Williams, 2001).

Finalmente, la planificación de aula, debe estar alineada a la Planificación Curricular Institucional [PCI], y contar con los elementos esenciales, como son: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación; debiéndose considerar las adaptaciones y los planes de mejora, conjuntamente con el equipo pedagógico de la institución (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

### **Preparación de los docentes**

Según Sola (1996), indica que el docente, a más de dominar los contenidos, debe facilitar el aprendizaje brindando oportunidades de participación de los estudiantes que permitan el mayor desempeño en el aula e inclusión educativa. Por consiguiente, asumir esta doble responsabilidad permitirá a los profesores mostrar, de manera proporcional, una actitud positiva hacia los alumnos de inclusión.

No obstante, Granada et al. (2013), señala que existen factores que pueden ser una ayuda o una barrera para que el docente fomente las practicas inclusivas, entre ellos están: a) Experiencia docente; b) Tiempo y recursos; y c) Formación y capacitación.

Experiencia docente: Corresponde al tiempo del ejercicio profesional docente y al hecho conocer o haber vivido y sentido una práctica educativa sea positiva o no. En efecto, los profesores con experiencias previas en practicas inclusivas demuestran una actitud más positiva en el quehacer pedagógico.

Tiempo y recursos: El tiempo es un factor indispensable para contribuir con la educación inclusiva puesto que permite planificar adecuadamente para atender las necesidades de los estudiantes. Los recursos son los medios mediante los cuales se brinda una enseñanza de calidad, por lo que se identifican dos tipos, los humanos y los materiales. El primero corresponde a la participación de profesionales expertos, asistentes, y familiares que puedan contribuir al apoyo que necesita el estudiante. El segundo tipo de recurso, corresponde a las adaptaciones curriculares y a las estrategias metodológicas. Por lo tanto, la utilización adecuada de estos tres factores permite obtener un alto rendimiento académico de los estudiantes (Jordan, Glenn, y McGhie-Richmond, 2010).

Formación y capacitación: En efecto, la formación profesional docente le brinda las herramientas para enfrentarse a diferentes contextos de la practicas docente. Sin embargo, la constante capacitación le permite al profesor consolidar el proceso de educación inclusiva, para lograr identificar necesidades educativas en los estudiantes y atenderlas de la mejor manera utilizando practicas inclusivas. Por el contrario, la carencia de este factor puede ocasionar que el docente no se sienta competente para trabajar en ambientes inclusivos (Horne y Timmons, 2009).

Finalmente, Horne y Timmons (2009), resaltan la importancia de mantener una actitud positiva para trabajar con estudiantes de inclusión, por lo que es indispensable el apoyo de las autoridades de la institución, contar con un tiempo suficiente para la planificación, tener disponibles recursos materiales y recibir constantes capacitaciones sobre estrategias pedagógicas según el tipo de discapacidad.

### **Metodología**

La investigación es de tipo descriptiva con diseño no experimental y transversal. Los datos obtenidos de una muestra poblacional de 58 docentes y seis departamentos de consejería estudiantil, pertenecientes a las instituciones educativas particulares de nivel de bachillerato de la ciudad de Pasaje, provincia de El Oro - Ecuador.

Se empleó la técnica de la encuesta para la recolección de los datos, mediante muestreo aleatorio estratificado, por lo que se validaron dos cuestionarios con preguntas cerradas, 11 ítems dirigido a los docentes y 15 ítems para el departamento de consejería estudiantil, ejecutado de forma virtual mediante la plataforma de Google Forms, la misma que permitió enviar un link a cada uno de los seis colegios de bachillerato. Además, se aplicó una ficha de observación a las infraestructuras de las entidades educativas, previa autorización de la máxima autoridad de la institución. Los datos recopilados se procesaron en función de la estadística descriptiva y chi cuadrado de Pearson, con apoyo del programa estadístico IBM SPSS V.20

### **Resultados**

A continuación, se detallas los principales resultados.

Análisis de encuestas realizadas a docentes

**Tabla 1:** Temas que ha sido capacitado por parte de la institución

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>				
Currículo inclusivo	27	30,3	30,3	30,3
Necesidades educativas especiales asociadas a la no discapacidad	13	14,6	14,6	44,9
Metodología para la inclusión	15	16,9	16,9	61,8
Prácticas inclusivas	14	15,7	15,7	77,5
Otros	17	19,1	19,1	96,6
Ninguno	3	3,4	3,4	100,0
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se observa que el 30.3% de los docentes encuestados han sido capacitados por la institución en currículo inclusivo, además se determina que el 77.5% de los profesores han recibido capacitaciones con enfoque a la inclusión, por lo que se evidencia la preparación de la planta docente.

**Tabla 2:** Desde su perspectiva que barreras considera Ud. que atraviesan los estudiantes con necesidades especiales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>				
Barrera actitudinales	20	34,5	34,5	34,5
Físicas	8	13,8	13,8	48,3
Comunicativas	26	44,8	44,8	93,1
Otros	4	6,9	6,9	100,0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se determina que el 44.8% de los docentes indicaron que los estudiantes con necesidades especiales se enfrentan a barreras comunicativas, puesto que en ocasiones la comunicación no es posible debido a su condición. Así mismo, se observa que el 34.5% de los docentes encuestados afirmaron que las barreras actitudinales inciden de gran manera en los alumnos. Por último, se observa que el 13.8% de los docentes manifiestan que las barreras físicas, afectan a los estudiantes con discapacidad puesto que se requiere equipamiento y condiciones adecuadas del entorno educativo, para brindar seguridad y bienestar al estudiantado.

**Tabla 3:** Relación entre A encontrado dificultades para trabajar con estudiantes con discapacidad \* Estrategias adecuadas por parte de los docentes para atender casos de Inclusión educativa a estudiantes con discapacidad en el aula. Estrategias adecuadas por parte de los docentes para atender casos de Inclusión educativa a estudiantes con discapacidad en el aula

			Estrategias adecuadas por parte de los docentes para atender casos de Inclusión educativa a estudiantes con discapacidad en el aula				Total
			Adaptaciones Curriculares	Material didáctico	Tutorías	Seguimiento Académico	
A encontrado dificultades para trabajar con estudiantes con discapacidad	Falta de recursos didácticos	Recuento	10	0	0	0	10
		Frecuencia esperada	3,1	2,8	1,7	2,4	10,0
	Falta de compromiso de los padres	Recuento	8	1	0	0	9
		Frecuencia esperada	2,8	2,5	1,6	2,2	9,0
	Deficiente comunicación con el estudiante	Recuento	0	13	0	0	13
		Frecuencia esperada	4,0	3,6	2,2	3,1	13,0
	Déficit de aprendizaje	Recuento	0	2	5	0	7
		Frecuencia esperada	2,2	1,9	1,2	1,7	7,0
	Ninguna	Recuento	0	0	5	14	19
		Frecuencia esperada	5,9	5,2	3,3	4,6	19,0
Total	Recuento	18	16	10	14	58	
	Frecuencia esperada	18,0	16,0	10,0	14,0	58,0	

Fuente: Elaboración propia.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	117,818 <sup>a</sup>	12	,000
Razón de verosimilitudes	121,734	12	,000
Asociación lineal por lineal	50,636	1	,000
N de casos válidos	58		

a. 18 casillas (90,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,21.

La tabla 3 muestra el resultado del análisis del Chi cuadrado, donde el nivel de significancia es 0,000 menor a 0,05 con lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa demostrando que, si existe relación entre la dificultad para trabajar con los estudiantes con discapacidad frente a las estrategias adecuadas aplicadas por los docentes para atender a dichos estudiantes en el aula, lo permite determinar la relevancia de la utilización de una adecuada estrategia metodológica. Además, es meritorio recomendar un webinar de sistematización de experiencias que permitan identificar y reflexionar sobre estrategias que han resultados exitosas.

Análisis de encuestas realizadas al Departamento de Consejería estudiantil



**Tabla 4:** Tipos de discapacidad que han presentado los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	9,1	9,1	9,1
	1	9,1	9,1	18,2
	5	45,5	45,5	63,6
<b>Válidos</b>	2	18,2	18,2	81,8
	2	18,2	18,2	100,0
	0	0,0	0,0	100,0
Total	11	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la pregunta planteada sobre los tipos de discapacidad que han presentado los estudiantes se identifica que el 45.5% de los departamentos de consejería estudiantil encuestados afirman que, la discapacidad más frecuente que presentan los estudiantes es la discapacidad física-motriz, seguida de la discapacidad intelectual y multidiscapacidades que en ambos casos se presentan un 18.2% en las instituciones. Por último, el 9.1% de los estudiantes presentan discapacidad visual y discapacidad auditiva.

**Tabla 5:** Se brinda asistencia Psicopedagógica a los estudiantes con discapacidad que están incluidos en la institución.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	6	100,0	100,0	100,0
<b>Válidos</b>	0	0,0	0,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5, se observa que el 100% de los departamentos de consejería estudiantil, indican que brindan asistencia psicopedagógica a los estudiantes con discapacidad con la finalidad de mejorar el desempeño escolar, lograr su adaptación y bienestar en la institución.

**Tabla 6:** Se brinda asistencia a los docentes para incluir a los estudiantes en el proceso de interaprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	6	100,0	100,0	100,0
<b>Válidos</b>	0	0,0	0,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6, se observa que el 100% de los departamentos de consejería estudiantil, señalan que brindan asistencia a los docentes con la finalidad de mejorar los procesos de interaprendizaje, por lo que se realizan talleres sobre temas de discapacidad, derechos e inclusión; se ejecutan programas de sensibilización y asesoramientos en el uso dinámicas, materiales y contenidos especiales.

**Tabla 7:** Han resultado eficaces las estrategias planteadas para tratar la educación en estudiantes con discapacidades dentro del establecimiento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	Frecuentemente	5	83,3	83,3	83,3
	A veces	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

**Fuente:** Elaboración propia.

El 83.3% de los DECE encuestados manifiestan que frecuentemente resultan eficaces las estrategias planteadas para tratar la educación en estudiantes con discapacidad, mientras que un 16.7% indican que no todas las estrategias son efectivas.

Estos datos demuestran conformidad en el desempeño del departamento puesto que se deberían ampliar los mecanismos de seguimiento y evaluar las estrategias empleadas con la finalidad de mejorar continuamente el rendimiento del estudiante en el aula.

**Tabla 8:** De qué manera el departamento de DECE realiza los seguimientos a estudiantes involucrados en inclusión educativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	Visitas áulicas	5	83,3	83,3	83,3
	Otros	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

**Fuente:** Elaboración propia.

En la tabla 8 se determina que 83.3% de los departamentos de consejería estudiantil encuestado, realiza el seguimiento de inclusión educativa de los estudiantes mediante la visita al aula de clase, mientras que el 16.7% lo realiza utilizando otras formas diferentes a los test, entrevista a compañeros y evaluaciones de clase.

Análisis de la ficha de observación a la infraestructura de los colegios

**Tabla 9:** Resultados de la guía de observación.

	Descripción	Cumplimiento de las Instituciones educativas			
		Excelente	Bueno	Regular	Inexistente
<b>Aspecto de inclusión con enfoque a la discapacidad</b>	Fácil acceso	83%		17%	
	Ascensor	17%			83%
	Canchas	50%			50%
	Señaléticas destinadas a la discapacidad.	17%			83%
	Rampas	67%	17%		17%
	Salidas de emergencias		50%	17%	33%
	Baterías sanitarias para personas con discapacidad	17%			83%
	Materiales didácticos para estudiantes con discapacidad	17%			83%
	Herramientas tecnológicas para estudiante con discapacidad			67%	33%
	Fácil ingreso a aulas		50%	50%	
	Espacios lúdicos	100%			
	Iluminación	83%	17%		
	Ventilación	67%	33%		
	Espacio o distribución áulica		100%		

Fuente: Elaboración propia

Mediante la observación directa se evidenció que el 100% de las instituciones dispone de una buena distribución áulica. Respecto a la ventilación, el 67% de los establecimientos alcanzaron una categoría de excelente puesto disponen de grandes ventanales y en algunos casos sistemas de aire acondicionado, mientras que, el 33% tiene una categoría de bueno puesto que a pesar de tener grandes ventanales la ventilación es interrumpida por edificios aledaños por lo que se han implementado entre uno y tres ventiladores en el aula de clase. El 83% de los colegios examinados cuenta con excelente iluminación. En cuanto a la facilidad para ingresar a las aulas, se determinó una proporción igual a 50% entre la categoría bueno y regular, puesto que mayor la parte de instituciones cuentan con dos a tres plantas altas totalmente funcionales; y el acceso para estas aulas es mediante el uso de las escaleras con sus respectivos pasamanos a excepción de un colegio que adicionalmente cuenta con ascensor.

De acuerdo a lo ante expuesto se puede deducir que estos centros educativos no presentan un buen desplazamiento hacia las demás plantas, hecho que limitan la movilidad a un posible estudiante con discapacidad. Cabe mencionar que en caso de presentar estas situaciones se organizan comisiones de ayuda para trasladar al estudiante, y de ser posible los dirigentes y autoridad de la institución toman medidas de seguridad como la reubicación del aula a la primera planta. Además, el 67% de las instituciones cuentan con herramientas tecnológicas para estudiantes con discapacidad las

mismas que no están en óptimas condiciones, mientras que el 33% restante no cuenta con ninguna herramienta tecnológica.

Por otro lado, el 83% de las instituciones observadas cuenta con un fácil acceso a las instalaciones puesto que se visualiza las respectivas rampas, aceras y bordillos, sin embargo, le mismo porcentaje de instituciones no cuenta con material didáctico para estudiantes con discapacidad, baterías sanitarias adecuadas para personas con discapacidad, material didáctico apropiado ni ascensor.

Por último, se identificó que el 50% de los colegios examinados no cuenta con canchas de deporte, lo cual dificulta la recreación y ejercitación de los estudiantes. No obstante, en el otro 50% restantes existe distribución de áreas verdes, canchas, y patios, permitiendo de esta manera que los estudiantes puedan desplazarse cómodamente por la institución sin riesgo de ser golpeados o cualquier situación incómoda que se pueda suscitar al momento de recesos, juegos deportivos entre otras actividades

## **Conclusión**

De acuerdo con la información recolectada en la investigación de campo, la educación inclusiva enfocada en la discapacidad es un tema que demanda el compromiso y responsabilidad de los directivos, personal de los departamentos del DECE, y docentes, quienes aportan un papel muy significativo en crear condiciones adecuadas para el acceso, permanencia y culminación del proceso de enseñanza a aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Conforme a los resultados obtenidos se deduce que el seguimiento de inclusión que realiza el DECE es limitado, puesto que no es suficiente realizar únicamente las visitas áulicas. Además, se identificó que todos los departamentos de consejería estudiantil brindan asistencia psicopedagógica a los estudiantes con discapacidad. En cuanto a los docentes, se realizan talleres y capacitaciones relacionadas con discapacidad, derechos, inclusión, materiales y contenidos especiales. En efecto, las acciones y estrategias que impulsa este departamento son claves para la concebir y desarrollar una actitud positiva en la planta docente, autoridades y personal administrativo con respecto a la inclusión. Por lo tanto, es indispensable mejorar las estrategias para trabajar con estudiantes con o sin discapacidad, brindando asistencia pertinente y de calidad en un ambiente de enseñanza donde se reconozcan los estilos y ritmos de aprendizaje.

Según el análisis de los datos, se determinó que la dificultad para trabajar con estudiantes con discapacidad, depende directamente de la utilización de las estrategias metodológicas. No obstante, el compromiso de los padres, la disponibilidad de recursos y la comunicación con el estudiante,

inciden directamente el grado de dificultad. Por lo que es necesario realizar las adaptaciones curriculares para lograr llegar al estudiante y promover su participación en las actividades propuestas, considerando los recursos didácticos disponibles, y el apoyo del departamento de consejería estudiantil, quien realizará la intervención integral pertinente para crear condiciones que faciliten la labor docente.

Por otro lado, los resultados muestran que el mayor porcentaje de capacitación a los docentes ha sido en temas relacionados con la inclusión, currículo y metodologías, lo cual representa una verdadera fortaleza para las instituciones. Sin embargo, existen otros factores que podrían contribuir a la excelencia académica, como el tiempo designado para la planificación, la experiencia de trabajar con estudiantes con discapacidad y la disponibilidad de materiales didácticos. Todo en conjunto, sumado a una actitud positiva, se podrán lograr una educación de calidad en igualdad de condiciones que garantice la permanencia y bienestar del estudiantado.

Finalmente, con respecto a la infraestructura, es evidente que requiere atención inmediata para adecuar espacios indispensables como son las baterías sanitarias e implementar señaléticas, materiales didácticos y herramientas tecnológicas que permitan garantizar la permanencia de alumnos con discapacidad en igualdad de condiciones dentro de un ambiente óptimo para el desarrollo de sus capacidades. Es evidente que estos cambios estructurales y adecuaciones, demandan una inversión económica, sin embargo, son necesarios para construir y garantizar una educación de calidad en un ambiente de integración, inclusión y participación de todos los estudiantes.

## **Agradecimiento**

A las instituciones: Unidad Educativa Particular Dr. Manuel A González, Colegio de Bachillerato Particular Profesor Ángel Baldomero Nagua, Unidad Educativa Particular Juan Pablo II, Unidad Educativa Particular Mariscal Sucre, Unidad Educativa Particular Santísimos Corazones, y Colegio de Bachillerato Particular Panamericano; por apoyar el desarrollo de la investigación.

## **Referencias**

1. Alonso, F. (2007). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. [More than just removing barriers: concepts and arguments for universal accessibility]. *Revista de Traductología*, 15-30.

2. Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. [Constitution of the Republic of Ecuador].
3. Asamblea Nacional. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. [Organic Law on Disabilities].
4. Barrero, S. C., Ojeda, M. A., y Osorio, R. R. (2008). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): Revisión de sus aplicaciones en la Rehabilitación. Plasticidad y Restauración Neurológica, [International Classification of the Functioning of Disability and Health (CIF): Review of its applications in Rehabilitation. Plasticity and Neurological Restoration]. 25-31.
5. Blanco, G. R., y Duk, H. C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Universidad de Salamanca, [inclusive education in Latin America and the Caribbean] 33-55.
6. Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Guía para la mejora y evaluación de la Educación Inclusiva. [Guide for the improvement and evaluation of Inclusive Education] Universidad Autónoma de Madrid.
7. Castro, P. M., y Morales, R. M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. [Classroom environments that promote learning, from the perspective of school children] Revista Electrónica Educare, 1-32.
8. CEPAL. (Diciembre de 2012). Notas de la Cepal. [CEPAL Notes] Obtenido de Cepal.org: <https://www.cepal.org/notas/74/Titulares2.html>
9. CONADIS. (30 de Diciembre de 2020). Estadísticas de Discapacidad. [Disability Statistics.] Obtenido de Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
10. Corrêa, P. M., y Manzini, E. J. (2012). Un estudio sobre las condiciones de accesibilidad en los centros preescolares. [A study on accessibility conditions in preschool centers] Revista Brasileña de Educación Especial.
11. Echeita, G., y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. [Educational inclusion] REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1-10.
12. Fuentes-Sordo, O. E. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. [The school organization. Foundations and importance for direction in education] VARONA, Revista Científico-Metodológica.

13. García, H. A. (2018). Una mirada al derecho a la educación, a través de los baños en las escuelas. [A look at the right to education, through the bathrooms in schools] Diálogos sobre Educación.
14. Granada, A. M., Pomés, C. M., y Sanhueza, H. S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. [Attitude of teachers towards educational inclusion. Work papers - Center for Interdisciplinary Studies in Ethnolinguistics and Socio-Cultural Anthropology]
15. Hernández, R. M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. [The Concept of Disability: From Illness to the Rights Approach.] Revista CES Derecho, 46-59.
16. Horne, P. E., y Timmons, V. (2009). Hacer que funcione: las perspectivas de los profesores sobre la inclusión. [Making it work: Teachers' perspectives on inclusion]. International Journal of Inclusive Education.
17. Jordan, A., Glenn, C., y McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. [El Proyecto Supporting Effective Teaching (SET): La relación de las prácticas de enseñanza inclusiva con las creencias de los profesores sobre la discapacidad y la capacidad, y sobre sus funciones como profesores]. Docencia y formación de profesores, 259-266.
18. Medina, G. M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. [Inclusive education as a guarantee mechanism for equal opportunities and non-discrimination for people with disabilities. A proposal for inclusive pedagogical strategies] [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Obtenido de [http://dspace.ujaen.es/bitstream/10953/896/3/9\\_788491590743.pdf](http://dspace.ujaen.es/bitstream/10953/896/3/9_788491590743.pdf)
19. Ministerio de Educación. (10 de Enero de 2021). Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAI. [District Unit for Inclusion Support UDAI. Obtained from] Obtenido de Educación: <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>

20. Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Guía de trabajo: Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva. [Work guide: Curricular adaptations for special and inclusive education]. Manthra Comunicación.
21. Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). Modelo de atención integral de los departamentos de consejería estudiantil. [Comprehensive care model for student guidance departments]. Subsecretaría de calidad y equidad educativa.
22. Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación. [Instructions for the curricular planning of the national educational system]. Subsecretaría de fundamentos educativos.
23. Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil. [Model of Operation of the Student Guidance Departments]. Director Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir.
24. Ministerio de Educación del Ecuador. (18 de Diciembre de 2020). Escuelas inclusivas. [Inclusive schools]. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
25. Oficina Internacional de Educación - UNESCO. (4 de Mayo de 2008). 48a reunión (2008). [48th meeting] Obtenido de [ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/48a-reuni%C3%B3n-2008): <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/48a-reuni%C3%B3n-2008>
26. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). XI y XII Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamericana Educación Especial e Inclusión Educativa. [XI and XII Conference on Educational Cooperation with Iberoamerican Special Education and Educational Inclusion] Chile.
27. Organización Mundial de la Salud. (1980). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. [International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps].
28. Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. [International Classification of Functioning, Disability and Health]. Madrid: IMSERSO.
29. Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la Discapacidad. [World Report on Disability]. Ginebra.



30. Padilla, M. A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. [Disability: context, concept and models]. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*. 381-414.
31. Samaniego, J. (2008). Currículo y pedagogía del bachillerato en el Ecuador. [Curriculum and pedagogy of the baccalaureate in Ecuador]. En C. Cabrera, y B. Espinosa, *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. [Challenges for education in Ecuador: quality and equity] (págs. 227-274). FLACSO.
32. Sola, M. T. (1996). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. [Initial training and its impact on special education]. En P. A. Sánchez, y G. J. Torres, *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. [Special Education I. A curricular, organizational and professional perspective]. (págs. 389-406). Madrid: Pirámide.
33. UNESCO. (1960). Conferencia General, 11a reunión. [General Conference, 11th session] Paris.
34. UNESCO. (2009). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008. [Inclusive education in Latin America and the Caribbean: An exploratory analysis of the National Reports presented to the 2008 International Conference on Education] Santiago de Chile.
35. UNESCO y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2008). Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales: sistematización de resultados. [Inclusive education in Latin America and the Caribbean: An exploratory analysis of the National Reports presented to the 2008 International Conference on Education] Santiago de Chile.
36. Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). Módulo I: Educación inclusiva y especial. [Module I: Inclusive and special education]. Quito.
37. Williams, J. (2001). Adaptations y Accommodations for Students with Disabilities [Adaptaciones y adaptaciones para estudiantes con discapacidades]. National Dissemination Center for Children with Disabilities.

© 2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).