

55

Fecha de presentación: mayo, 2020
Fecha de aceptación: julio, 2020
Fecha de publicación: septiembre, 2020

LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES

CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES VISTA DESDE EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA

INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: VIEW FROM THE PERFORMANCE OF TEACHERS OF ECUADORIAN BASIC EDUCATION

Somarís Fonseca Montoya¹

E-mail: somarisf@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-9741>

Reinaldo Requeiro Almeida²

E-mail: rrequeiro@ucf.edu.cu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8609-5554>

Alexandra Valdés Fonseca¹

E-mail: alexa_valdes_95@outlook.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4361-1947>

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Fonseca Montoya, S., & Requeiro Almeida, R. & Valdés Fonseca, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la Educación Básica Ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 438-444.

RESUMEN: La investigación surge como resultado del diagnóstico del proyecto de investigación Gestión de la Calidad de la Educación, desarrollado por docentes y estudiantes de la Universidad Metropolitana del Ecuador, donde quedó al relieve las insuficiencias que presentan los docentes para la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la práctica pedagógica. Los referentes teóricos que sustentaron el estudio provienen del enfoque sociohistórico – cultural de Vigotsky. La metodología que se empleó fue cualitativa, se aplicaron métodos teóricos, tales como el análisis-síntesis durante todo el proceso investigativo, con énfasis en la fundamentación del objeto de estudio, la inducción – deducción en el diagnóstico realizado y el hermenéutico – dialéctico en la interpretación de los resultados; dentro de los métodos empíricos, se utilizó: la encuesta, la entrevista y la observación para el diagnóstico del estado actual del objeto de investigación. El estudio tuvo como propósito caracterizar el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana en la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Formación, integración, segregación, discriminación.

ABSTRACT: The investigation arises as a result of the diagnosis of the research project Management of the Quality of Education, developed by teachers and students of the Metropolitan University of Ecuador, where it was highlighted the insufficiencies that teachers present for the inclusion of children with needs special education in pedagogical practice. The theoretical referents that supported the study, come from the sociohistorical - cultural approach of Vygotsky. The methodology used was qualitative, theoretical methods were applied, such as the analysis-synthesis throughout the investigative process, with emphasis on the rationale of the object of study, the induction-deduction in the diagnosis made and the hermeneutic-dialectic in the results analysis. Within the empirical methods, we used: the survey, the interview and the observation for the diagnosis of the current state of the research object. The purpose of the study was to characterize the performance of teachers in Ecuadorian basic education in the inclusion of children with educational needs.

Keywords: Training, integration, segregation, discrimination.

INTRODUCCIÓN

A la luz de las constantes transformaciones en todos los órdenes: económico, político, social y educacional, la inclusión es una exigencia que la sociedad le hace a la ciencia y a los sistemas educativos. La inclusión ha suscitado actitudes humanas muy disímiles, de admiración, dudas, expectativas, miedo, entre otros; y en gran medida esto se debe al poco conocimiento que se tiene de este fenómeno a nivel global.

La inclusión educativa es un proceso en espiral y dinámico; cuando se definen los rasgos que deben constituirse en invariantes de su conceptualización son: educar a todos por igual, libertad, autonomía, respeto, no discriminación, no segregación. La educación inclusiva contribuye a la formación integral del estudiante, desde la perspectiva de la individualidad y el aprendizaje personalizado, pero interactuando con los demás. Esta tarea supone de la colaboración de toda la sociedad: padres de familia, docentes, personal especializado y estudiantes; todos deben aunar esfuerzos para que cada niño, niña, adolescente o joven tenga la respuesta educativa que necesita.

El docente de la educación básica ecuatoriana debe concientizar la importancia de la inclusión y del rol que él juega en la concreción de esta en la práctica educativa, guiando con su accionar a la toda la comunidad. De ahí, que para lograrlo además de disposición y compromiso, debe tener conocimientos de la diversidad de necesidades educativas especiales en el marco escolar y de su tratamiento, esto quiere decir que debe tener fundamentos básicos de la psicología y de la problemática específica de cada discapacidad y contar con diversas técnicas para trabajar con niñas y niños con o sin discapacidad.

Una de las condiciones básicas para lograr la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el proceso educativo, es la preparación del docente sin embargo, estos no están lo suficientemente instruidos, ni motivados para enfrentar este fenómeno social, presentan dificultades para acceder a información actualizada que les permita perfeccionar su desempeño; la formación continua no responde a esta realidad y la preparación metodológica y pedagógica que debía constituirse en el principal componente para la formación de actitudes positivas frente a la inclusión educativa, casi es inexistente. Se trata entonces de caracterizar el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana en la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la práctica educativa.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se aplican métodos teóricos, empíricos y matemático-estadístico:

Del nivel teórico: análisis-síntesis durante todo el proceso investigativo y el arribo, a conclusiones y recomendaciones; el método de inducción – deducción en el diagnóstico realizado y el método hermenéutico – dialéctico en la interpretación del objeto de la investigación.

Del nivel empírico: se utiliza el análisis de documentos, en el estudio de documentos normativos sobre los derechos y deberes de las personas con necesidades educativas especiales; la encuesta y entrevista, para determinar criterios valorativos de los directivos y docentes en relación al desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana en la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales; la observación, para corroborar en el proceso de enseñanza aprendizaje el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana en la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

En este estudio la población estuvo conformada por dos estratos: directivos y docentes de instituciones de la educación básica de los Cantones de Guayaquil, Naranjal y Duran de la Provincia de Guayas. La muestra se toma teniendo en cuenta a los docentes y directivos de las instituciones educativas con la que la Universidad Metropolitana (UMET) tiene convenio actualmente y que tienen matriculados a estudiantes con necesidades educativas especiales. Se trabaja con un total de ocho instituciones educativas; de estas se toman como muestra 32 docentes y 8 directivos.

DESARROLLO

Cuando se aborda la problemática de la inclusión educativa de personas con necesidades educativas especiales, se encuentran una diversidad de términos que se utilizan como sinónimos y que no lo son, y terminan siendo discriminatorios y peyorativos, por lo que las autoras del presente estudio consideran necesario partir del análisis conceptual de algunos de estos términos, y establecer diferencias que permitan asumir una posición, por los derechos de las personas con discapacidad.

Desde el cuerpo legal que emana de la Carta Suprema de la República del Ecuador, existe diversidad de términos con respecto al tema de la educación de las personas con necesidades educativas especiales, lo que dificulta su comprensión y la toma de posición de muchos actores educativos.

La Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), en el artículo 26, establece que “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del estado y que constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir”.

El artículo 47, numerales 7 y 8, determinan que “el Estado garantizará políticas de prevención de las **discapacidades** y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su **integración social**”

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011), en su artículo 2 literal e) reconoce como fundamento filosófico conceptual y constitución del ámbito educativo la *“atención e **integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad**”*.

El artículo 47, de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011), determina que *“tanto 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”*.

El artículo 229 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2015), establece que la atención a los estudiantes con **necesidades educativas especiales** puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su **inclusión** en un establecimiento de educación escolarizada de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa;

Ahora analicemos la Ley Orgánica de **Discapacidades** (LOD), que en su artículo 28.- Educación inclusiva, plantea: La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la **inclusión** de estudiantes con **necesidades educativas especiales** que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.

Como se puede apreciar, en la Constitución de la República, se emplea el término **integración** de personas con discapacidad; mientras que la LOEI, utiliza ambos términos **inclusión e integración**, y se refiere a personas con necesidades educativas especiales, la Ley Orgánica de Discapacidades, hace referencia a **inclusión e indistintamente emplea los términos de discapacidad y de necesidades educativas especiales**, este último en el Capítulo Segundo de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Sección Tercera de la Educación.

¿Inclusión o integración?

Según la (Real Academia Española, 2001), **integración** es “Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo”. Para Birch (1974), citado por la Lavilla (2013) **integración escolar** es “un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial, con el fin de ofrecer un conjunto de servicios educativos a todos los niños según sus necesidades de aprendizaje”.

La esencia de la **integración educativa** es garantizar educación de calidad para todos los estudiantes por igual, teniendo en cuenta sus diferencias: La escuela y los docentes tienen la enorme responsabilidad de lograr el máximo desarrollo posible de cada estudiante, sin discriminación ni segregación. La **integración** no solo implica la inserción del alumno con discapacidad a las aulas, si no **integrarlos** al proceso educativo para que desarrollen capacidades que les permita adaptarse a los profundos y acelerados cambios de la sociedad actual.

La **integración** de niños y niñas con necesidades educativas especiales, en el sistema educativo regular se sustenta en referentes teóricos sobre el aprendizaje, entre estos los de Vigotsky (1989), que considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos si no que **actúa sobre ellos, transformándolos**; esto es posible gracias a los instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta, de manera que la actividad es un proceso de transformación del medio, citado por Carrera, & Mazzarella (2001).

La **inclusión**, sin embargo, significa que todas las personas participen y compartan los mismos espacios, sin distinción de ningún tipo. La (Real Academia Española, 2001), define “Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”.

La **inclusión** a diferencia de la **integración**, no se centra solo en el sujeto, si no en el ambiente; en función de las dificultades que tenga la persona para integrarse a la sociedad, el ambiente se modifica para que todos convivan y se desarrollen en igualdad de derechos y oportunidades, para esto se realizan todos los cambios necesarios,

desde infraestructura, para la accesibilidad de personas en sillas de ruedas, implementación de sistema de lectura y escritura táctil para personas ciega, textos de lectura fácil para personas con discapacidad intelectual, entre otros.

Con relación a la inclusión educativa el Instituto Interamericano del Niño (2002), expresa que *«la inclusión es un derecho que hace un bien educativo con sentido social... Supone una cultura que no discrimina, sino que encuentra en todos sus miembros posibilidades de estar en sociedad»*.

Las Naciones Unidas, Unesco, Banco Mundial y Organizaciones no gubernamentales, han contribuido a desarrollar el consenso de que todos los niños tienen el derecho a ser educados juntos, sin importar su discapacidad o dificultad para aprender, y la inclusión es un derecho que hace un bien educativo con sentido social, postulados que si bien parecieran enarbolar los preceptos básicos del paradigma posestructuralista en cuanto al reconocimiento y aceptación de la diferencia, centra la opción en la educación casi como única vía señalando que *«la inclusión ha sido el logro más efectivo para asegurar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en clases y escuelas comunes»*. (Instituto Interamericano del Niño, 2002)

La educación inclusiva es definida en el Capítulo 3 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011), Artículo 11.- *...“proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación la educación inclusiva se sostiene en los principios constitucionales legales nacionales y en los diferentes instrumentos internacionales referentes a su promoción y funcionamiento”*.

Y los objetivos de la educación inclusiva, quedan establecidos en la LOEI, Artículo 12.- Objetivos de la educación inclusiva, que entre otros son:

- a) Fomentar en la cultura y el respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad, la convivencia armónica y la práctica del diálogo y resolución de conflictos.
- b) Eliminar las barreras del aprendizaje asociadas a infraestructuras, funcionamiento institucional, sistema de comunicación, recursos didácticos, currículo, docentes, contexto geográfico y cultural.
- c) Formar ciudadanos autónomos independientes capaces de actuar activa y participativamente en el ámbito social y laboral.

Con relación a personas con discapacidad la LOD, en el artículo 6. Persona con discapacidad, considera a toda aquella que persona, que como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en la proporción que establezca el Reglamento.

Sin embargo, en el ámbito educativo en Ecuador, según el cuerpo legal se emplea el termino necesidades educativas especiales (NEE), que según Brennan (1988), citado por Sampera (2014) son personas con deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) que afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en el continuo que va desde la leve hasta aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno.

Los alumnos con NEE, según Pujolás, 2001, citado por García (2017), son *“aquellos que requieren por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”*.

Según Brito de Araújo (2001), citado Barrero, Bohórquez & Mejía (2012), en el concepto de inclusión educativa y social, lo que importa es el respeto a las diferencias individuales y garantizar las condiciones iguales de participación en la sociedad, independientemente de los valores culturales, la raza, el sexo y la edad.

De ahí, que las instituciones educativas deben contar con todos los recursos necesarios para lograr la inclusión: recursos técnicos, tecnológicos, didácticos, psicopedagógicos y sobre todo humano; los docentes tienen que estar preparados y comprometidos con este propósito. Para esto la escuela, a través de la formación continua debe proporcionarle al docente recursos metodológicos -métodos, estrategias, procedimientos, medios, estilos enseñanza -aprendizaje, acordes con las necesidades reales de estos, que les permita realizar ajustes curriculares en función de la realidad de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales.

Se pondera en investigación la necesidad de partir de un diagnóstico que permita caracterizar el desempeño profesional de los docentes de la Educación Básica ecuatoriana. Roca (2001), define al desempeño profesional

como la “capacidad del individuo para el cumplimiento de sus funciones, acciones y papeles propios de la actividad pedagógica profesional, institucional y social evidenciado en su competencia para la transformación y producción de nuevos conocimientos, valores y la plena satisfacción individual al ejecutar sus tareas con gran cuidado, precisión, exactitud, profundidad, calidad y rapidez” (p. 26)

Luego de estas reflexiones, cabe preguntar; ¿la inclusión educativa es utopía o realidad?, ¿existe un cambio de mentalidad acerca de la inclusión?, ¿las instituciones educativas incluyen o integran?, ¿están los docentes de la Educación Básica ecuatoriana preparados para enfrentar el reto de inclusión educativa?

Muchas de estas interrogantes quedan respondidas en el diagnóstico realizado en la investigación, con la finalidad de caracterizar el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana en la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Resultados

La técnica encuesta, se aplica con el objetivo de constatar el nivel de preparación que tienen los docentes de la educación básica ecuatoriana para enfrentar la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, obteniendo los siguientes resultados:

De los 32 docentes encuestados, el 25% considera estar preparado para enfrentar la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza aprendizaje, el 16% manifiesta no estar lo suficientemente preparados para lograr esta tarea de forma exitosa, y los docentes restantes que representan el 59% de la muestra, declaran no estar preparado para enfrentar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El 68% de los docentes manifiesta no haber recibido asignaturas en su formación inicial, que los prepare para enfrentar la educación inclusiva en la práctica educativa. Con relación a la formación continua el 68,8% considera que es descontextualizada y que no responde las verdaderas necesidades de los docentes, en cuanto a su preparación para enfrentar la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con respecto a la valoración de los docentes sobre la educación inclusiva, el 62% mostró indiferencia, lo que resulta muy preocupante para las autoras del presente estudio, porque denota falta de interés y compromiso de los docentes ante la educación inclusiva y por ende poca calidad en las medidas de atención de niños y niñas con NEE en el proceso de enseñanza aprendizaje. De igual

manera se comportan los resultados de la pregunta sobre el modelo inclusivo, más del 50% de los docentes encuestados manifiestan tener poca información sobre el modelo y por ende poca confianza en él.

El 49,8% de los docentes encuestados consideran que la escuela no promueve la inclusión de niños y niñas con NEE en la comunidad educativa, el 23,2 % piensan, que la escuela no explota todas sus potencialidades como centro comunitario para promover acciones concretas que favorezcan la inclusión, y solo el 27% de los docentes encuestados consideran que la escuela si promueve acciones a favor de la inclusión educativa.

Resultados de la observación:

Se observaron 14 clases de las diferentes áreas del conocimiento en las instituciones educativas muestra de estudio, con el objetivo de diagnosticar el nivel de desempeño de los docentes con relación a la educación inclusiva. Obteniéndose los siguientes resultados:

En 8 de las 14 clases observadas, los docentes inician con una preparación previa muy básica, utilizan estrategias didácticas sin embargo, solo tres trabajaron con las particularidades de los estudiantes y el principio de la individualización; durante el desarrollo de la clase se observó solo a dos docentes respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes; de igual manera se comportó el trabajo en equipo, los docentes por lo general no explotan las potencialidades del proceso educativo para fomentar la inclusión; tres de los docentes observados utilizan herramientas psicopedagógicas, el resto no lo hace, y esto es coherente con la información obtenida por ellos en la encuesta, donde manifiestan no tener amplios conocimientos sobre herramientas psicopedagógicas y como usarla en el proceso educativo.

En el 60% de las clases observadas se evidencio poca correspondencia entre los métodos y procedimientos empleados con el contenido y el objetivo de la clase. Solo en dos clases se utilizan las TIC, como medio didáctico. Los docentes no desarrollan reforzamiento pedagógico en la clase, aun cuando se evidencia que los estudiantes en sentido general presentan dificultad para adquirir el conocimiento.

En el 50% de las clases observadas, los docentes desarrollan actividades y estrategias didácticas muy elementales, lo que no propicia la inclusión y el desarrollo de aprendizaje significativo en los estudiantes; la utilización de técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje es muy limitada y en la planificación no se observan adaptaciones curriculares para la educación inclusiva.

Resultados de la entrevista a directivos

En la entrevista a los directivos de las instituciones de la educación básica, objeto de estudio, se obtuvieron los siguientes resultados:

Los directivos en sentido general manifiestan, que aún presentan muchas dificultades para enfrentar la educación inclusiva y no sólo por la infraestructura que no reúnen todas las condiciones necesarias para ser una escuela inclusiva, sino por la falta de preparación de los docentes para trabajar en el aula con los estudiantes con necesidades educativas especiales; por otra parte y según los directivos, está el rechazo de los padres de familia, quienes abiertamente han manifestado su desacuerdo con la inclusión, los padres de familia consideran que los docentes descuidan el aprendizaje de sus hijos para atender a estos estudiantes, que por lo general tienen ritmo de aprendizaje más lento.

Tres de los directivos entrevistados manifiestan que también existe rechazo entre los propios estudiantes, lo que no permite que se logre la inclusión educativa, hacen referencia a que la mayoría de estos estudiantes sufren bullying.

Solo dos de los directivos entrevistados, opinan que ya se observan cambios en los estudiantes con NEE, por lo que confían en la efectividad del modelo inclusivo. Sin embargo, la mayor parte de los directivos entrevistados, señalan que los principales cambios que se han producido guardan relación con la parte conceptual, es decir que la evolución la han visto a partir de la utilización de términos que han pasado de discapacidad a necesidades educativas o necesidades diferentes y de integración a inclusión.

Ellos consideran que a pesar de las barreras que aún existen, la institución y la comunidad educativa aceptan y están preparados para la inclusión, aunque hay falta de información y de herramientas didácticas y psicopedagógicas, para que el docente se desempeñe de forma efectiva en el proceso educativo de los estudiantes con NEE. Tres de los directivos consideran, que en las clases los docentes generan ambientes de respeto y participación cooperativa; sin embargo, los cinco restantes opinan que aún la enseñanza es muy tradicional y el aprendizaje sigue siendo mecánico y repetitivo, lo que limita el logro de esta meta.

Los directivos en su mayoría plantean que hay poca participación de los padres de familia de los estudiantes con NEE en las actividades educativas y de aprendizaje de sus hijos, que aún no se ha logrado el trabajo con los padres de familia; según los directivos los padres de familia

sobrepotejan mucho a estos niños y tienen muy poca información sobre la discapacidad de sus hijos, esto se constituye en una gran barrera para la inclusión educativa.

Manifiestan que en sus instituciones existe un sistema de capacitación, que permanentemente actualiza a los docentes; esto entra en contradicción con la respuesta dada por los docentes, que manifestaron en su totalidad que la formación continua en sus instituciones educativas es descontextualizada y asistemática, y que en sus años de experiencia laboral nunca han recibido desde la formación postgraduada, cursos de educación inclusiva. Además, carecen de espacios donde puedan intercambiar experiencias y reflexionar sobre su accionar pedagógico y búsqueda de alternativas para mejorar su desempeño.

Por último, la mitad de los directivos entrevistados consideran que el desempeño de los docentes no favorece la inclusión de los estudiantes con NEE; los otros cuatro directivos restantes opinan que sus docentes sí tienen un buen desempeño, y que lo han podido constatar en las visitas a clase realizadas y en el rendimiento académico de los estudiantes, según estos directivos los cambios son evidentes en estos estudiantes.

Dentro de las principales barreras que enfrenta la educación inclusiva, según los directivos están: la poca preparación de los docentes y directivos de la educación básica ecuatoriana, las barreras físicas en las instituciones, la poca orientación familiar, las escasas actividades extra docentes y el incipiente trabajo con la comunidad, entre otros.

Luego de concluir el proceso de diagnóstico se precisan regularidades, que permiten hacer una caracterización del desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana en la inclusión estudiantes con necesidades educativas especiales, dentro de las que cabe citar:

- Los docentes tienen disposición para atender a los estudiantes con NEE, pero carecen de preparación para lograr la inclusión y abogan para que se les capaciten en este sentido.
- En la formación inicial, los docentes no reciben asignaturas, ni contenidos referidos a la educación inclusiva, situación que resulta preocupante si se quiere realmente lograr la inclusión de los estudiantes con NEE.
- El proceso de formación continua no responde a las necesidades reales de los docentes, además la consideran asistemática. Por otra parte, los docentes no autogestionan cursos de superación sobre educación inclusiva, aunque constantemente piden apoyos especializados.

- Los profesores evidencian en su práctica docente desconocimiento de la discapacidad de sus alumnos y de los diferentes tratamientos y herramientas psicopedagógicas que pueden utilizar; por lo general no se observa una actitud de cambio frente a la educación inclusiva.
- Por lo que se puede corroborar que hay poca confianza en el modelo inclusivo, que se ha logrado la integración de niños y niñas con NEE en el sistema educativo ecuatoriano, pero que falta un largo camino por recorrer para lograr la inclusión educativa y social.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas y curriculares no proporcionan suficientes herramientas metodológicas a los docentes, para enfrentar la inclusión educativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La formación de pregrado no asegura el desarrollo de competencias didácticas y psicopedagógicas en los docentes, lo que limita su desempeño con relación a la educación inclusiva.

Los docentes de la educación básica ecuatoriana no tienen las competencias necesarias para hacer adaptaciones curriculares, a partir de las necesidades educativas de sus estudiantes.

El proceso de enseñanza – aprendizaje no se sustenta en el respeto a la diversidad, lo que limita la inclusión de los estudiantes con NEE.

Los docentes de la educación básica ecuatoriana no desarrollan suficientes acciones educativas que promuevan la inclusión de niños y niñas con NEE, sin discriminación ni etiquetas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrero, C., Bohórquez, L., & Mejía, M. (2012). La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho. *Magistro*, *6(12)*, 85-105.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, *5(13)*, 41- 44.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución Política de la República del Ecuador. *Registro Oficial* 449. https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. (LOEI). Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa del Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp_content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2015). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- García, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para a inclusión educativa en España. Ensaio: aval. pol. públ. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *25(96)*, 721-742.
- Instituto Interamericano del Niño. (2002). La inclusión de la niñez con discapacidad. OEA.
- Lavilla, L. (2013). La integración escolar. *Claseshistoria*, *6*, 1-10.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la Lengua Española. Espasa Calpe.
- Roca, A. (2001). El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnica Profesional Editorial: Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Ministerio de Educación Superior de Cuba.
- Sampera, J. (2014). La inclusión y adaptación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las sesiones de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria. Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona: UNIR. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2734/sampera%20condeminas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>