



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichua

Comprensión de la Discapacidad en la Educación Intercultural Bilingüe

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de: Tercer nivel de
Educación Intercultural Bilingüe.

Autor:

Fernanda Scarleth Peralta Ramón

CI:2100398995

Tutor:

Liliana Arciniegas Sigüenza

CI: 0103642236

Azogues, Ecuador

26 de febrero del 2020



Resumen: La investigación se realizó en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñampi, ubicada en la ciudad de Puyo en la provincia de Pastaza. Para el estudio se consideraron algunos grados en los que se conoce la existencia de estudiantes que tienen discapacidad física o intelectual, los grados tomados como muestra fueron el aula de nivelación y aceleración pedagógica, tercero, quinto, séptimo y octavo grado. Los casos registrados de estudiantes con discapacidad son seis en total pero las entrevistas aplicadas se direccionaron a los docentes de las aulas mencionadas y también se hace una revisión de algunas políticas educativas. El tiempo que se destinó para la recolección de datos y tiempo de la investigación fue de cuatro semanas, además de algunas recolecciones de datos obtenidas en el semestre anterior. El objetivo general que se planteó fue: Analizar la práctica docente aplicada en la formación escolar de los alumnos en situación de discapacidad. El objetivo es resultado de una situación o problema evidenciado en el transcurso de las prácticas pre profesionales el cual consiste en la relegación hacia los alumnos que presentan discapacidad en un ambiente que se considera por ser intercultural; esto debido a que las actividades y desarrollo de dominios en los estudiantes con discapacidad es inferior al de los compañeros que no presentan discapacidad. Para entender en qué consisten estos procesos se elaboró un marco conceptual, así también un marco metodológico que consiste en un estudio de caso y con enfoque cualitativo. Posteriormente se realiza un análisis de los datos obtenidos y contrastando la acción del docente, lo que piensa y lo que se plantea en las políticas educativas. Los instrumentos empleados fueron protocolos de observación y entrevistas aplicadas a los docentes, para finalmente emitir conclusiones y sugerencias que permitan espacios inclusivos en la educación intercultural bilingüe.

Palabras claves: Discapacidad. Inclusión. Interculturalidad. Educación Intercultural Bilingüe. Interseccionalidad.



Abstract: The research was carried out in the Bilingual Intercultural Educational Unit Amauta Aampi, located in the city of Puyo in the province of Pastaza. For the study, some grades were considered in which the existence of students with physical or intellectual disabilities is known, the grades taken as a sample were the classroom of leveling and pedagogical acceleration, third, fifth, seventh and eighth grades. The recorded cases of students with disabilities are six in total but the interviews applied were addressed to the teachers of the aforementioned classrooms and some educational policies are also reviewed. The time spent collecting data and research time was four weeks, in addition to some data collections obtained in the previous semester. The general objective was: To analyze the teaching practice applied in the school training of students with disabilities. The goal is the result of a situation or problem evident in the course of pre-professional practices which consists of relegation to students with disabilities in an environment that is considered to be intercultural; because the activities and development of domains in students with disabilities is lower than that of non-disabled peers. To understand what these processes consist of, a conceptual framework was developed, as well as a methodological framework consisting of a case study with a qualitative approach. Subsequently, an analysis of the data obtained and contrasting the action of the teacher, what he thinks and what is raised in the educational policies. The instruments used were observational protocols and interviews applied to teachers, finally issuing conclusions and suggestions that allow inclusive spaces in bilingual intercultural education.

Keywords: Disability. Inclusion. Interculturality. Bilingual Intercultural Education. Intersectionality

Índice del Trabajo

Contenido

Introducción	1
Problema	3
Pregunta de investigación	5
Justificación	5
Objetivos	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos	6
Marco Conceptual	6
Interculturalidad	6
Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador	9
Inclusión	13
Educación Inclusiva en Ecuador	20
Educación Especial	22
Interseccionalidad	23
Discapacidad	24
Discapacidad Intelectual	31
Discapacidad Física	32
Discapacidad Sensorial	33
Discapacidad en Ecuador	34
Capítulo Metodológico	36



Análisis	41
Discapacidad	42
Inclusión	46
Educación Intercultural Bilingüe	51
Conclusiones	57
Alternativas	59



Tabla de Anexos

Anexo I. Formato protocolo de observación.....	69
Anexo II. Protocolo de observación alumno con discapacidad intelectual. Séptimo grado	70
Anexo III. Protocolo de observación alumno con discapacidad física. Séptimo grado.	71
Anexo IV. Protocolo de observación. Alumna con discapacidad intelectual. Aula de aceleración pedagógica.	73
Anexo V. Protocolo de observación alumno con discapacidad física. Octavo grado.	74
Anexo VI. Protocolo de observación alumno con discapacidad intelectual. Tercer grado.	75
Anexo VII. Protocolo de observación alumno con discapacidad intelectual. Quinto grado.	77
Anexo VIII. Entrevista aplicada a la docente de Séptimo grado.....	79
Anexo IX. Entrevista aplicada a la docente de quinto grado.....	80
Anexo X. Entrevista aplicada a la docente de tercer grado.....	82
Anexo XI. Entrevista aplicada a la docente de Lengua y Literatura de Octavo grado.....	84
Anexo XII. Ficha de detección de casos	86
Anexo XIII. Reporte de Casos.....	87
Anexo XIV. Adaptación Curricular de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñampi	88
Anexo XV. Propuesta Curricular. Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñampi.	89



Introducción

La educación intercultural bilingüe afronta uno de los mayores retos, pues la apertura a espacios inclusivos e interculturales se convierte en tema de debate. Al hablar de discapacidad en escuelas interculturales bilingües donde se propone la tolerancia, esta no es suficiente para eliminar las limitaciones que los diferentes imaginarios nos han hecho creer en relación a una persona. Son esos mismos imaginarios que hacen que se generen estereotipos frente a lo que no cumple con los estándares de la normalidad cayendo en el abismo de la compasión. Claro es que en las políticas constitucionales del Ecuador se menciona a la discapacidad, la interculturalidad e inclusión o al menos se ha hecho un avance en el reconocimiento de la existencia de estos tres elementos y objetivos a trabajar para una educación de calidad. Sin embargo, no se puede citar estos conceptos en los textos si no existen un acercamiento y entendimiento de la realidad en la educación. Skliar (2008) afirmaba que la inclusión no implica únicamente promover políticas, sino cambiar el chip en la idea que se hace sobre el otro a partir de la sensibilidad y de un nuevo pensamiento que consiste en vivir y estar juntos.

No puede haber inclusión e interculturalidad si no se piensa sobre ¿Qué consiste convivir y coexistir con todos? Si aún se piensa en tolerar a lo diferente como acercamiento a la aceptación. Para hablar de diferencias implica a toda persona, porque cada ser humano al provenir de contextos diferentes crea que cada ser sienta y piense de manera distinta. No obstante, se suele hablar de diferencias cuando se refiere a lo indígena y a la discapacidad, propiamente son las identidades impuestas para auto identificarnos y que nos identifiquen como aquello que no encaja, y que se coloca en lo bajo de la pirámide alimenticia en la explotación del hombre.

Para entender estas acciones registradas y que son palpables a partir de las concepciones que giran en torno a la discapacidad en el contexto de la educación intercultural bilingüe, se requiere el análisis discursivo emitido en las políticas educativas y el análisis de las acciones docentes.

Contrastar lo que dice el docente y las acciones que le suceden en el aula de clase permite comprender la existencia de las líneas imaginarias que dividen al grupo de los “normales” y lo que no cumplen con el estándar de la normalidad en una escuela intercultural bilingüe. Aunque estas escuelas nacen a partir de las necesidades individuales y la enseñanza con perspectiva cultural y



lingüística se ha obviado la presencia de un alumno/ os que tienen una discapacidad física o intelectual. Skliar 2008, menciona que si se pretende hacer encajar al otro en un contexto a partir de ideas integracionistas no se refiere a una responsabilidad, sino a una obsesión por el otro. Si en la cuestión educativa se dirige el pensamiento hacia la convivencia entre nosotros y afirmación de la existencia del otro se puede transformar una pregunta ya no enfatizada en lo que sucede con el otro diferente a mí, más bien se replantea la pregunta que desemboca en un nosotros y en un aprendizaje dialógico.

Cuando se menciona a la inclusión en el texto, se quiere evitar que el lector piense que la inclusión es para referirse a la apertura de espacios que integran a una persona con discapacidad en la educación intercultural bilingüe. Pero si se menciona a la discapacidad en el presente es para replantear una inclusión con miras de un todos y un nosotros para generar esos espacios interculturales que hacen hincapié en la educación.

Para indagar en el tema se divide la investigación en capítulos. El primero presenta el problema, justificación y objetivos; que se resume en las acciones del docente al encontrarse en el aula con un alumno que tiene discapacidad pudiendo ser física o intelectual, así como la indagación de lo propuesto según la normativa educativa como: Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, Modelo de sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Ley Orgánica de Discapacidades.

El segundo corresponde al marco teórico donde se analiza y permite entender la discapacidad y los tipos de discapacidad desde un modelo biomédico y modelo social. Además de conocer el contexto de la discapacidad en la historia de la educación en Ecuador y las propuestas políticas establecidas. También es importante conocer el proceso de la inclusión e interculturalidad que se ha insertado en el contexto ecuatoriano.

En el tercer capítulo se menciona la metodología aplicada; que se caracteriza por ser un estudio de caso con enfoque cualitativo, desde el paradigma crítico hermenéutico. Puesto que se desarrollarán entrevistas al docente de aula con la finalidad de conocer su percepción sobre la discapacidad; misma que influye o no en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además de la



observación participante, para conocer el accionar de los actores; aspectos que serán registrados en diarios de campo, videos, audios.

Para finalizar, en el capítulo cuatro se hace un análisis de los datos obtenidos para dar paso a unas conclusiones y sugerir alternativas al caso.

Problema

En la práctica docente se generan escenarios con ausencia de inclusión hacia los niños con discapacidad dentro de la educación intercultural bilingüe, como es el caso de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñampi. Al ser una escuela intercultural acoge a estudiantes de diferentes nacionalidades de la amazonia ecuatoriana, mestizos y también a estudiantes con discapacidad. Los tipos de discapacidad de los estudiantes son físicas y cognitivas que influyen en el accionar docente ocasionando situaciones de exclusión dentro del aula de clase. Estos casos se registraron en las aulas de tercero, quinto, séptimo, octavo y aula de aceleración pedagógica, pues existe una línea imaginaria divisoria en estos espacios, el grupo mayoritario aprende acorde al nivel escolar en el que se encuentran mientras a un grupo o un estudiante se le enseña temáticas no relacionadas con su nivel y en ocasiones no desarrollan ninguna actividad.

Las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe, a más de hacer uso del bilingüismo, se caracterizan por ser espacios abiertos a la interculturalidad. Es decir, se propician escenarios de diálogo entre culturas que están presentes en la institución educativa, sin embargo, ese diálogo que se plantea desde lo intercultural fluye en desventaja porque los estudiantes que tienen discapacidad están físicamente presentes pero su participación no es activa. Estas instituciones educativas se direccionan por los lineamientos educativos del Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, que en conjunto con la participación docente se evidencian incoherencias entre los lineamientos y la preparación de los educadores. Aunque no se desmerece la importancia de una educación con pertinencia cultural y lingüística en marcos de igualdad con propuestas de revitalizaciones culturales, el factor de inclusión a las personas con discapacidad dentro de este sistema educativo se encuentra en estado vulnerable.

Otro factor que influye, es la forma en que el docente gestiona el conocimiento para enseñar en un espacio diverso que se refleja en el momento de evaluar los conocimientos de los estudiantes;



estos actores educativos llevan trabajando años para el magisterio y no reciben preparación para abordar los casos. Además su percepción y acción en el aula reflejan los imaginarios creados en relación a la discapacidad. Usualmente aquellos niños con esta característica no son evaluados y se asignan calificaciones cuantitativas referidas sobre siete y en otras ocasiones se evalúan contenidos según el grado académico al que está siendo adaptado el niño al currículo. Esto con la finalidad de promover de año al estudiante, pero sin fortalecer el aprendizaje ni el desarrollo de dominios según lo establecido en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. En ocasiones los docentes de las instituciones han manifestado que no se puede hacer perder de año al estudiante con discapacidad mientras se encuentran entre segundo y séptimo año.

También se observa que el tipo de discapacidad del estudiante influye en la percepción y la adaptación de las temáticas por parte del docente, pues el estudiante se encuentra ubicado en un nivel académico pero es adaptado a un grado académico inferior. Se puede conocer el grado y tipo de discapacidad del estudiante según el carnet de discapacidad emitido por el Consejo Nacional de Discapacidades, sin embargo, no todos los estudiantes poseen el carnet, lo que genera que el docente como en el caso de tercer grado establezca un diagnóstico al estudiante. Con respecto a los estudiantes con discapacidad de séptimo, quinto, octavo y aula de nivelación y aceleración pedagógica tienen el carnet de discapacidad.

La situación planteada desemboca en la siguiente pregunta ¿Qué sucede en la realidad educativa con relación a los estudiantes con discapacidad en una escuela Intercultural Bilingüe? Entre las normativas educativas que se mencionó más la Ley Orgánica de Discapacidades se alude a la adaptabilidad del estudiante al sistema y no de un ajuste del sistema a la diversidad, en específico a los grupos minoritarios socialmente excluidos. Se sigue considerando a la Educación Intercultural Bilingüe como una educación sólo para indígenas y una Educación Inclusiva como especial direccionada únicamente a las discapacidades, sin conocer que estas dos realidades coexisten en un mismo espacio, esto refleja que los modelos biológicos influyen en el accionar con estereotipos que se reflejan desde el sistema educativo y práctica docente. Aunque existen cifras de las personas con discapacidad que se autoidentifican como indígenas los datos son escasos, se evidencia que en las intuiciones existe una notoria demanda de estudiantes que asisten a la enseñanza dentro de escuelas comunitarias pertenecientes a la Educación Intercultural Bilingüe.



Pregunta de investigación

¿Qué sucede en la realidad educativa con relación a los estudiantes con discapacidad en una escuela Intercultural Bilingüe?

Justificación

El proyecto pretende dar a conocer la realidad educativa en que se desenvuelven los sujetos con discapacidad y la incidencia de su presencia en el accionar de los docentes en las instituciones educativas de Educación intercultural Bilingüe; como el desarrollo de las clases en las diferentes asignaturas.

Además, se requiere de un análisis sobre las políticas educativas establecidas en los diferentes estatutos legales y cómo estas son aplicadas, e influyen en el desenvolvimiento de los diferentes actores educativos que interactúan cotidianamente con estos casos. Es importante conocer las condiciones que presentan los estudiantes para fomentar una educación adaptada a sus necesidades y en ser coherentes con la inclusión e interculturalidad que se plantea desde el sistema educativo.

Cabe mencionar que la discapacidad no es un limitante para crear ambientes de aprendizaje que fortalezcan la inclusión, sobre todo en un espacio que se caracteriza por ser bilingüe y promotor de la interculturalidad, pues son estos ambientes los que enriquecen los procesos de aprendizaje. Por esta razón se ha creído pertinente abordar el tema de la inclusión en escuelas de Educación Intercultural Bilingüe.

También se ha observado durante el proceso investigativo la poca información que existe sobre la educación en niños con discapacidad física, psicológica, sensorial e intelectual dentro de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. En varios aspectos se alude a la premisa de inclusión pero los estudios de caso y análisis a estas cuestiones son escasas en la Educación Intercultural Bilingüe. Se ha considerado viable el trabajo por la urgencia de atender a las necesidades del sistema educativo para crear un ambiente inclusivo e intercultural, en la que se respeten los patrones culturales, pero también las discapacidades que presentan algunos estudiantes sustentando la idea de que la educación es un derecho y deber ineludible en todas sus dimensiones para la ciudadanía ecuatoriana.



De esta manera, a partir de los análisis se considera que se puede aportar sugiriendo alternativas que contribuyan al fortalecimiento de la educación desde un enfoque inclusivo, equitativo, intercultural, comunitario, de calidad y calidez para todos los actores que convergen y coexisten dentro del sistema educativo.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la práctica docente que se genera con los alumnos que tiene discapacidad de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñampi.

Objetivos Específicos

1. Identificar concepciones de los docentes sobre la discapacidad mediante la aplicación de entrevistas.
2. Identificar las actividades que realizan los docentes con los estudiantes que tienen discapacidad en las aulas de clase.
3. Revisar la normativa nacional y los planteamientos del Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en relación con inclusión, discapacidad y Educación Intercultural Bilingüe.
4. Sugerir alternativas que promuevan una educación inclusiva en instituciones de Educación Intercultural Bilingüe.

Marco Conceptual

Interculturalidad

A lo largo de la historia trabajar el tema de interculturalidad ha sido todo un debate y desafío. Cuando comenzaron los estudios para mejorar las relaciones sociales y evitar jerarquías de poder se plantearon varias teorías, se dijo que el multiculturalismo era la vía como respuesta, luego que el pluriculturalismo serviría para romper esquemas homogéneos y luego todo desembocó en una interculturalidad. Entonces cuál es esa diferencia entre multi, pluri e inter.

Como lo había manifestado Zizek (1998), detrás de la piel del multiculturalismo se encuentran artimañas neoliberales, post coloniales y homogenizantes. Nace en occidente, un ejemplo de neoliberalismo como Estados Unidos o Canadá, quienes en sus políticas



gubernamentales manifestaban un estado multicultural debido a la presencia de negros y migrantes (en especial de latinoamericanos) pero que no llegaban a insertarse socialmente. En sí, hace referencia a la existencia de las varias culturas que se toleran pero que no llegan a relacionarse del todo. Walsh (2005) pensaba que en el margen del multiculturalismo tolerar al otro era una de las bases fundamentales de esta teoría, teniendo el trasfondo de que la tolerancia consiste en promover el respeto del otro, pero sin afectar las brechas divisorias entre opresores y oprimidos.

Esto nos lleva a entender que existen varias culturas en un territorio determinado y su presencia es tolerada. Sin embargo, no conviven, solo se limitan al reconocimiento del otro, llevándonos a la segregación hacia las culturas minoritarias. Aunque es una teoría parcialmente aceptable en lo espacial no permite el fortalecimiento del aprendizaje mutuo entre las culturas. A partir de la raíz multi surge el término multiculturalidad se enfatiza en aceptar lo heterogéneo con beneficio en el enriquecimiento capital. García (2004) establece diferencias entre multiculturalismo y multiculturalidad, el primero refiriéndose a aceptar las diferencias raciales y de género pero que ocasiona que las inserciones sociales sean menores, persistiendo desigualdad social, falta de oportunidades, etc. En relación al segundo plantea que la multiculturalidad consiste en la prestación de símbolos culturales como medios para el mercado, es decir, folklorismos capitalizados.

En América Latina, la palabra con mayor uso es la pluriculturalidad. Al dividir la palabra el término “pluri” hace referencia a muchas culturas presentes en un territorio que busca la igualdad y que probablemente lleguen a relacionarse, pero no del todo. Siempre y cuando esas asimetrías estén coordinadas por las direcciones estatales. Walsh (2005) manifestaba que desde el pluralismo se genera una aculturación porque se promueve el reconocimiento del otro desde un eje céntrico; consistiendo en que la cultura dominante absorbe a las culturas minoritarias valiéndose de las instituciones nacionales, que presentan estructuras homogenizantes.

En definitiva, lo multi y pluri se diferencian, porque la primera menciona la yuxtaposición de las culturas en las que existen muchas culturas singulares, y lo pluri la convivencia de las varias culturas pero que no llegan de todo a interrelacionarse. En respuesta a esas variantes y que no termina de convencer se optan por una tercera vía denominada la interculturalidad, propuesta desde la episteme del sur.



La interculturalidad tiene un esquema más complejo porque refiere a las relaciones y negociaciones constantes que se producen entre los actores sociales, con la intención de romper las fronteras. Las interacciones que se producen en lo inter nacen de las asimetrías socio económicas y de poder para que el *otro* sea entendido como un sujeto social que tiene igualdad de derechos, en el que la identidad ya no se convierte en identificación para segregar, sino para que se propicien espacios inclusivos e interculturales.

Aunque hablar de interculturalidad es un proceso que desafía a las estructuras pos coloniales. Los efectos que nos ha dejado la colonización en siglos pasados ha sido un lavado cerebral que se manifiesta con la exclusión, la explotación, la expropiación de la pachamama. En la época del “modernismo”, supuestamente se han hecho cambios para que los otros invisibilizados sean integrados a un sistema bajo cierto tipo de condiciones que no afecte a la alteridad de la distribución de la riqueza; esas estrategias de los marionetistas permitieron que levanten la voz los invisibles y se organicen para realizar cambios en las estructuras políticas que a sabiendas no se ha logrado del todo. Dando otra mirada de que la interculturalidad es una práctica política que refuta a la hegemonía, siendo una nueva manera de pensar y actuar para promover espacios de convivencia y la coexistencia.

Durante el proceso para llegar a la interculturalidad se debe atravesar ciertos niveles de complejidad. Albó (2010) había manifestado que se empieza por lo personal para tener un impacto social y consecutivamente repercutir en las estructuras institucionales. Dentro del ámbito personal se refiere a micro interculturalidad que sugiere a la mejora entre las relaciones interpersonales para dar paso a la macro interculturalidad; la cual encierra las relaciones entre culturas ordenadas y subordinadas con esto, las instituciones verán un mayor impacto especialmente en la educación. Con la interculturalidad se saca provecho a dos aspectos claves la identidad se convierte en sinónimo de ser único y la diversidad para buscar la igualdad, que desde las posiciones de poder se han visto como detonantes para imponer jerarquías.

Para deconstruir los conceptos propios sobre el Yo diferente por identidad subordinada se deben empezar por mejorar las actitudes interpersonales. Albó (2010) establece que “los sujetos primarios de la interculturalidad no son las culturas o ni siquiera el conocimiento que sobre ellas tengan diversas personas, sino las personas mismas” (p. 13). Son las mismas personas que entran



a una fase de inculturación cuando comienzan a socializar en su propio grupo, interiorizando sabidurías, costumbres, lengua y tradiciones, usualmente esta fase inicia con la familia, sin embargo, durante este lapso se debe tener cautela con factores externos que pueden desembocar en una aculturación y deculturación.

Una aculturación consiste en adoptar rasgos de otras culturas y una deculturación es la pérdida de los rasgos culturales. Es necesario fortalecer actitudes positivas de la cultura en la persona para que repercutan en el accionar social y promuevan un cambio de estructuras globalizantes; en especial en las instituciones que juegan un rol importante en la educación intercultural.

Cuando se habla de educación intercultural, el rol se coloca usualmente en que el docente debe respetar la diversidad cultural que tiene en su aula, sin embargo, este proceso no debería quedarse únicamente en el respeto, sino en un proceso inicial de inculturación entre docente – alumno dentro de la academia; este espacio como espejo para otros ámbitos. Puede que exista una confusión con aculturar al sujeto, pero este cambia de sentido cuando la inculturación contribuye a conocer la cultura del otro, adoptar ciertas actitudes que estén enfocadas para servir y apoyarse mutuamente entre las culturas que empiezan a convivir y coexistir. “Se llama *inculturación* al proceso por el que alguien, formado y llegado desde otra cultura, hace un esfuerzo deliberado para *insertarse* o acercarse a la cultura del nuevo pueblo en que vive y trabaja para servirle mejor” (Albó. 2003, p. 49).

El rol de cada sujeto es insertarse en los diferentes contextos para promover espacios de aprendizaje mutuo, las relaciones interculturales son las que deben ser promovidas uno de los espacios iniciales para fomentar la interculturalidad es desde la escuela; es decir, la educación intercultural bilingüe.

Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador

Previo a la independencia los pueblos indígenas que comprenden lo que llamamos Ecuador eran castigados por hablar su lengua madre y unos cuantos obligados a comunicarse en lengua castellana. Luego con la independencia de 1830, se suponía una liberación en todo ámbito, sin embargo, las nuevas leyes establecidas planteaban una educación que fuera en lengua castellana



convirtiéndose en lengua nacional y quedando excluidas todo tipo de lengua propia de los pueblos indígenas.

Con el auge de las exportaciones cacaoteras y la explotación laboral recaída sobre los indígenas, surgen movimientos que dan los primeros pasos para referirse al indígena como identidad y no solamente como individuo. Para el año 1944 Dolores Cacuango se convierte en la máxima exponente del activismo indígena feminista, al fundar la Federación Ecuatoriana de Indios; mismo que planteaba como objetivo principal su liberalización, remuneración salarial justa y posicionando al indio como identidad colectiva comunitaria. Como respuesta a los planteamientos la constitución de 1945 considera a la educación con bases en la lengua autóctona, planteando en el Art.143 se proponía erradicar el analfabetismo haciendo uso de programas para enseñar en la lengua kichwa y castellano.

Con estos primeros avances posteriormente se logra la creación de intermediarios entre las comunidades y los gobiernos; quienes formaron parte de esta intermediación fueron líderes indígenas. Lo que se buscaba era que los requerimientos del pueblo sean atendidos a prioridad, uno de los pueblos que gana presencia es el shuar al levantar una consigna del derecho indígena a la cultura, idioma y a la identidad nacional. En las constantes luchas de los pueblos indígenas por ser visibilizados planteaban nuevas propuestas de derechos.

Para el año 1953 se evidencia una mayor preocupación por la educación cultural y lingüística por lo que se plantea que el Instituto Lingüístico de Verano establezca acciones direccionadas al desarrollo de proyectos experimentales en la educación bilingüe. Sin embargo, existían rupturas al crear conexiones entre la educación y la cultura de los pueblos indígenas; esta última por ser poco entendida. Con este problema a la mano se buscó crear políticas multiculturales en el que se incorporan las diversas culturas para construir una cultura nacional, no obstante, tuvo fallos por las relaciones de poder surgidas en el interior de los grupos. En estas políticas de incorporación se estipula a la lengua castellana como oficial y las aborígenes como integrantes culturales nacionales.

En esta perspectiva, se entiende que el estado mantuvo pocas intervenciones en el fortalecimiento y permanencia de la educación intercultural bilingüe. Moya, (1988) decía que la



exigencia de construir un nuevo estado con orden socio cultural requiere de exigencias educativas para que a partir de las prácticas sociales se generen otras nuevas formas de pensamiento social.

Para 1980 el gobierno ejecuta el Plan Nacional de Alfabetización en Kichwa; dicho plan trabajaba en funcionalidad de la lengua castellano y kichwa quedando excluidas otras lenguas de los pueblos y nacionalidades. El programa fue ejecutado por el Centro de Investigaciones para la educación indígena (CIEI); misma que era instancia de la Universidad Católica del Ecuador fundada en 1934 por protestantes norteamericanos cuyo fin era la traducción de la Biblia. Para 1952 el CIEI aplicó sus programas en la Amazonía como medio de investigación en el campo de las lenguas indígenas

Durante el gobierno de Roldós el CIEI firmaría un contrato para alfabetización y se aplicó inicialmente en la provincia de Chimborazo, una de las 11 provincias que serían alfabetizadas en las lenguas. Como era de esperar el programa tuvo que ser suspendido debido a que no se atendían a las necesidades de la población y falta de pertinencia cultural con respecto a los materiales que se presentaban.

También se crearon otras instituciones que tenían como objetivo la educación bicultural denominada así en un inicio. Con el auge de nuevos productos como el banano y después el petróleo que serían exportados, los ingresos serían invertidos en la educación. Por tanto, surgen nuevas entidades como la Misión Andina del Ecuador (MAE) en 1956 en convenio con los Estados Unidos se firma el tratado “Punto Cuarto”, que tenía como objetivo “integrar la población autóctona serrana al sistema nacional” (Krainer. 1996, p. 42). Este programa repercutió en la creación de nuevas formas de organización desembocando en liderazgos tradicionalistas, aunque reconoció la importancia de usar la lengua propia de los pueblos desde los primeros años de escolaridad.

Luego surgen las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, dirigido por Mons. Leonidas Proaño. La dinámica consistía en utilizar el castellano y kichwa en las radios y así fomentar la educación campesina; a esto se le asignan buenos resultados porque se generó conciencia del valor de la lengua y la cultura.



Para la década de los 70's la Fundación Runacapac Yachana Wasi se preocupó por formar educadores comunitarios o Yachachikkamayuk; quienes elaboraron programas de acción y materiales para el aprendizaje del kichwa y castellano. Aunque eran grandes las expectativas que giraban en torno al programa tuvo que ser reformado en 1986 para que tuviera relación con el contexto social y cultural. Al ser considerado un reto para los docentes en las escuelas pertenecientes a la fundación se vieron en la necesidad de solicitar ayuda al Centro de Investigación de los Movimientos Sociales del Ecuador. A este acontecimiento Krainer, (1996). Expresa que la educación es una estrategia política, misma que ha de enfrentar a las desigualdades sociales desencadenadas por los espacios de poder.

Mientras la fundación Runacapac Yachana Wasi, se preocupaba por hacer mejorar en sus programas, el Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI) se expandía por varios sectores del país con un programa que se sostenía en tres fases: la alfabetización en kichwa para enseñar la lecto escritura y matemática. En segunda instancia la post alfabetización que pretende crear relaciones entre las áreas con actividades del entorno como la agricultura, ganadería y medicina ancestral. Finalmente se da importancia a una educación bilingüe, infantil e intercultural en todas las áreas haciendo uso del kichwa y castellano.

Ya para el año 1982 se consolida un proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI); mismo que serviría de base para la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB. El proyecto surge con un contrato con el gobierno alemán; este programa tenía una duración de seis años en colaboración y asistencia de organizaciones indígenas locales. Las áreas que se consideraban esenciales era la investigación en la didáctica y lengua para la formación de docentes bilingües, además la producción y difusión de materiales en lengua kichwa. Se consideró como uno de los mejores proyectos porque se planteaba a la educación desde la interculturalidad como medio de afirmación de la identidad desde la infancia.

Es evidente que se desarrollaron varios programas para fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe, sin embargo, aunque nació a causa de las segregaciones indígenas desde entonces, se direccionó el tema de la interculturalidad hacia una educación que se refiere a la defensa de los derechos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Estas acciones contradicen a lo que



diferentes autores mencionan respecto a la interculturalidad, que se desenvuelve en cualquier ámbito.

Inclusión

América Latina presenta uno de los mayores problemas a lo largo de la historia probablemente por la confusión con respecto a la aplicación de programas de seguimiento a la población excluida socialmente esto puede ser por discapacidad, etnia, clase social, género, etc. Como se mencionó nos remitiremos a la inclusión desde la perspectiva indígena y discapacidad.

Durante la búsqueda de la inclusión han surgido varias reformas políticas de carácter mundial y nacional, la lucha sigue aún en la actualidad, pero esta no hubiese tenido sus inicios sin la formación de organizaciones que den los primeros pasos. Aunque la búsqueda de la inclusión parezca utópica y romantice las luchas de igualdad, los avances que se hacen en relación al caso no son más que la voz de grupos corporizados que se han visto eximidos de sus derechos.

Uno de esos pequeños logros es la Declaración de Salamanca en 1994, la misma que hizo hincapié con directrices para la educación especial, que posteriormente servirían de bases para la educación inclusiva. El cuatro de junio de 1994 en Salamanca, España se reunieron noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones para reafirmar un compromiso encaminado hacia una educación para TODOS. El primer principio que se establecía el documento era la urgencia de que todos los niños deben asistir a la escolaridad regular con el apoyo de los gobiernos y organizaciones nacionales.

Se sustenta en que cada estudiante tiene diferentes capacidades y formas de aprendizaje, en favor de una educación equitativa. Las escuelas deben diseñar programas que consideren las necesidades individuales del estudiantado. Establece que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias” (Declaración de Salamanca. 1994, p. 8). En la actualidad se menciona como personas con discapacidad, la declaración hace hincapié en una educación que no multiplique instituciones “propias” para que aprendan las personas según sus capacidades; sino más bien busca colocar a todas las personas en un ejercicio de derecho a la educación en una escuela ordinaria que cuente con los programas, recursos y docentes aptos para una enseñanza de calidad.



El enfoque de la escuela que pretende dar la Declaración de Salamanca va acompañado de la responsabilidad a tomar por parte de los gobiernos mediante la aplicación de políticas. Hace mención en una educación en calidad de igualdad de oportunidades y por ello menciona que “las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera discapacidad” (Declaración de Salamanca. 1994, p. 17). Con las políticas establecidas busca evitar que los niños dejen de asistir a las instituciones de enseñanza regular por causa de sus diferencias entre lo diferente. En sí, que las leyes estipuladas atiendan a las necesidades individuales en los estudiantes, además deberá mejorar las relaciones inter institucionales para un buen atendimento como: los responsables de enseñanza, salud y asistencia sociales para que puedan complementarse y se puedan efectuar seguimientos para el desarrollo holístico de la persona.

Una vez que existan mejoras estructurales, políticas y programas de atención dentro del aula de clase la responsabilidad recae en el docente como promotor de la enseñanza; además de recibir capacitaciones constantes. En la Declaración de Salamanca (1994) se menciona la importancia de la formación de docentes que permitan la permanencia de las personas con discapacidades en las instituciones. Con los programas se busca cambiar los conceptos que surgen en los docentes cuando conocen que tienen un estudiante que presenta discapacidad; para ello es necesaria la buena formación de docentes dentro de las universidades. “A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos” (Declaración de Salamanca 1994, p. 29).

Aunque la Declaración de Salamanca dio los primeros pasos hacia una educación inclusiva, se cuestionan algunos elementos. Primero el uso del término integración de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo. Segundo hablar de un sistema rehabilitador dentro de la comunidad y escuela; puesto que rehabilitar se refiere a un modelo biomédico que busca normalizar a la diversidad. Se requiere un abordaje *hermenéutico analógico* para superar la colonización epistémica y su influencia en el discurso de la integración al intentar hacer inclusión.



Hablar de la *hermenéutica analógica* en el contexto educativo permite explicar las relaciones entre la filosofía del lenguaje, semántica inclusiva y sistematización ontológica; esta última en palabras de Heidegger refiere a la “trascendencia del ser”, entendido desde el lenguaje permite interiorizar en la *ausencia del sujeto educativo*, porque se habla de discapacidades en las escuelas y únicamente de su permanencia, pero la carencia de nuevas formas de pensamiento sobre lo diferente implica que existen estructuras que oprimen desde diferentes medios.

Constantemente los programas de seguimiento y atendimento a la discapacidad y a la interculturalidad hacen reformas en las estipulaciones, pero siguen teniendo un matiz de confusión entre integración e inclusión. Esto se ve reflejado con mayor énfasis en el sistema educativo ecuatoriano lo que nos lleva al planeamiento de la siguiente pregunta ¿A que hace referencia la integración? ¿Qué entendemos por inclusión? ¿Cuál es la diferencia entre integración e inclusión?

Partiendo de las preguntas planteadas, podemos mencionar que integración e inclusión son distintas. La primera hace alusión a la inserción parcial de las personas dentro del sistema educativo. El manual de redacción media inclusiva (2011) plantea que la integración se produce cuando las personas tienen que adaptarse un sistema que ya está establecido. Refiriéndonos a trabajar con lo diferente, lo que muchas veces ha desembocado en una confusión entre educación especial y la educación inclusiva. Así también, Núñez, Salinas y Castro (2010) plantean que existe una intencionalidad de la integración paulatina de los estudiantes según los tipos de discapacidades en las aulas regulares para asegurar su permanencia.

Entonces referirse a integración no implica inclusión; esta alude a que las personas en este caso dentro del sistema educativo son toleradas en modalidades de integración que se incorporan temporalmente en un aula ordinaria. Aunque esta situación depende de otros factores como la formación de docentes y personal preparado que realice cambios en sus dinámicas de enseñanza y participación en la comunidad educativa. En este contexto de la integración se ven como “atípicos” a las personas con discapacidad dentro de lo ordinario, pero se convierte en “normal” cuando se delimita en la educación especial.

En contra parte la inclusión abarca más aspectos, aunque parecen sinónimos en realidad presentan grandes diferencias. De igual manera en el manual de redacción media inclusiva (2011)



establece que el proceso inclusivo considera todas las necesidades individuales para ser atendidas, ocasionando que el sistema se adapte. Pensamos como la inserción total de las personas dentro de los sistemas para una mejor calidad de oportunidades, esto para generar una acción activa y constante de todas las personas sin excepción de discapacidad, etnia, género, clase social etc.

Otros autores discuten también el concepto de inclusión en todos los ámbitos sociales, porque tiene una gran importancia para romper los esquemas excluyentes referentes a la diversidad humana creando puentes de diálogo y respeto eliminando líneas imaginarias divisorias. Werneck (1999). En su texto: Quién cabe en el TODOS.

En ese sentido, la temática de la inclusión social tiene como presupuesto la idea de una sociedad que considera y acoge la diversidad humana, en los diferentes tipos de actividades y en las diversas redes de relacionamiento, “estructurándose para entender las necesidades de cada ciudadano de las mayorías y las minorías, de los privilegiados a los marginalizados” (p.108).

Para poder romper las barreras de los paradigmas biopsicosociales, actuar desde la inclusión permite una igualdad de derechos y así evitar que el lugar de origen, ni su condición física, sea sinónimo de relegación social.

Entonces sabemos que la diferencia entre inclusión e integración se resume en que la primera nos lleva a trabajar con las diferencias; es decir, haciendo que la sociedad respete y reconozca la existencia del *otro* en una sociedad diversa. El segundo trabaja con lo diferente, haciendo ajustes carentes de consciencia de las necesidades sociales. Estos ajustes se encuentran maquillados por estatutos que legalizan la permanencia del *otro* bajo ciertas condiciones. Sin embargo, para referirnos a la inclusión dentro del sistema educativo abarca aspectos como equidad y exigencias, los cuales claramente no se cumplen en la práctica

Luego de entender las asimetrías entre inclusión e integración surge la pregunta ¿Qué se entiende por educación inclusiva? Cuando se busca en las bases de datos arrojan miles de textos y autores que defienden y definen a la educación inclusiva. Es justamente las definiciones dicotómicas entre integración e inclusión lo que desencadenan confusiones. Autores como Florián,



(2005) definía a la escuela como un espacio que garantiza un aprendizaje de todos. Las escuelas son espacio de acogimiento para los estudiantes sin necesidad de excluir a alguno por sus condiciones físicas, raciales, económicas, etc. Otro autor menciona que la educación inclusiva es la respuesta a los sistemas opresores y divisorios. “La inclusión como una respuesta a las *prácticas de exclusión / expulsión* disciplinaria que llevan a cabo los centros escolares frente a situaciones de conflictos de convivencia” (Ainscow, Booth y Dyson. 2006, p. 3).

La educación inclusiva se considera como una vía para la eliminación de barreras; esta última considerada la causante de la desigualdad social, entendiendo que si las personas no reciben una educación acorde a sus necesidades y que potencie sus aprendizajes para su desenvolvimiento en la vida optarán por desertar de las escuelas y con ello la garantía de falta de oportunidades para sobrevivir en un sistema patriarcal, hegemónico y capitalista. Echeita, Cecilia, López & Urbina (2013) mencionan a Ainscow, et al. (2006) refieren:

La inclusión educativa como un **proceso sistémico** de mejora e **innovación** educativa para promover la **presencia**, el **rendimiento** y la **participación** de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos **alumnos o alumnas más vulnerables** a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, **detectando** y eliminando, para ello, las **barreras** que limitan dicho proceso (p.6).

Poder llegar una educación inclusiva se requiere de tres elementos fundamentales. El primero enfocado en la presencia; alude al espacio en el que se produce la escolarización, aunque en más de una ocasión la localización y logística han sido la barrera principal para una educación excluyente, no es justificativo para la exclusión. No se romantizará la educación al decir que sin una buena adecuación del lugar se puede hacer inclusión, pero este primer elemento es uno de varios que abren paso a una mejor calidad educativa para todos. La participación es un segundo elemento fundamental. Se requiere activismo de todos en el desarrollo de aula implicando la valorización, respeto y aceptación de cada miembro de la comunidad educativa. Finalmente se garantiza el aprendizaje de los estudiantes desarrollando conocimientos y habilidades que favorecen para su inserción como sujeto social activo de derecho.



Para que la educación sea aprovechada al máximo, siendo un derecho desde las propuestas ministeriales se debe tener claro hacia dónde se dirige la educación y de esta manera establecer apoyos pedagógicos. Sin embargo, son estos mismos los que generan discrepancias en algunos autores porque se pueden nombrar como ¿Adaptaciones curriculares? Y por otro lado ¿Ajustes curriculares?, cuando se entiende la diferencia existente entre ambos conceptos permite visualizar un mejor panorama con una mirada al aprendizaje de todos y para todos. Una adaptación curricular está direccionada a las personas con discapacidad que asisten a las instituciones educativas, consisten en crear modificaciones a nivel de contenidos y metodologías siendo el currículo adaptado a sus necesidades. El ajuste curricular son las diferentes metodologías que permiten una adecuación del programa teniendo como finalidad ajustando el currículo al nivel de competencia del alumno, es decir, eliminando e incorporando elementos curriculares que se ajusten a las necesidades de cada alumno.

Si se quiere guiar una educación hacia la inclusión y la interculturalidad para mejorar el proceso de aprendizaje se deben buscar estrategias con atención a la diversidad y estas ser implementadas en los salones de aula, pasar de estipulaciones al accionar de los docentes desde un ajuste curricular. Para Pujolás, (2009) establece tres puntos principales para poder trabajar en un aula diversa: la personalización de la enseñanza que se realiza a partir de los ajustes curriculares considerando estilos, ritmos y motivaciones de aprendizaje. En un segundo momento el autor menciona desarrollar estrategias en favor de la autonomía, claro está que algunos alumnos desarrollaran más pronto la autonomía, esto contribuirá para que quienes aún tienen complicación el docente pueda brindarles mayor atención. En tercera instancia plantea articular a las anteriores estructuras, el cooperativismo de aprendizaje con la intención de enseñar y aprender mutuamente.

Cuando se hagan los respectivos ajustes curriculares sabremos que se logró cambiar partes subjetivas en torno a la sociedad valorizando las diferencias. Aunque parezca utópico para alcanzar la cúspide la inclusión educativa requiere un trabajo constante, una decolonización del pensamiento y con ello deconstruir los conceptos de tolerancia frente a algo que aceptamos por obligación a ser buenos samaritanos y que en el accionar cotidiano se refleja.

En este proceso de deconstrucción de conceptos para cambios sociales se establece lo que diferencia una educación inclusiva e intercultural de una educación especial, aunque el concepto



de interculturalidad muchas veces ha estado arraigada a ideas que hablan en el marco indigenista. Las separaciones de la educación entre “normales” y aquellos que son “anormales” han sido los detonantes para una sociedad dividida por líneas imaginarias. Estas líneas imaginarias se sustentan en la palabra tolerancia. A lo que Zizek (2008) plantea el concepto de defender la intolerancia.

En la sociedad actual al referirnos a sistemas democráticos en un universo homogenizante es una utopía, porque esos mismos sistemas que hablan de democracias maquilladas en la tolerancia de lo otro y la vaga idea de aceptar al multiculturalismo. Se venden ideas para aceptar cuestiones “anormales” porque de esta manera es posible aún tenerlo bajo dominio del capitalismo. ¿Por qué hablar de capitalismo en un trabajo que indaga la inclusión y la interculturalidad en la educación? Primero, la educación ha tomado un giro de entenderse como medio para la sustentabilidad humana mercantilista. Segundo, la inclusión y la interculturalidad no entran en el campo capitalista porque si se aplicara, se rompe el esqueleto que sostiene a las grandes masas; mismas a las que les favorece tenernos a su merced bajo las premisas del multiculturalismo y la tolerancia, creando leyes para que los oprimidos se adapten al sistema.

Para que cualquier idea se convierta en hegemónica se requiere de dos momentos claves. El uno que se refiere a un contenido popular “auténtico” esta idea popular suele ser la aceptación como única y verdadera de las mayorías, el otro mediante esas ideas busca mecanismos de manipulación para hacer de los grupos minoritarios marionetas del sistema, “el “popular”, que expresa los anhelos íntimos de la mayoría dominada, y el específico, que expresa los intereses de las fuerzas dominantes” (Zizek. 2008, p. 19). En esta fase los discursos se anidan en la subjetividad humana y se acepta algo como universal, lo que tiende a ser diferente como los cuerpos que no contemplan las medidas de la perfección serán denominados los diferentes de la normalidad.

En la política hablar de tolerancia tiene una naturaleza compasiva, colocando a los sujetos en un sentido de opresión y oprimido pero que pinta la verdad para que no aparente ser injusta. En estas instancias el multiculturalismo es visto como tolerar lo diferente pues se caracteriza por la aceptación del otro desde una posición superior. Es decir, que tolerar al otro es la idea propia del multiculturalismo, porque en estas dinámicas el multiculturalista sigue creando distancias desde su posición privilegiada. Por ejemplo, en los lineamientos constitucionales se menciona al



multiculturalismo como un enfoque inclusivo, sin embargo, estas prácticas denotan que existen posiciones jerarquizadas que deben ser descubiertas. Zizek (2008) menciona que el universo post político ha trabajado bajo mecanismos de sublimación.

La naturaleza omnicomprendiva de la Universalidad Concreta post-política, que a todos da inclusión simbólica -esa visión y práctica multiculturalista de "unidad en la diferencia" ("todos iguales, todos diferentes")-, consiente, como único modo de marcar la propia diferencia, el gesto proto-sublimatorio que eleva al Otro contingente (por su raza, su sexo, su religión...) a la "Alteridad absoluta" (p. 36).

La post política liberal ha encubierto sus intenciones con palabras que dicen de una igualdad ante las diferencias. Sin embargo, son falsas a partir de la aplicación de medidas jurídicas psicológicas y sociales. ¿Cómo los gobiernos visualizan esas diferencias? En esa dinámica la identidad juega un arma de doble cara. Al anverso permite una autoidentificación y al reverso permite crear fronteras, haciendo que la tolerancia tenga un enfoque integral más no inclusivo.

Educación Inclusiva en Ecuador

En Ecuador se ha propuesto una educación inclusiva, sin embargo, para entender como esta educación se desenvuelve en el contexto es necesario hacer una breve historia. Durante los años de 1940 al 1960 se crearon las primeras instituciones en el país, brindando particular atención a las personas con discapacidad auditiva y visual. Sin embargo, funcionaban en las principales ciudades como Quito y Guayaquil. Esta acción guardaba relación y a su vez contradicción con el Art. 27, de la constitución de la República del Ecuador de aquel entonces; mencionaba que la educación era un acceso sin excepción alguna, sin embargo, aquellos que no estaban ubicados en las principales ciudades no lograban tener ese acceso a la educación. Después se crearon instituciones de educación para personas con discapacidad intelectual denominada en ese entonces como "retardo mental".

A partir de 1970 los organismos públicos quisieron dar respuesta al caso y responsabilizarse mediante acciones educativas, salud y bienestar social. Sin embargo, esto llevó consigo un despilfarro de fondos. En 1978 se crea el Primer Plan de Educación Especial que contenía: objetivo,



mecanismos de acción y obligaciones ministeriales de educación; en función de lo planteado se crean escuelas públicas y privadas con perspectiva rehabilitadora para facilitar la participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Dentro del enfoque rehabilitador surgieron sucesivas acciones contradictorias; por ejemplo: las instituciones educativas trabajaban de forma independiente de los principios establecidos en el Plan de Educación Especial, aunque el reglamento de educación mencionaba a la educación especial con atención a personas “excepcionales”, es decir, a las personas con discapacidad.

En los años 90’s la UNESCO emplea un nuevo concepto que se refería a las personas con necesidades especiales y sustentándose en la atención a las personas con discapacidad. Se conocen y difunden nuevos términos como necesidades educativas especiales e integración educativa; para este último término los estudiantes se incorporan en las escuelas de enseñanza regular y se propone adaptar el currículo a la persona. Para el atendimento individualizado se plantean ocho políticas dentro del Módulo 1 de Educación Inclusiva y Especial del ministerio de Educación del Ecuador.

1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

No obstante, frente a estos planteamientos se da el caso que los estudiantes con discapacidad se integran a las instituciones educativas pero la atención a las diversidades e individuales sigue quedando relegada en las acciones que pretenden encaminar una educación a la calidad. Si la historia de la educación inclusiva en Ecuador no guarda coherencia con lo expuesto por autores



que defienden a lo que es la inclusión, entonces ¿A caso en Ecuador hay Educación especial y no inclusiva? Para comprender mejor, es preciso conocer sobre lo que es la educación especial.

Educación Especial

¿Qué es la educación especial? Esta pregunta clave permite entender el surgimiento de las perspectivas dominantes sobre lo diferente, aun en el siglo XXI el problema es no comprender la existencia de la diversidad y demarcar divisiones a partir de ideas homogenizantes, pues consiste en creer que el problema del aprendizaje es de la persona y por tanto, no entran en el contexto de la normalidad social para ser educados.

Este tipo de educación presenta un sentido restrictivo y compensatorio hacia los individuos con discapacidad, porque segrega los centros educativos al crear espacios con especializaciones para cada discapacidad, pero alejados del grupo de los “normales”. Además, va acompañado de la formación de docentes en determinadas áreas, por ejemplo: al hablar de lenguaje de señas o sistema braille sólo para aquellos con discapacidad auditiva o visual para que puedan comunicarse; frente a esta situación la sociedad en general debería aprender un nuevo medio de comunicación, si se pretende una educación para todos. Aun así, las políticas educativas estatales nos venden una educación aparentemente inclusiva que a criterio personal es “educación especial.

Con el fracaso de la educación especial como atendimento a la discapacidad y aporte en su desarrollo holístico para vivir en sociedad, surgen las escuelas de integración para acoger ya no sólo a estudiantes con discapacidad sino a aquellos que forman parte de las minorías étnicas. Echeita y Sandoval (2002) citan a Ainscow (2001) al mencionar que:

Llevado al ámbito particular de la integración escolar, la propuesta no puede ser, entonces, la de •integrar• a algunos alumnos que antes estaban en •centros específicos•, en •centros ordinarios •, en los que con suma frecuencia se producen escasos o-a veces- nulos cambios respecto a su proyecto educativo, su organización y funcionamiento y sus prácticas de enseñanza. (p. 35).

En esta perspectiva debería quedar en claro que no son las personas quienes deben integrarse a un sistema; al contrario, es el sistema que debe crear mecanismos para la atención a la



diversidad. El sentido de la educación especial y de la integración educativa se enmarca en un sentido de tolerancia hacia la presencia de lo “anormal” en un espacio ordinario.

Interseccionalidad

Abordar la interseccionalidad es un largo camino sabiendo que se caracteriza principalmente por los mecanismos de opresión creados hacia los grupos minoritarios. La evolución de las concepciones en torno a la interseccionalidad nace a partir de los 70s y 80s primero con el análisis sobre el género y la influencia de la iglesia y el concepto de propiedad privada, entre otros como reguladores de los comportamientos sociales pues analizó el rol de la mujer y la segregación social que sufría, además del surgimiento de otras formas de opresión. Carrillo (2017), dice que los movimientos feministas integrados por afrodescendientes fueron precursores para evidenciar que la segregación y discriminación social va acompañada de varios factores como el género, discapacidad, raza y posición económica.

Esto permite identificar que las presiones sociales no se enraízan en un solo factor de discriminación, sino, que este va acompañado de otros como son la raza, la clase social o su condición física. A finales del siglo XX se hace notar la preocupación por las discriminaciones múltiples y entendiendo que existen intersecciones entre cada factor discriminatorio que desencadenan nuevas formas de opresión que son más notorias en los trasfondos políticos. Carrillo (2017) cita a Crenshaw (1989) quien dice que la interseccionalidad se evidencia desde lo estructural y lo político.

Alude a la imbricación de sistemas de discriminación (de género, raza y clase social), que tiene repercusiones específicas en la vida de las personas y los grupos sociales [y], la interseccionalidad política permite entender cómo las estrategias políticas que solo se centran en una dimensión de desigualdad marginan de sus agendas a aquellos sujetos o grupos cuya situación de exclusión responde a la imbricación de diversos sistemas de opresión (p. 25).

Aunque la interseccionalidad es abordada por los grupos feministas, para este trabajo toma importancia debido a que la discapacidad en el contexto indígena no es cuestión de una única razón



excluyente que se evidencia en las prácticas docentes, además que tienen sus cimientos en las políticas públicas educativas. La perspectiva de la intersección muestra el orden desigual socio cultural que se reproduce por imaginarios creados desde la posición de poder, dando origen a los antónimos como la parte oscura de la sociedad: sexo/ género, etnicidad/ raza, capacidad/ discapacidad, heterosexualidad/ homosexualidad, en este sentido se producen subjetividades que recaen en el accionar educativo.

Aterrizar en la interseccionalidad lleva a entender factores discriminatorios que se alimentan unos a otros. No existe una exclusión específica, al contrario, son varias acciones que recaen en las personas de los grupos denominados minoritarios. En las escuelas los niños que tienen discapacidad y son indígenas se ven enfrentados a estos mecanismos por parte de autoridades educativas, compañeros y docentes al creer que una persona con discapacidad no puede aprender. Esto aún más afianzado al establecerse políticas educativas que no son explícitas al respecto pero que se enmarcan en esos conceptos.

Discapacidad

Para entender a la discapacidad es necesario conceptualizarlo, en un momento de la historia se le atribuyen significados como minusvalía, deficiencia, locura y otros. Son los conceptos construidos culturalmente desde lo hegemónico y eurocentrismo que crean miradas sobre el cuerpo de lo diferente. Foucault (1961) plantea desde un postulado antropológico que las experiencias y la navegación de la locura o lo diferente, era vista como fuera de la moral burguesa en la época clásica, desencadenando una construcción de normas históricas que influyen en la modernidad. La discapacidad es uno de los elementos reales de la sociedad que ha generado debate a lo largo de la historia, pues la presencia de una o varias personas en esta condición han propiciado escenarios de exclusión y discriminación.

Los imaginarios que giran en torno a la discapacidad sientan sus bases en la idealización de un cuerpo que no cumple con los estándares socialmente impuestos. Autores como Valencia, (2014) plantean que las personas con discapacidad al no corresponder con elementos naturales son oprimidas; esta idea se reproduce en diferentes espacios insertándose en la subjetividad humana. A partir de la tradición oral mediante narrativas las creencias populares atribuyen características para identificar a estos grupos. Desde esta línea intervienen modelos para “normalizarlos”. Se



busca curar las “anomalías” o concebirlas como incapacidad para aprender. En el capítulo Stultifera Navis del libro Historia de la Locura (1961) menciona que aquello que no cumple con la “normalidad” era aislado generando distintas representaciones simbólicas hacia lo diferente, atribuyendo patologías (asociadas a la psiquiatría) y convirtiéndolas en objetivo de análisis para atribuirle a la persona funcionalidades bajo un objetivo de dominio.

En el ámbito familiar una persona con discapacidad era sinónimo de enfermo atípico porque no correspondía a los grupos comunes de las enfermedades, para ello se recurre a la medicina para tratar de normalizarlos o que al menos pueda desempeñar alguna funcionalidad. Rosato, Angelino, Almeida, Angelino, Kipper, Sánchez, Spadillero, Vallejo y Priolo (2009) considera: “Los sujetos enfermos/discapacitados son socialmente «eximidos» de responsabilidades y derechos a la vez que privados de expectativas, más allá de su recuperación” (p.90). Con esta idea la persona con discapacidad debe normalizarse para poder insertarse en la sociedad.

La discapacidad y la identidad trabajan en conjunto para clasificar a la sociedad, la identidad asignada desde el otro impone una marca de valor. Foucault (1961) creía extraño que la identidad funciona desde el gesto que castiga y el que cura, porque se necesita de la medicina y la moral. La razón medica hace el bien haciendo el mal, al normalizar todo lo que no cumple con la naturalidad, insertándose estas actitudes y discursos en la memoria colectiva. Desde esta visión se entiende que la atribución de etiquetas sociales es ocasionada por un constructo que no acepta a la diversidad y busca homogenizar para ser aceptada; siendo la identidad clave para marcar las diferencias. Por ello, el sentido de identidad camina junto a las desigualdades sociales convirtiéndose en un producto cultural moral sobre el otro que es transmitido hacia posteriores generaciones.

Para entender las escalas de desigualdad propiciadas hacia las personas con discapacidad abordaremos los significados atribuidos por parte de organismos internacionales. En 1982 la Organización Mundial para los Incapacitados de las Naciones Unidas expresaban que una minusvalía no es problemas de desventaja; sino la carencia de oportunidades. Es decir, que la discapacidad es una barrera para el acceso a los diferentes ámbitos sociales a los cuales si tienen acceso los “normales” o también denominados privilegiados. Mientras la Organización Mundial de la Salud en 2001, manifiesta que la discapacidad no depende de factores socio económico, pero



existen factores como el discurso corporal y las manifestaciones lingüísticas que excluyen a las personas.

La discapacidad es una realidad histórica social, con ello varían significados o cambio de palabras por otras según la época. Estas personas se encuentran en cada ámbito, insertadas en diferentes, espacios y contextos, son las mismas culturas quienes atribuyen la función de estas personas en lo social. Es por ello que es menester comprender los modelos relacionados con la discapacidad.

En un primer modelo denominado de prescindencia. Establece desde la religión que la discapacidad está relacionada con castigos divinos y por ello sus vidas están condenadas. Se sabe que la religión tiene un peso importante en el ámbito político y de poder; este último se alimenta de las diferencias sociales marcadas por imaginarios culturales, lo que lleva a cuestionarnos ¿Se prescinde de los excluidos para marcar jerarquías sociales y con ello la desigualdad de oportunidades que favorece a ciertos grupos? A ello, Palacios y Bariffi. (2007) establecían la existencia de jerarquías entre opresores y oprimidos, pues la sociedad prescinde de los “anormales” haciendo uso de políticas eugenésicas, asegurando la supervivencia del más fuerte.

El submodelo eugenésico se caracteriza porque alguien no cumple con el modelo de perfeccionamiento biológico humano, el cual en Grecia y Roma el perfeccionamiento humano sentaba sus bases en la ley de orden religioso, considerando que las personas con discapacidad eran una carga social. Palacios y Bariffi (2007) hacen un recuento histórico y descubren que en Grecia el nacimiento de una persona con discapacidad implicaba que se habían roto alianzas con los Dioses, por ello, estas personas eran condenadas a la marginación social y condenadas a la muerte como el infanticidio, esto aplicado a partir de políticas eugenésicas.

En Grecia durante el siglo IV (A.C) aquellas personas que tenían alguna discapacidad servían de ofrendas para los dioses de la mitología propia de la cultura. La familia de la persona con discapacidad consideraba este acto como un privilegio, pero probablemente pudo ser un mecanismo para deshacerse de las personas que eran “no normales” convirtiéndose en un privilegio.



En el contexto de América las culturas tenían sus propios conceptos referentes a la discapacidad. Entre las culturas prehispánicas de mesoamérica se destaca a los Nahuatl, establecen un orden del universo desde la cosmovisión, la presencia de lo diferente y de la discapacidad, siendo este último elemento considerado como un favor de los dioses y la naturaleza para cumplir un rol importante en la comunidad. Las personas con esta característica eran la conexión entre los gobernantes de la comuna y los dioses, es por ello que siempre debían estar presentes en reuniones del consejo e incluso se sentaban cerca del líder.

Dentro de la cultura Nahuatl quienes más existían eran los abinos y enanos, que en aquel entonces se consideraba que su condición era sinónimo de discapacidad, en la actualidad se conoce que no es una discapacidad. En el caso de los albinos se pensaba que su color de piel asociado al frío era para contrarrestar el calor emanado por los indígenas que tenían piel oscura. El rol que tenían los enanos estaba asociado al dios Quetzacoátl, pues se dice que eran llamados por Moctezuma a las cuevas de Iztaccihuatl para preguntarle al dios aspectos relacionados a la llegada de los españoles, durante estos viajes realizados las personas morían al tener que atravesar por caminos entre volcanes.

Al ser considerados como enviados por dios eran puestos a prueba, en el caso de negarse eran impedidos de vivir normalmente. Mendieta (2002) manifiesta que “esta situación los convertía de diferentes —como sucede en el mundo occidental actual— a discapacitados sociales que eran sacrificados para rescatar al Sol desaparecido durante sus eclipses o para alejar cometas” (p. 30). En otras ocasiones eran sacrificados durante los eclipses, pero si durante una tormenta recibían un rayo y sobrevivían tenían la obligación de convertirse en curanderos

El segundo submodelo de marginación se profundiza en la edad media. En esta etapa las personas con discapacidades recibían tratamientos y a su vez eran agrupados con los pobres creando así el grupo de los socialmente marginados. ¿Quién excluía a las personas con discapacidad? Con este cuestionamiento algunos autores mencionan que una persona con discapacidad era identificada desde dos vías: la primera atribuida por un médico y la segunda por un sacerdote, aunque los médicos de la época medieval recibían su formación desde la teología. Como consecuencia del proceso se caía en la idea vaga del pecado original por la discapacidad y



la resignación por ser un hecho inmodificable, siendo los médicos y sacerdotes quienes excluían a las personas por su condición. Palacios y Bariffi (2007) se refieren a las personas con discapacidad como producto de maleficios, por tanto, su capacidad y desenvolvimiento en la sociedad era subestimado o menospreciado, excluyéndolo para garantizar la tranquilidad del resto de la población.

Entonces los grupos que eran privilegiados se encargaban de jerarquizar a las personas que no entraban en el margen de lo perfecto; visto desde la clase, raza, género y discapacidad. Sentando sus ideologías en la religión y la política. Luego con la urbanización en las ciudades y la colonización como en el caso de América se identificaba al *otro* para establecer las diferencias entre lo que se conoce como natural y la locura “en principio, no se hicieron para “los diferentes”: mujeres, indígenas, negros, pobres, etc., sino para las nuevas clases de élite que requerían diferenciarse de los nativos” (Rojas, 2015, p. 181).

El modelo rehabilitador sienta sus bases desde lo científico, surgiendo en la edad moderna. En este modelo se considera que las personas con discapacidad no son innecesarias, sino deben recibir rehabilitación para intentar normalizarlas y puedan encajar socialmente; lo que implica ocultar todo aquello que es diferente. Palacios y Bariffi (2007), afirman que “con este modelo el problema sería la persona y sus limitaciones” (p.15). Además, en este lapso de la historia se consideraba que los niños con discapacidad tenían acceso a la educación, pero en escuelas separadas de lo “normal” con personas especializadas, puesto que idealizaba al alumno incapaz de tener autonomía.

Como tercer modelo está el social, que surge de la precedencia de los expuestos con anterioridad. Entiende que la discapacidad no sienta su origen desde lo religioso o científico sino más bien es un constructo social. Las personas con discapacidad tienen la misma valoración, oportunidades y aportan a la sociedad dentro de un marco de respeto a la diversidad. Palacios y Bariffi (2007) mencionan que “la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad” (p.19). Las limitaciones de los individuos están construidas por la sociedad porque pretende asegurar la supervivencia del otro mediante estrategias dentro de una organización social previamente establecida.



Ahora en la sociedad del siglo XXI se han establecido muchos sinónimos con respecto a las personas con discapacidad. Se les ha denominado personas con capacidades diferentes o que tienen necesidades especiales. Sin embargo, la importancia es el reconocimiento y la apertura a oportunidades en condiciones de igualdad más que las terminologías aplicadas a la discapacidad.

La discapacidad se convierte en un reto en la modernidad. En el intento Skliar (2005) plantea “volver a mirar lo ya mirado”; Es decir, la vida que toma el cuerpo cuando lo miramos, esto articulado a que la actividad de mirar está influenciada por discursos colectivos establecidos previamente. Las miradas hegemónicas con respecto a lo diferente forman parte de los principios de la alteridad que se encuentran influenciadas por patrones culturales. Díaz (2011) cita a Crosgrave (2002) quien menciona:

Las geografías de lo que se puede ver están por norma general más reguladas que las de lo que se puede escuchar, oler, sentir o saborear. El poder que las convenciones de visibilidad ejercen sobre la ubicación en el caso de la desnudez se ilustra por el hecho de cómo nos sentiríamos la mayor parte de nosotros manteniendo una conversación telefónica desnudos. Las barreras u obstáculos que se ponen a la visión y a la inversa, la penetración de la visión en el espacio son factores determinantes y significativos del paisaje material (p.89).

En relación a la dinámica de la mirada hegemónica, el contexto repercute en la alteridad y surge la dialéctica de lo visible e invisible para la opresión social. “visible in-visible”. Se coloca dentro del orden de lo visible, pero tratamos de descartarlo de la realidad. En el ámbito de la discapacidad la sociedad lo hace visible desde una perspectiva hegemónica con una intencionalidad de minorar el potencial que las personas pueden tener y de esta manera excluirlos de la alteridad.

Para entender mejor el planteamiento sobre “mirar lo ya mirado” Debemos saber que al mirar nos referimos a un modo de ver que limita el espacio del objeto. Butler (2002) mencionaba que la mirada es quien coloca los cuerpos abyectos y así reproducir acciones que establecen la



diferencia. La abyección surge con la historia, por ejemplo, nos remitimos a la conquista de América, pues desde la mirada eurocéntrica el indio es visto como un cuerpo que no cumple con los estándares de la normalidad. Así mismo, esos cánones impuestos con respecto a la discapacidad siguen cumpliendo la misma funcionalidad de limitar y excluir desde una mirada compasiva.

La discapacidad es real y no podemos ocultarla eso no implica excluirlo. Cada ser humano proviene de diferentes contextos y con ello el desarrollo de las habilidades pero opresores las ubican en jerarquías siendo el oprimido no funcional. Por tanto, la búsqueda de la empatía hacia el otro rompe la interseccionalidad; es decir, trabajar con las diferencias del otro no para minimizarlo, si para contribuir al fortalecimiento de su ser.

En el intento de deconstruir los conceptos de lo “normal - anormal” el contexto en que se desenvuelven los sujetos las leyes propuestas se convierten en cuerdas, mientras la sociedad es la marioneta manipulada desde el poder. Derrida (1963) manifiesta que todo lo que no cumple con lo “normal” se construye y se reproduce a partir del diálogo, quedando condenadas al ostracismo, pues es justamente que en el lenguaje todos tienen culpa y que para Descartes en los cuerpos no existe el error. Rojas (2015) mencionaba las instituciones buscan tener control sobre las diferencias a partir del uso de métodos para normalizar y civilizar al ciudadano para que pueda vivir bajo la premisa de una libertad condicionada.

Esto lleva a plantearse el siguiente cuestionamiento ¿Por qué el estado, la medicina y la religión tuvieron influencia en lo que entendemos por diferencias? Butler (2015), mencionaba en unos de sus textos que las percepciones y conceptos son contruidos a partir de una primera mirada para someterlo a juicio, porque un cuerpo no cumple con las expectativas sociales de lo “normal” y todas las leyes se interpolan a partir de lo biológico.

Para entender el concepto biológico se prescinde abordarlo desde un modelo biomédico; este último debería centrarse en catalogar los grados de discapacidad en una persona. Sin embargo, lo que se ha hecho desde hace mucho tiempo es restringir su participación (en conjunto con políticas estatales). Nos referimos a una opresión a partir de la diversidad funcional de los cuerpos. “El *disablism* es el resultado de la cultura de la normalidad, en la que las deficiencias corporales son el blanco de la opresión y discriminación”. (Diniz, Barbosa y Santos. 2009, P. 65). La palabra



disablism es un neologismo que hace referencia a la opresión hacia las diferencias de los cuerpos que no cumplen las expectativas del modelo biomédico.

La medicina surge para entender las funcionalidades del cuerpo biológico. Esta establece la palpitación de las personas según las discapacidades, esta funcionalidad la comprende como desventaja en un contexto que busca la “normalidad”. Esta área sienta sus bases en la producción y mercado al comparar un cuerpo con discapacidad y uno sin discapacidad, esto quiere decir que un cuerpo se convierte en “normal” cuando es apto para la productividad desde un orden capitalista.

Por eso, el modelo biomédico justifica la discapacidad para el desarrollo de actividades que faciliten la inserción de las personas a la sociedad; pues establece grados de discapacidad según la complejidad del caso que puede ser leve, severa y profunda, así también los tipos de discapacidad. A continuación, es necesario caracterizarlas para entender el desenvolvimiento y comportamiento de la persona.

Discapacidad Intelectual

En un inicio se empleaba el término de retraso mental pero al ser una palabra peyorativa que influía en la sociedad, ocasionando rechazo hacia las personas con discapacidad, en consecuencia se propuso que la palabra a utilizar sería discapacidad intelectual acción propuesta por la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Discapacidad Intelectual (IASSID) aunque existen organizaciones como la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR) que pretende mantener el conservadurismo de la expresión. La AAMR planteaba que el retraso mental es una limitación del funcionamiento intelectual.

Para conocer en qué consiste la discapacidad intelectual se realizan evaluaciones de la inteligencia y la conducta adaptativa; estas consisten en considerar varias dimensiones. La primera dimensión referente a las habilidades intelectuales se fundamenta en que la inteligencia funciona de diferentes maneras. Luckarson y Cols (2002) plantean que la capacidad mental incluye “razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (p.40). La segunda división consiste en evaluar las conductas adaptativas influyendo las externas sobre las internas, pueden ser conceptuales, sociales y prácticas, estas dos últimas se adquieren en el entorno. En las conceptuales



nos referimos al lenguaje receptivo y expresivo como menciona Butler (2015) “el cuerpo habla” son esas conductas externas que influyen en las habilidades propias del sujeto. En la tercera dimensión se enfoca en evaluar las interacciones que hace una persona con discapacidad con el mundo externo dando como resultado que existen las barreras físicas y sociales, identificadas por la Organización Mundial de la Salud en el 2012. Cuando se menciona a barreras físicas es la ausencia de adecuaciones de infraestructura y barreras sociales son las expectativas que se establecen en relación a una persona con discapacidad.

En la cuarta dimensión se plantea que el estado físico, social y mental influye en la salud de la persona, en este caso una persona con discapacidad intelectual tiene dificultad para entender los problemas físicos propios y del entorno. A esta afirmación Verdugo (2002) refuta mencionando que es una perspectiva psicopatologizadora y plantea que es preferible identificar las emociones de estas personas para que reciban apoyo desde la familia. Este mismo autor en la última dimensión que consiste en los contextos propone que los Macrosistemas (patrones culturales), Mesosistemas (instituciones estatales y comunitarias) y Microsistemas (espacio social y familia) son quienes proporcionan las oportunidades a una persona con discapacidad intelectual para asegurar la importancia de salud cognitiva y emocional.

La discapacidad intelectual se ha dividido según el grado leve, moderada o profunda. La primera consiste en un coeficiente intelectual CI superior al 55%, la moderada se sitúa en el 50% de CI por lo que necesitan de supervisión y terapia para lograr cierto grado de autonomía y la profunda oscila entre un 20% y 30% de CI, que implica una mayor afectación al sistema neurológico y requiere de mayor supervisión.

Discapacidad Física

Según el manual de redacción de educación inclusiva (2011) se caracteriza por alteraciones en el sistema nervioso central, muscular u óseo, aunque también pueden estar relacionadas las tres lo que dificulta la movilidad. Esta se conforma en tres subgrupos: La primera, discapacidad de las extremidades inferiores, tronco cuello cabeza, la segunda discapacidad de las extremidades superiores y una tercera que comprende discapacidad motriz, pueden ser pérdidas totales o parciales.



La discapacidad de extremidades inferiores, se caracteriza por la limitación de movimiento total o parcial de las piernas; a veces se combinan con el movimiento de cuello, cabeza y otro. Así también el músculo esquelético que afecta a la postura y equilibrio del cuerpo. Las personas que presentan este tipo de discapacidad suelen necesitar de herramientas adicionales para movilizarse. A esto se le excluyen ciertas terminologías. “Las descripciones ambiguas, tales como: “no puede caminar bien”, “casi no anda”, “no camina bien”, entre otras, ya que no describen con precisión la gravedad o permanencia de la discapacidad motriz” (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. 2011, p. 22).

En un segundo punto se abarca la discapacidad de extremidades superiores; que son las limitaciones de brazos y manos, puede afectar de manera total o parcial. Genera que no se puedan realizar movimientos y actividades cotidianas. El Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2011) menciona que el uso de palabras que describen la permanencia de la discapacidad son manifestaciones ambiguas y que deben ser retiradas de los diálogos.

Finalmente, el subgrupo de la discapacidad psicomotriz, es la pérdida parcial o total de la motricidad en partes del cuerpo. Por ejemplo: artritis, distrofia muscular, parálisis, etc.

Discapacidad Sensorial

La discapacidad sensorial es una deficiencia visual y auditiva puede ser total o parcial. La visual se caracteriza por una disminución aguda de la visión, como el trastorno de los colores, luz, tamaños y formas. Es ceguera total cuando hay ausencia total de la visión y parcial si percibe formas, luminosidad que facilite el desplazamiento de la persona.

Al referirnos a discapacidad auditiva, entendemos que es la ausencia de escuchar pudiendo ser parcial o total. En este contexto, podemos encontrar personas que desarrollan nuevas formas de comunicación como la lectura labio facial y el lenguaje de señas. La sordera puede ser prelocutiva, cuando ha sido adquirida antes de los tres años y postlocutiva al adquirirse después de los tres años. Para conocer el nivel de sordera de una persona se mide mediante decibelios (dB). Si es hipoacúsica leve será entre 20 – 40 dB, hipoacúsica moderada entre 40-70 dB, severa si comprende de 70 – 90 dB y sordera si está por encima de los 90dB.



Según los datos estadísticos arrojados en el último censo desarrollado por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) en el 2010 dejan entre ver que 816. 510 personas de la población ecuatoriana presentan discapacidad, concentrándose la mayor parte en el contexto urbano. Sin embargo, el 7% del total se encuentra en los pueblos indígenas según su auto identificación registrando a las discapacidades con mayor presencia la física, intelectual, auditiva y visual. El instituto trabaja en conjunto con el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS) y plantean la Agenda Nacional de Discapacidades, mismo que tiene como función tomar medidas en favor de las personas con discapacidad.

En 1987 Se crea la Federación Nacional de Ciegos del Ecuador (FENCE). Surge según el acuerdo ministerial No. 801 con reforma estatutaria en el 2010. Se encarga de impulsar el desarrollo socio cultural, educacional y económico mediante la aplicación de proyectos que promuevan la integración. Desde el ámbito educativo se crean instituciones especializadas que estaban al servicio de las personas con discapacidad visual. Actualmente crean programas para capacitar a las personas y organizaciones referentes al caso.

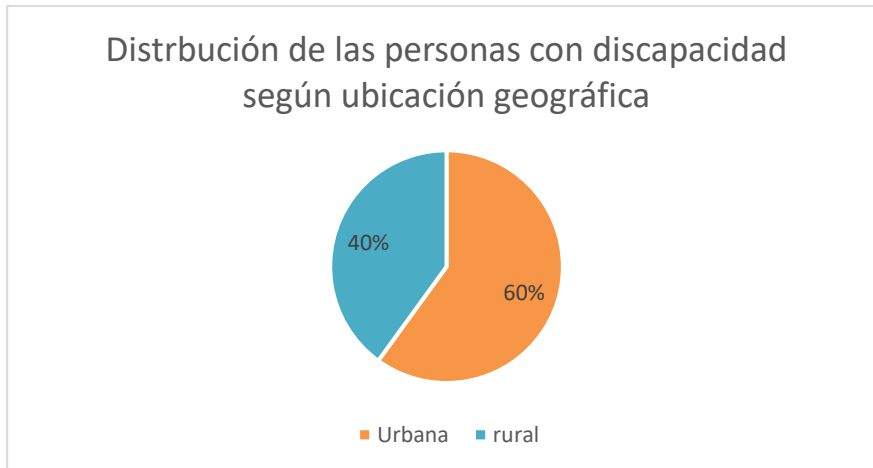
En esta misma época nace la Federación Ecuatoriana Pro Atención a la Persona con Discapacidad Intelectual, Autismo, Parálisis Cerebral y Síndrome de Down (FEPAPDEM). Plantea como objetivo la integración de las personas en todo ámbito social según el acuerdo No 162.

Finalmente, en 1992 se crea la Federación Nacional de Sordos del Ecuador (FENASEC). Es creada bajo la necesidad de asociar a las personas con discapacidad auditiva en los diferentes ámbitos a partir del cumplimiento de leyes y que considere que son parte de una comunidad lingüístico cultural de señas. Utilizando el lenguaje de señas como medio de fortalecimiento y comunicación.

En la actualidad las federaciones antes mencionadas se encuentran en funcionamiento y con apoyo del CONADIS; misma que sienta sus bases en la igualdad, universalidad, inclusión, equidad, pluralismo, integralidad y la participación democrática, se articula con otras instituciones como Función Judicial Indígena, Secretaria de Administración Publica y Ministerios, según el caso se remite al Ministerio de Educación.



Según los datos de CONADIS que se ubican en su plataforma existen 471.020 personas con discapacidad que han sido registradas, ubicándose el 60% en la zona urbana y 40% en la rural. Cabe mencionar que pueden existir personas que no se encuentran registradas por diversas situaciones como temor, vergüenza, ubicación (poblaciones dentro de la selva amazónica).



Fuente: CONADIS

Elaboración propia.

Del total de personas registradas con discapacidad, 46, 67% existen personas con discapacidad física. 22, 31% con discapacidad intelectual. Discapacidad sensorial 25, 84% dividido entre 14,09% discapacidad auditiva y 11, 75% visual. Apenas el 5, 19% con discapacidad psicosocial.

Del total de personas registradas el 45. 10% están en un rango de discapacidad leve; es decir, con un porcentaje entre el (30% - 49%). Las personas con discapacidad moderada (50% - 80%) comprenden el 48, 85%. Adicional el 6, 05% se encuentra en situación de discapacidad profunda (80 – 100%).

En relación a las personas con discapacidad por autoidentificación étnica y por modalidades de atención de las 471.020 personas apenas 2.898 personas pertenecen a los grupos indígenas, mientras la población mestiza comprende 28.199 personas. Los porcentajes pueden variar según su auto identificación que se asigna al sujeto



El desarrollo del proyecto se sitúa en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe, ciudad de Puyo, en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñampi, misma que acoge a estudiantes de diferentes grupos indígenas y al mismo tiempo existe la presencia de estudiantes con discapacidad. Por ello, se planteó analizar la práctica docente que se genera con los estudiantes con discapacidad.

El proyecto utiliza el paradigma hermenéutico interpretativo desde una metodología cualitativa. Para el análisis posterior de los datos obtenidos es necesario conocer las sustentaciones teóricas que giran en torno a las metodologías que se presentan en este trabajo.

El paradigma interpretativo tiene como finalidad interpretar y comprender las todas las manifestaciones presentes en la realidad social, en este caso facilita la reflexión dentro del campo educacional. “La comprensión no es meramente un método para el acceso a las ciencias del espíritu, sino en una estructurada lógica del ser del hombre en cuanto ser histórico. La comprensión es el diálogo inserto en la tradición” (Gadamer, 1990, p. 545). Consideramos que es un paradigma hermenéutico debido a la interpretación que se hace al accionar docente dentro del aula de clase.

La hermenéutica que permite plantear la interpretación de los motivos de las expresiones humanas no sólo a nivel individual sino del colectivo, considerando la historicidad, presentando así esta disciplina cualitativa, la posibilidad de comprender, partiendo del presente, las manifestaciones humanas en tiempos pasados y quizás inferir situaciones colectivas que podrían generarse a futuro, lo cual le otorga un valor adicional (Ruedas, et al. 2009 p. 186).

Dentro del paradigma hermenéutico nos encontramos con la metodología cualitativa; al caracterizarse por una triangulación de datos con respecto a los agentes que giran en relación a la investigación. Los tres elementos considerados fueron entrevistas aplicadas a docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Amauta Ñampi, esto se contrastó con la observación participante y algunos lineamientos educativos. La metodología cualitativa es considerada por algunos autores como interpretativa, multimetódica y que consiste en un proceso



de indagación. Vasilachis (2006) considera que la investigación se vuelve cualitativa cuando requiere de un proceso interpretativo, porque se indaga en un problema social y analiza todas las situaciones que giran alrededor de esta situación.

Entendemos que la investigación cualitativa permite un acercamiento a la realidad social a partir de la obtención de datos, aunque existen varios tipos de metodología; esta es considerada como abierta porque permite al investigador cierta libertad. Claro está que depende también del uso de los componentes que se emplean en la presente investigación.

¿Cómo sabemos que el trabajo presente es cualitativo? Para dar respuesta a esta pregunta, existen características que permiten conocer hacia donde se direcciona la investigación. Vasilachis (2006) cita a Mason (1996):

La investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas que el mundo social es interpretado y comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (p. 4).

Es decir, que la investigación cualitativa se sustenta en la experiencia de las personas a partir de la interpretación y la utilización de varios recursos, convirtiéndose en un proceso interactivo que describe y analiza todos los componentes observables.

Las características mencionadas permiten acercarnos a la realidad social y sus cambios a partir de técnicas aplicadas. Además, aunque exista libertad de uso de herramientas y técnicas metodológicas, estas deben ser precisas para que brinden una buena comprensión de los fenómenos sociales que son constantemente cambiantes.

La investigación además se caracteriza por ser un estudio de caso porque consiste en la descripción de los fenómenos que surgen en el contexto seleccionado a investigar cómo es la



práctica docente. Además, que los elementos registrados suelen tener significados. Vasilachis (2009) considera que un estudio de caso se constituye por varios hechos reales situados en un escenario específico en que el investigador quiere sumergirse para identificar aspectos que se convierten en un problema o situación de análisis

Se conoce que para los estudios de caso se requiere del uso de la teoría para que sustenten al caso que se está investigando. Vasilachis (2009) menciona a Einsenhardt, (1989) y Dooley (2002).

El papel de la teoría en los estudios de caso y su función en el desarrollo conceptual evidencia una variedad de usos y concepciones, que pueden cubrir un amplio espectro en situaciones, desde procedimientos inductivos hasta deductivos, incluyendo una diversidad de combinaciones (p. 231).

Para el estudio de caso se selecciona inicialmente un hecho; el cual debe ser profundizado para ser interpretados y entendidos en su totalidad. Cabe mencionar que el caso o casos seleccionados dependen del interés del investigador antes que los métodos de investigación. Para identificar un estudio de caso se consideran algunos elementos. Inicialmente con una pregunta de investigación ¿Qué se quiere investigar? ¿Por qué se quiere investigar? Adicionalmente se recogen los datos, se analizan, se validan los datos haciendo triangulaciones y por último se redacta el informe final, en este caso el proyecto de titulación. Para recoger los datos se hace uso de varias técnicas que permiten organizar y revisar las veces que sean posibles las informaciones recolectadas para entender la complejidad del caso. El investigador puede participar activamente en el proceso de investigación según sea el caso, como la aplicación de la observación participante para construir el conocimiento. El uso de una redacción clara para que el receptor interprete y comprenda el contexto.

Para recoger los datos se aplicaron técnicas como la observación participante y entrevistas. El uso de la observación participante permitió registrar el accionar de los docentes de las aulas antes mencionadas y contrastadas con las entrevistas para identificar dualidades entre lo que se dice y se hace en la acción docente.



La observación participante comprende algunas modalidades que le faciliten interaccionar con los sujetos como son las entrevistas. Velasco y Díaz de Rada (1997) opinan: “Casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación de participante” (p. 33). Para poder hacer uso de este el investigador debe plantearse lo que quiere observar. Inicialmente es una mirada general pero a medida que se involucra con los actores empieza por direccionar la mirada a aquellos elementos que le parecen importantes para su investigación. “Dicha estrategia de Observación consiste en la inserción del investigador en el interior de un grupo estudiado, desnudándose de prejuicios e integrándose en él para comprender mejor sus rituales y significados culturales” (Fagundes, Magalhaes, Campos, Alves, Ribeiro y Méndes 2014, p 76). Entonces cuando se menciona que es participante porque el investigador busca las formas de insertarse en el contexto que investiga y crear conexiones con los sujetos.

La entrevista es una técnica que contribuyó para la recolección de datos. Pues desde el enfoque cualitativo establece que es una constante interacción entre el investigador e investigado a partir de formas dialógicas; en este proceso oral permite que ambos sujetos conozcan la intención y las ideas subjetivas que surgen en relación al caso. Boni y Quaresma (2005) manifiestan: “Ya los datos subjetivos pueden ser obtenidos a través de la entrevista, pues que, ellos se relacionan con los valores, las actitudes y las opiniones de los sujetos” (p. 72).

Para la aplicación de las entrevistas inicialmente tuvieron que ser planificadas en relación al objetivo que se planteó para el trabajo; el mismo que consiste en conocer la concepción de los docentes con respecto a la discapacidad. Así mismo se requiere identificar los actores que serán entrevistados para ello se agenda fechas en las que pueden participar los actores. Boni y Quaresma (2005) citan a Bourdieu (1999). Para referirse a la formulación de las preguntas utilizadas durante las entrevistas.

Cuanto a la formulación de las cuestiones del investigador debe tener cuidado para no elaborar preguntas absurdas, arbitrarias, ambiguas, desubicadas o tendenciosas. Las preguntas deben ser hechas llevando en cuenta la secuencia del pensamiento del investigado, o sea, procurando dar continuidad en la conversación, conduciendo la entrevista con un cierto sentido lógico para la entrevista. Para obtener

una narrativa natural muchas veces no es interesante hacer una pregunta directa, más sin hacer con que el investigado recuerde parte de su vida. Para que el investigador pueda estar bien es mejor ir persiguiendo a la memoria del investigado (p. 72).

Las entrevistas aplicadas fueron estructuradas, puesto que se elaboraron preguntas en una secuencia de interés para poder hacer la triangulación de datos. Entonces al ser una entrevistada estructurada permite comparar las respuestas con las preguntas hechas. Brito y Feres (2011) describen a la entrevista estructura como una formulación de preguntas que facilitan la metodología cualitativa, cuyo orden es invariable pero que permiten ahondar en los procesos sociales.

Para recoger los datos y poder contrastarlos se emplearon herramientas o instrumentos como Diarios de Campo; en lo que se registra la actuación cotidiana de docentes dentro del aula de clase. Autores lo definen como “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 1996 en Gonzalo, 2003, p. 5). Entonces, un diario de campo es un instrumento que permite registrar toda la información para poder volver a hacer una lectura posterior y de esta manera encontrar aspectos susceptibles y otros que en un inicio pasaron por desapercibidos. La función sería que “favorezcan el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas” (Alzalte, Puerta y Morales, 2008, p. 6).

Se elaboró un protocolo de observación para considerar ciertos aspectos que son importantes para la recolecta de datos, la descripción del evento y la palabra clave asignada para poder comprender de manera holística los hechos. Entre los aspectos que deben ser considerados es la relación que se establece en el aula entre docente – alumno, comunicaciones verbales y no verbales (expresiones corporales y faciales), actividades que son asignadas a los alumnos con discapacidad y aquellos considerados “normales” y finalmente la evaluación que se hace a los estudiantes en situación de discapacidad. Por tanto, manifestamos que el protocolo utilizado permite ahondar en ciertos aspectos importantes para la investigación.

Para la muestra de la recolección de información se hace uso de instrumentos audiovisuales para poder releer la situación. García (2011) plantea que el registro mediante documentos permite



comprender las actividades y mantener la información registrada para analizarla las veces que sean necesarias.

Las herramientas audiovisuales permiten recoger los hechos suscitados en el aula durante las interacciones entre docente y alumnos en un primero momento. Posteriormente las entrevistas fueron grabadas para poder volver a observar las gestualidades corporales; así como, escuchar lo que emiten los docentes con respecto a las preguntas planteadas y de esta manera evitar informaciones sueltas.

Análisis

La educación intercultural bilingüe se encuentra direccionada por el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, que trabaja en conjunto con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, pero al referirse al tema de discapacidad en la educación se consideran algunos lineamientos estipulados en la Ley Orgánica de discapacidades. Según se establece el desarrollo holístico de la persona, considerándolo como actor principal del proceso educativo. Para el análisis se considera tres aspectos la discapacidad, la inclusión y la interculturalidad entendida según las políticas establecidas en los documentos.

En un primer momento del análisis se enfoca en el entendimiento del concepto de discapacidad ya sea en el marco legal, pensamiento docente y la realidad que se vive dentro de las aulas de clase. En un segundo momento se aborda a la inclusión y finalmente la interculturalidad en el contexto de la discapacidad en la Educación Intercultural Bilingüe. Para estos tres momentos se ha desarrollado una triangulación entre el marco legal, realidad educativa y la forma de pensar del docente.



Discapacidad

Para realizar el análisis en el marco de discapacidad se considera a la Ley Orgánica de Discapacidad, Ley Orgánica de Educación Intercultural. No obstante, el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe no es abordado en este momento porque no se menciona a la discapacidad en todo el documento. También se consideran las entrevistas realizadas a docentes y el protocolo de observación; en el cual se consideran las actividades que realiza el estudiante con discapacidad dentro del aula que son asignadas por parte del docente.

DISCAPACIDAD		
Políticas educativas	¿Qué piensa el docente?	¿Qué sucede durante las clases?
<p>-Ley Orgánica de Discapacidades. Art 1. La presente Ley tiene por objeto asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad y garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, establecidos en la Constitución de la República, los tratados e instrumentos internacionales; así como, aquellos que se derivaren de leyes conexas, con enfoque de género, generacional e intercultural. (p. 6).</p> <p>-Ley Orgánica de Educación Intercultural. Art.47 párrafo 5 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. 41).</p>	<p>Docente de 7mo EIB</p> <p>Para mí es un niño normal sin discriminarle, se lo considera como un estudiante más del grupo no se ha tratado separarle del grupo se ha tratado de integrarle en todas las actividades como un niño más del aula.</p> <p>Docente de 5to EIB</p> <p>Yo entiendo por discapacidad pues en el campo educativo sobre el aprendizaje la manera de aprender diferente del alumno puede ser intelectual o también física por diferentes razones</p> <p>Docente de 3ro EIB.</p> <p>La discapacidad es una persona que no puede actuar como una persona que somos normales, alguna parte de su cuerpo o inteligencia no le funciona bien, no está como una persona que tiene la inteligencia completa.</p> <p>Docente de 8vo EIB.</p> <p>Yo entiendo por discapacidad ciertas limitaciones que están fuera del alcance del individuo y que les da desventaja en relación con las personas que no tienen discapacidad</p>	<p>7mo EIB.</p> <p>En el caso del alumno con discapacidad intelectual, las asignaturas que se imparte dentro del aula, la docente asigna tareas de grados inferiores según la disposición del alumno. Es decir, el alumno pide tareas a la maestra según su estado de ánimo.</p> <p>En el caso del estudiante con discapacidad física se asignan las mismas tareas que a los demás compañeros. Sólo en las clases de Educación física no realiza actividad.</p> <p>5to EIB.</p> <p>Al existir tres alumnos con discapacidad intelectual y variantes la docente aplica tareas de niveles inferiores. Pues trabaja a menor escala comparado con los demás estudiantes que no poseen discapacidad. Por tanto, su nivel de exigencia es menor.</p> <p>3ro EIB.</p> <p>La docente entrega hojas de trabajo mientras desarrolla la clase con el resto de estudiantes. Estas hojas consisten en pintar y repasar las vocales o números del 1 al 5. Al inicio la estudiante ejecuta de manera oportuna el trabajo, pero en el transcurso se va cansado y al carecer de orientaciones, comienza a pintar o desarrollar los trabajos del modo en que ella quiere.</p> <p>8vo EIB.</p> <p>El trato es igual para todos, sin embargo en las actividades se vuelven a dar indicaciones o se cambia de actividad por una de menor complejidad. Como multiplicaciones en vez de factorio.</p> <p>Aula de Nivelación y Aceleración Pedagógica.</p> <p>La alumna debe desarrollar las mismas actividades que hacen sus compañeros de cuarto grado. Sin embargo, al no comprender las actividades deja las actividades inconclusas y la alumna comienza a sentirse frustrada, luego de unos minutos se entretiene jugando con algunos materiales que tiene cerca como borradores, pinturas, etc.</p>



En el marco de la Ley Orgánica de discapacidades se menciona en el **Artículo 1.- Objeto.-**

La presente Ley tiene por objeto asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad y garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, establecidos en la Constitución de la República, los tratados e instrumentos internacionales; así como, aquellos que se derivaren de leyes conexas, con enfoque de género, generacional e intercultural. (p. 6)

Según lo estipulado, las personas en condición de discapacidad tienen derecho a una rehabilitación de su condición, así también la Ley Orgánica de discapacidades deberá conectarse, en este caso con la Educación Intercultural Bilingüe. En esta parte se evidencia que la persona con discapacidad deberá someterse a rehabilitación encajando dentro de los conceptos biomédicos para asegurar la permanencia de las personas dentro del sistema educativo. Además, para el acceso a sus derechos se requiere del servicio de carnetización, a lo cual en la institución educativa no todos los estudiantes tienen el carnet otorgado por el CONADIS y así asegurar una educación adaptada a sus necesidades. Así mismo, en la página oficial del CONADIS según el último censo del 2019 existen 46. 109 estudiantes con discapacidad y un 5% ubicado en la costa y sierra. Aunque no existen datos referentes a los estudiantes con discapacidad en la Amazonía probablemente estén comprendidas dentro del régimen Sierra. Del total comprendido sólo 9. 233 personas asisten a la educación especial y por tanto 35. 239 a la educación regular (comprendida también la educación intercultural bilingüe) en lo que va del 2019.

Con respecto a otras políticas educativas, la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe refiriéndose en el contexto específico de la Educación Intercultural Bilingüe, entiende a la discapacidad también dentro de un modelo biomédico. En sus principios se plantea que los currículos deben tener en cuenta los aspectos psicológicos, culturales, académicos y sociales según las necesidades de los estudiantes, además los maestros deberán manejar la pluralidad de teorías y prácticas. Sin embargo, en la realidad educativa algunos docentes, aunque conozcan sobre varias teorías de aprendizaje, en la práctica se observa que los alumnos con discapacidad



son eximidos de ciertas responsabilidades que a diferencia de sus compañeros cumplen. Como es el caso de la enseñanza en temas referentes a la interculturalidad, en el que se dé a conocer los saberes y conocimientos ancestrales. En ese sentido, en las clases los estudiantes con discapacidad reciben temáticas con menor complejidad y en ocasiones no relacionadas al año escolar en el que se encuentran, mientras que los estudiantes sin discapacidad reciben clases normalmente en favor de temas interculturales.

Si tenemos políticas que hacen que la discapacidad se limite a los modelos rehabilitadores ¿Qué podemos esperar del imaginario social en torno al concepto de discapacidad? Es por ello, que los docentes en las entrevistas han mencionado sus comprensiones sobre discapacidad. En el caso de la docente de tercer año de la escuela Amauta Ñampi menciona: “La discapacidad es una persona que no puede actuar como una persona que somos normales, alguna parte de su cuerpo o inteligencia no le funciona bien, no está como una persona que tiene la inteligencia completa”. En este sentido, si se busca en las políticas rehabilitar y los docentes mencionan el término “normal” entonces existe algo que estamos haciendo mal. Aún se pretende encontrar la perfección en los cuerpos para que sean normales y cuando son diferentes sólo en ese momento se habla de “diferencias de aprendizaje”. La docente de quinto año de la misma institución menciona que hay una “manera de aprender diferente”. A lo cual, es verdad porque cada individuo aprende de forma diferente pero llevado a la práctica existe una enseñanza que se sustenta en trabajar desde lo diferente, más no desde las diferencias. A la misma pregunta una docente de octavo año menciona “Yo entiendo por discapacidad ciertas limitaciones que están fuera del alcance del individuo y que les da desventaja en relación con las personas que no tienen discapacidad” Al leer las entrevistas de cada docente se piensa en que existe una subestimación con respecto a las personas que tienen alguna discapacidad, este pensamiento va de la mano con las políticas educativas establecidas y que nos lleva a una tercera base para entender el círculo de desenvolvimiento entre docente y estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Si como docentes se subestima la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad caemos en la interseccionalidad y con ello, las políticas educativas, aunque refiriéndose a la discapacidad pretendan mejorar la situación, no cambia que en el salón de clase se desarrolle un ambiente tolerante. Pues se estipulan adaptaciones curriculares; mismas que los docentes elaboran, pero en el sentido de ocasionar vacíos en los estudiantes, como se evidencia en las aulas de séptimo, quinto, tercero, octavo y aceleración pedagógica los



estudiantes desarrollan actividades que el docente piensa que pueden desarrollar, siendo así, que no se aplican las mismas temáticas del grupo de estudiantes a los estudiantes que tienen discapacidad. Además, el grado de discapacidad que presente el estudiante influye en la asignación de tareas por parte del docente, puesto que un estudiante con discapacidad física, recibe la misma exigencia de las actividades que un estudiante sin discapacidad, mientras que el o la estudiante con discapacidad intelectual es subestimada y la exigencia es menor. A esto, podemos acotar la intención de contribuir a una educación de calidad y calidez no basta, porque los docentes tampoco reciben las herramientas y preparación respectiva para abordar los casos en el aula de clases.

Inclusión

En el análisis con respecto a la inclusión se consideran de igual manera, tres elementos para la triangulación de datos. Como son las políticas educativas planteadas según la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica de Discapacidades con respecto a educación. Sin embargo, no se ha considerado al MOSEIB, porque no existen políticas relacionadas al tema de la inclusión en una perspectiva intercultural que considere la discapacidad.

Así también, para el análisis se hace uso de las entrevistas aplicadas a docentes y se han considerado algunos elementos ubicados en los protocolos de observación, como son: Comunicación verbal, comunicación no verbal y las expectativas (ver anexo I) de los docentes, que se encuentran resumidas a continuación en el siguiente cuadro.

Inclusión		
Políticas educativas	Entrevista	Protocolo de Observación
	¿Hay relación entre educación inclusiva e intercultural?	¿Qué sucede durante las clases?
<p>- Ley Orgánica de discapacidades. Artículo 36.- Inclusión étnica y cultural. - La autoridad educativa nacional velará que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de desarrollar los procesos educativos y formativos dentro de sus comunidades de origen, fomentando su inclusión étnico-cultural y comunitaria de forma integral (p. 12).</p> <p>-Ley Orgánica de educación intercultural Art. 2. Principios literales V. Equidad e inclusión. - La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación; (p. 11)</p> <p>Art.6. Obligaciones. Literal O. Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades,</p>	<p>Docente de 7mo EIB. Trabajando desde los valores lleva al mismo objetivo, sino que tiene otras estrategias y metodologías, pero siempre apuntando al mismo objetivo que los estudiantes sean creativos, reflexivos, participativos en ese aspecto.</p> <p>Docente de 5to EIB Yo creo que si debe estar porque al momento que nosotros recibimos estudiantes de todas las instituciones estamos recibiendo a veces chicos que vienen con discapacidad, a veces que vienen con bajo rendimiento, estamos recibiendo a todos. Yo creo que la educación nos da para todos y estamos aquí, los profesores también nos preparamos, aunque no somos psicólogos, pero el constante hecho que estemos con el estudiante también nos ayuda a aprender de ellos. Aprender cómo tratarles, cómo enseñarles, al menos haciendo una auto preparación para poder atender a aquellos estudiantes.</p> <p>Docente de 3ro EIB. Si hay una relación deben ir a la par, sino no habría, el mismo trato la enseñanza tiene que ir igual para que los niños se sientan bien. En este caso para que la niña se incluya. La tenía en el mismo grupo solo que a veces molestaba y cualquier cosa que le hacían era fuerte.</p> <p>Docente de Octavo EIB. Interculturalidad es la relación entre cada cultura, y si en cada cultura se hace la inclusión si, podría decir que si hay una relación.</p>	<p>7mo EIB La docente se refiere al alumno con discapacidad intelectual sólo para asignarle tareas y/o pedir la colaboración para mantener el orden dentro del aula. El alumno con discapacidad realiza sus tareas sin exigencia alguna, dado que en el aula y en el proceso de enseñanza- aprendizaje no se le exige resultado alguno El alumno con discapacidad física, trabaja de manera normal dentro del aula, por lo que la docente no se limita a trabajar los temas de manera personaliza con el alumno.</p> <p>5to EIB La comunicación verbal no es muy buena, cuando la docente se dirigía al niño entendía en un 50%, pero cuando el niño se dirigía a la docente la comunicación era regular ya que la docente entendía en un 10% el mensaje del niño.</p> <p>3ro EIB Aunque existe una buena relación afectiva entre docente y alumna, a nivel académico la docente no considera la participación de la estudiante, por lo que suele pasar por desapercibido. Es decir, no hay orientaciones específicas hacia la estudiante porque no es tomada en cuenta en varias actividades en el aula.</p> <p>8vo EIB Al tratarse de una discapacidad física la relación entre docente- alumno se da con fluidez. Es decir, al estudiante se le dificulta desplazarse con facilidad, pero no tiene problemas cognitivos en el proceso de aprendizaje de la asignatura.</p> <p>Aula de Nivelación y Aceleración pedagógica. Usualmente la estudiante no desarrolla las actividades y por tanto, no se revisan ni mucho menos se da indicaciones personalizadas ocasionando que quede relegada de las actividades académicas. En ocasiones no es tomada en cuenta la presencia de la estudiante.</p>



adolescentes y jóvenes embarazadas; (p. 17).		
--	--	--



Según la Ley Orgánica de Discapacidades, en el **Art, 36, inclusión étnica y cultural**, en sus entre líneas plantea "...que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de desarrollar los procesos educativos y formativos dentro de sus comunidades de origen, fomentando su inclusión étnico-cultural y comunitaria de forma integral" (p. 12). En este mismo sentido, lo que se pretende es que cada estudiante que se encuentra insertado en los establecimientos educativos, como es el caso de la Educación Intercultural Bilingüe, deberá atender a sus necesidades, sin modificar, ni perjudicar el origen del cual proviene, en este caso se refiere a las comunidades y nacionalidad indígenas. En promoción de tal derecho político, la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, tiene algunas simetrías.

En el **Art, 2. Principios, Literal V**. En el que se refiere a la equidad e inclusión se establece: "...Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica". En función con lo estipulado en la Ley Orgánica de Discapacidades, desde las escuelas y práctica docente se deben emplear mecanismos en favor de una inclusión dentro de la cultura escolar. Y dentro de esos mecanismos se aplicarán adaptaciones curriculares para promover la permanencia de cada sujeto dentro de los establecimientos educativos. Aunque parece un jardín del edén con buenas apuestas sobre la educación intercultural bilingüe y la inclusión, en la práctica docente se evidencian acciones antónimas a lo manifestado en los lineamientos educativos.

Como es de saber, las políticas han sido escritas a partir de necesidades para mantener el orden social. En esa misma línea los docentes plantean sus posturas a la pregunta ¿Hay relación entre educación inclusiva e intercultural? Esto para conocer si donde hay interculturalidad encaja la inclusión o son consideradas separadas. Pues las respuestas de docentes a quienes se aplicó la entrevista mencionan que, si hay una relación, el objetivo en común es promover y aplicar estrategias, métodos y técnicas encaminadas al desarrollo integral del estudiante. Como lo menciona la profesora de séptimo grado "los estudiantes sean creativos, reflexivos, participativos en ese aspecto". Los docentes dicen que la inclusión al igual que la interculturalidad debe ir a la par y en palabras de la docente de Octavo concluye: "Interculturalidad es la relación entre cada cultura, y si en cada cultura se hace la inclusión si, podría decir que si hay una relación". Pues en efecto, cuando se refiere a la interculturalidad también nos referimos a inclusión y más aún en la Educación Intercultural Bilingüe que nace



de las individualidades y en el caso particular de Amauta Ñampi además de acoger a estudiantes de diferentes nacionalidades existen estudiantes con discapacidad. Según el diálogo con las docentes hay relación y la interculturalidad camina junto a la inclusión, pero ¿Qué sucede en las aulas de clase? No basta quedarnos con palabras, sino con las acciones cotidianas en el aula que brindan otra mirada de lo expuesto por docentes y lo estipulado en la normativa educativa nacional. Porque a sabiendas se pueden emitir comentarios que dan buena pinta de la realidad educativa, pero que no dejan entre ver las falencias y carencias de preparación para una educación de calidad.

Según la gestualidad, acciones y expectativas que suceden dentro del salón de clase, se observó lo contrario en algunos casos a lo que menciona docentes en sus entrevistas. En el caso, de séptimo, quinto, tercero y aula de nivelación y aceleración pedagógica hay presencia de estudiantes con discapacidad intelectual. En séptimo grado, lo que realiza la docente es dirigirse al estudiante únicamente para asignar tareas que como se mencionó anteriormente dichas tareas no están acorde al nivel académico en el que se ubica el estudiante y en ocasiones la docente se acerca al estudiante para supervisar si está realizando la tarea asignada. En otro espacio como es el de quinto grado, existe dificultad por comunicarse, aunque la docente intenta hacerlo, pero la comprensión del lenguaje aun así no fluye, porque el estudiante entiende a medias lo que la profesora dice y la docente no entiende lo que alumno le manifiesta en las clases. En estos dos casos hay una intención y en séptimo una acción por promover espacios inclusivos, aunque las tareas asignadas sean con poca exigencia.

Sin embargo, en los casos de tercero y aula de nivelación y aceleración pedagógica hay la presencia física del estudiante más su participación es no considera por las docentes. Y por tanto, las estudiantes optan por no realizar las tareas pues a la final de la jornada no hay quien supervise lo que han realizado en sus cuadernos o textos escolares. Tanto las aulas de séptimo, quinto, tercero y aula de nivelación tienen más de 15 estudiantes, y la relación entre docente y estudiantes es fluida pues se considera su participación, pero con los estudiantes con discapacidad no. Es como si el cuerpo del estudiante con discapacidad está presente como una estatua, que poco puede aportar a la clase.

En el caso de séptimo y octavo hay estudiantes con discapacidad física. En séptimo el alumno es considerado como un alumno más y es tratado de igual manera que los estudiantes que no tienen discapacidad. Acciones que son distintas con respecto al alumno con discapacidad



intelectual, pues en el aula no hay variaciones, exceptuando en las clases de cultura física, momento en que el estudiante no realiza actividad alguna debido a su “condición” como lo había manifestado el docente de esa área. Con respecto a octavo, el alumno es acogido como un estudiante sin discapacidad alguna, sólo al momento de desplazarse el alumno requiere ayuda, misma que es atendida por la docente.

Al realiza este análisis se evidencia que el grado de discapacidad que presefnte el estudiante y más aún cuando está determinado en el carnet del CONADIS, se convierte en propulsor para la exigencia y el acogimiento del estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula.

Educación Intercultural Bilingüe

Para realizar el análisis con respecto al contexto de la educación intercultural bilingüe se consideran los lineamientos educativos establecidos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Además se analizan las entrevistas y el protocolo de observación (ver anexo I) para este último se considera a la forma de evaluación de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñampi.

Educación Intercultural Bilingüe			
Política Educativas	Entrevista		Protocolo de Observación
	¿Qué piensa el docente?		¿Qué sucede en el aula?
	¿Los lineamientos del MOSEIB orientan el trabajo a niños con discapacidad?	¿Cómo es su nivel de exigencia con un niño de discapacidad, es el mismo nivel de exigencia con alguien que no tiene discapacidad?	
<p>Ley Orgánica de Educación Intercultural. Art. 2. Principios. Literal n. Comunidad de aprendizaje- La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de aprendizaje entre docentes y educandos, considerada como espacios de diálogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes (10). Art. 88.- Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe.- La Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en el desarrollo de los conocimientos, ciencias, saberes, tecnología, cultura, lenguas ancestrales y las lenguas de relación intercultural, es una entidad que se desconcentra administrativa, técnica y financieramente. Será responsable de la planificación, organización, innovación, dirección, control, coordinación de las instancias especializadas en los niveles zonal, distrital, y comunitario del Sistema</p>	<p>Docente de 7mo EIB Para mí si con uno de los principios que trabajamos es el de la persona, que esa persona se vaya formando con todos sus valores y habilidades, no hay por qué excluirle, está integrado ahí en el mismo proceso.</p> <p>Docente de 5to EIB El MOSEIB nos da la apertura para trabajar con los niños exigiendo el nivel porque sabemos que los niños que vienen de adentro a pesar que tenga una discapacidad física. Solo que tenga una discapacidad intelectual que no se le pueda exigir más de lo que puede. Pero si viene un niño con discapacidad física entonces a él porqué tenemos que tratarle diferentes. El MOSEIB permite que todos nos unifiquemos, se integren dentro del grupo y llevarles a todos por el mismo camino.</p>	<p>Docente de 7mo EIB A nivel de exigencia no tanto porque ahí se le cortarían el ritmo de aprendizaje, con ellos más se trabaja lo que ellos van avanzando no se puede exigir que vayan muy aceleradamente por eso se ha tratado de respetar que vayan al ritmo de ellos, las actividades que ellos pueden hacer sin complicarles.</p> <p>El nivel de exigencia no siempre es el mismo trato de prepararme un poquito más investigando tratando de no afectarle psicológicamente porque si yo voy a dar actividades al igual que el otro grupo yo veo que es un poquito más diferente que con de los chicos normales.</p> <p>Docente de 5to EIB Yo les exijo al nivel que estamos avanzando. Si creo soy un poquito exigente. Exijo más al niño que veo que puede dar más y exijo menos al que veo que</p>	<p>7mo EIB Al estudiante con discapacidad intelectual es evaluado a través de las actividades realizadas en clase (dibujos, sumas, restas, copiado de tareas y el aporte con materiales para desarrollar determinada clase)</p> <p>El estudiante con discapacidad física es evaluado de la misma modalidad que a los demás, por lo que el alumno se ve en la obligación de cumplir con las tareas propuestas por la maestra.</p> <p>5to EIB La evaluación del niño consiste en terminar la actividad de pintura o dibujo que se le asignaba, es decir el niño tenía una manera distinta de evaluación acorde a sus capacidades</p> <p>3ro EIB No existe un proceso específico de evaluación, esto se corrobora con el dato de que la estudiante no es tomada en cuenta durante la mayor parte de la jornada.</p> <p>8vo EIB El proceso de evaluación depende de las tareas cumplidas y exámenes dados, existe el tipo de evaluación conductual en donde se lo evalúa con menos rigidez, debido a que el alumno es inquieto.</p> <p>Aula de Nivelación y Aceleración Pedagógica.</p>

<p>Educativo Intercultural Bilingüe, para lo cual contará con todos los recursos necesarios. Garantizará la participación en todos los niveles e instancias de la administración educativa a los pueblos y nacionalidades en función de su representatividad.</p> <p>La Subsecretaría se encargará de transversalizar la interculturalidad en el Sistema y asegurar la pertinencia cultural y lingüística de los servicios y de la oferta educativa en los ámbitos de su competencia. La estructura orgánica funcional de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe responderá a las particularidades requeridas por el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (p. 56).</p> <p>MOSEIB</p> <p>7. Objetivos.</p> <p>7.2 Objetivos específicos.</p> <p>atender las necesidades psicológicas, pedagógicas y socio-culturales de los pueblos y nacionalidades; (p. 30)</p> <p>9. Bases curriculares.</p> <p>9.6 Seguimiento y evaluación, párrafo 2.</p> <p>La evaluación no es de tipo coercitivo. Tampoco se basa en la medición del rendimiento por notas o calificaciones, sino en la comprobación del dominio</p> <p>Del conocimiento y de su aplicación en la vida real (p. 51).</p>	<p>Docente de 3ro EIB</p> <p>Si porque se dirige a cada alumno, justo ahora estamos con muchos alumnos pero se da un tiempito para ella y las hojas de trabajo no son igual, es otro tipo tengo que imprimir otras cosas para la estudiante con discapacidad</p> <p>Docente de Octavo EIB (Lengua y Literatura)</p> <p>Sí, yo creo que sí. Es más, nosotros somos los pioneros de las individualidades y dentro de las individualidades están las discapacidades que ciertas personas podemos tener.</p>	<p>también es un poquito bajo, pero también hay que exigirle. Siempre respetamos el ritmo pero si exigimos un poquito también</p> <p>Docente de 3ro EIB.</p> <p>No, no es igual las cositas básicas que ella puede, algún sonido de palabras, que dibuje, que ella puede hacer. No se exige porque no retiene, ella está un nivel inferior que el otro estudiante. Como en esa situación los niños no pueden perder el año pero ella no tiene carnet, pero se dicen así y no puede quedarse en el mismo año.</p> <p>Docente de Octavo EIB (Lengua y Literatura)</p> <p>Si se les toma en cuenta la discapacidad, pero no soy yo quien exige es el mismo chico que me dice hasta que nivel está.</p>	<p>Con respecto a las evaluaciones cotidianas la alumna no es tomada en cuenta pero cuando son evaluaciones finales del parcial se le asignan calificaciones que no sobre pasan el cuatro sobre diez. Ocasionando que la alumna curse niveles superiores sin conocimientos.</p>
--	--	---	---

Con respecto a la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, se establece que los sujetos se desenvuelven en un ambiente de aprendizaje y de enseñanza, lo que se denomina dentro de la cosmovisión indígena un “rantin – rantin” porque el intercambio de conocimientos y saberes debe ser mutuo. En el **Art. 2. Principios, literal n**, cita lo siguiente:

La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de aprendizaje entre docentes y educandos, considerada como espacios de diálogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes (p.10).

Se busca, crear un ambiente de aprendizaje armónico en el que todos los actores involucrados aprendan de forma lineal. Para el efecto del principio, la subsecretaria de educación intercultural bilingüe deberá cumplir con algunas obligaciones según el **Art, 88**. “el desarrollo de los conocimientos, ciencias, saberes, tecnología, cultura, lenguas ancestrales y las lenguas de relación intercultural”. En este sentido, se trata de potenciar el aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística. Además, en el mismo artículo menciona la transversalización de la interculturalidad. Finalmente se lee que la: “estructura orgánica funcional de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe responderá a las particularidades requeridas por el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe” (p. 56). En función de este último apartado se cuestiona que existen algunas particularidades presentes en la educación intercultural bilingüe, caso Amauta Ñampi que se encuentran con carencia prioritaria, en la formación docente para afrontar los retos en las aulas, como la enseñanza a niños con discapacidad en las instituciones interculturales bilingües.

De igual manera, el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que direcciona la práctica docente y administrativa de las instituciones educativas interculturales bilingües en sus **Objetivos específicos. 7.2** plantea “atender las necesidades psicológicas, pedagógicas y socio-culturales de los pueblos y nacionalidades”; (p. 30). Se entiende que la educación debe ser personalizada, con atención a las necesidades específicas de cada estudiante que forma parte del sistema educativo intercultural. Para conocer la aprehensión de los conocimientos, se deberá realizar un seguimiento y evaluación, con la finalidad de identificar los dominios adquirido; esto según las **Bases Curriculares 9. Seguimiento y evaluación 9.2** “La evaluación no es de tipo



coercitivo. Tampoco se basa en la medición del rendimiento por notas o calificaciones, sino en la comprobación del dominio Del conocimiento y de su aplicación en la vida real” (p. 51). Lo mencionado en el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se corrobora cuando en el Currículo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe la evaluación es según la adquisición de los dominios, en función de los círculos de conocimientos impartidos por parte del docente.

Al saber que el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe direcciona la práctica docente, es importante conocer la postura del docente en relación a la pregunta **¿Los lineamientos del MOSEIB orientan el trabajo a niños con discapacidad?** A la pregunta, las docentes de séptimo, quinto, tercero y octavo han mencionado que si hay una apertura para trabajar con los estudiantes con discapacidad. Pues como menciona la docente de octavo “Sí, yo creo que sí. Es más, nosotros somos los pioneros de las individualidades y dentro de las individualidades están las discapacidades que ciertas personas podemos tener”. Para los docentes este modelo nace de las necesidades que han sido mayor identificadas en el contexto de la educación intercultural bilingüe, debido a la presencia de las comunidades indígenas, pero como es de saber las individualidades aumentan y se evidencian aún más en contextos como la escuela Amauta Ñampi, que además de estudiantes de las siete nacionalidades, acoge a los alumnos con discapacidad. Sin embargo, la perspectiva al respecto entre docentes no debe ser romantizada por el modelo del sistema, pues aun en las entrevistas se menciona la dualidad entre una persona con discapacidad física y otra con discapacidad intelectual. La docente de quinto alude diciendo en una parte de la entrevista:

El MOSEIB nos da la apertura para trabajar con los niños exigiendo el nivel porque sabemos que los niños que vienen de adentro a pesar que tenga una discapacidad física. Solo que tenga una discapacidad intelectual que no se le pueda exigir más de lo que puede. Pero si viene un niño con discapacidad física entonces a él porqué tenemos que tratarle diferentes.

Los docentes piensan que el tipo de discapacidad es sinónimo para que pueda ser visto el estudiante con miras de “normalidad” y además el modelo que rige a la educación intercultural bilingüe menciona a las individualidades pero no especifica la exigencia y programas para cambiar



pre conceptos de los docentes con respecto a la discapacidad en el contexto indígena surge la siguiente pregunta **¿La educación intercultural bilingüe brinda oportunidades a todos los estudiantes incluidos los que tienen discapacidad?**

Según la respuesta de las cuatro docentes entrevistadas dicen que sí, que la educación intercultural bilingüe acoge a todos los estudiantes. Y en el caso de Amauta Ñampi, al acoger a estudiantes de siete nacionalidades es mayor el contexto de la interculturalidad pero la docente de séptimo grado menciona: “Si a todos porque aunque no habido una capacitación de cómo tratar ciertamente a ese grupos de estudiantes, se le incluye y como docente he tratado de auto prepararme de cómo dirigirlos hacia ellos” (Ver Anexo VIII) entonces, no hay capacitación alguna o programas que brinden las herramientas a los docentes para actuar de manera inclusiva en la educación intercultural bilingüe y así desarrollar dominios en todos los estudiantes, sin excepción alguna. Sin embargo, al tener lineamientos educativos que no son claros y acciones que no brindan luces al accionar docente en el contexto de la educación intercultural bilingüe, qué se puede esperar de la exigencia académica por parte de docentes a los estudiantes con discapacidad para la adquisición de los dominios estipulados en el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

Además, para tener una mejor mirada sobre la evaluación, exigencia y enseñanza del docente se planteó la siguiente pregunta **¿Cómo es su nivel de exigencia con un niño de discapacidad, es el mismo nivel de exigencia con alguien que no tiene discapacidad?** Las cuatro docentes han mencionado que la exigencia varía según el caso, y es entendible porque cada estudiante aprende y tiene un ritmo de aprendizaje diferente. No obstante, el tener una discapacidad influye en la percepción del docente porque como menciona la docente de séptimo:

El nivel de exigencia no siempre es el mismo trato de prepararme un poquito más investigando tratando de no afectarle psicológicamente porque si yo voy a dar actividades al igual que el otro grupo yo veo que es un poquito más diferente que con los chicos normales.



Al referirse a “normales” se piensa que el tener una discapacidad, no entra en el grupo de “normales” y por tanto, la exigencia no será igual. Se sigue cayendo en subestimar la capacidad del alumno. Cabe retomar el análisis de discapacidad en que los docentes atribuyen actividades no acorde al nivel escolar en el que se ubican, lo que hace que varíe con ello el nivel de exigencia de enseñanza personalizada del docente. Abordando a la educación desde un trabajo de lo diferente, más no de las diferencias.

En la realidad educativa, durante las clases los alumnos son evaluados según las actividades asignadas, que no corresponden al nivel que se ubican. Sucede que los alumnos sin discapacidad abordan temáticas según el grado escolar pero si el estudiante tiene discapacidad y más aún cuando es intelectual, las actividades corresponden a desarrollar actividades de niveles inferiores. Esto se corrobora con la elaboración de fichas de detección de casos (Ver anexo XIV) que son enviadas al departamento de consejería estudiantil para ser remitidas a UDAIS y el distrito al que corresponde la institución.

Las fichas de detección de casos consisten en la descripción del **problema** como se menciona en las fichas, las dificultades que el docente **considere** que el alumno tiene dificultad que pueden ser a nivel cognitivo, afectivo, conductual, motriz, académico y sensorial. Además, se deben llenar las adaptaciones curriculares; pues estas son las actividades diferentes que el docente asigna al estudiante con discapacidad. Pues se describe lo que el alumno puede hacer y la forma en cómo lo hace. Estas adaptaciones curriculares están comprendidas por un **grado de adaptación curricular**. Es decir, que el alumno debe ser adaptado a un nivel según considere el docente, más no las actividades ser adaptadas al estudiante para que se incluya en la dinámica de enseñanza – aprendizaje entre compañeros y docente. Cabe mencionar que el reporte y la ficha de detección de caso no son proporcionados por el ministerio de educación, sino es elaborada por el grupo de docentes para adaptarlas a la institución.

Conclusiones

El contexto en el que se desenvuelve la educación intercultural bilingüe es diverso; pues me refiero a la diversidad en la unidad, cada individuo que lo conforma aprende de forma diferente. Por tanto, es un derecho que se respeten las individualidades y se trabajen desde las diferencias para atender las necesidades que se requiere. Según lo establecido el docente es el promotor de



brindar esa calidad educativa y para ello se requiere una nueva mirada referente a las personas con discapacidad en el contexto indígena. Así también unas políticas que dejen en claro que la práctica no debe estar encaminada a la mira de lo diferente.

Además, que referirse a inclusión no expresa únicamente hablar de discapacidad, ni la interculturalidad enmarcarse al contexto indígena, tal como nos han vendido algunos lineamientos educativos que rigen el accionar de la sociedad y desembocan en la calidad educativa brindada en las instituciones educativas. Hablar de interculturalidad como lo mencionan los autores es la coexistencia y diálogo cíclico que se desarrollan entre los grupos sociales y que la inclusión está encaminada hacia todos los individuos en todos los ámbitos. Por tanto, en la educación intercultural bilingüe debe tener apertura a todos los sujetos que lo conforman, incluyéndose de manera activa y participativa. Caso contrario si los sujetos como son los estudiantes, están presentes físicamente pero ausentes en acciones se remite a la integración de las personas. E ahí la capacidad para entender que integración con inclusión aunque son sinónimos tienen asimetrías y que la interculturalidad va en conjunto con la inclusión.

Ese es el detonante para que en los lineamientos que presenta el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tenga la ausencia de palabras y propuestas encaminadas a la acción docente en el caso de la discapacidad en las escuelas interculturales bilingües. El caso de Amauta Ñampi, es uno de varios que podemos encontrar al visitar a las instituciones educativas que forman parte de un sistema fundado por Dolores Cacuango. Aunque la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe y la Ley Orgánica de Discapacidades tomen algunos elementos de la educación intercultural bilingüe e inclusión, en sus entre líneas se pudo observar que el pensamiento de un modelo biomédico rehabilitador es quien los direcciona. Esto también, se refleja en el pensamiento docente, pues requerir conocer un grado de discapacidad para que influya en nuestra gestualidad y accionar significa que aún no se entienden los modelos sociales, que la perfección y discapacidad no son sinónimos de normalidad o anormalidad respectivamente.

Entonces, donde debemos empezar a trabajar es por intentar cambiar concepciones que nos colocan en posiciones sociales jerárquicas y eliminar las idealizaciones de cuerpos perfectos para ser socialmente aceptado y tratado con “normalidad” como lo habían mencionado los docentes en sus entrevistas. No se puede decir que las políticas educativas están bien cuando el



mismo pensamiento del docente se refiere a las diferencias cuando escucha discapacidad y educación intercultural bilingüe, como si fuesen contextos independientes el uno del otro. Como se observó y evidenció en el análisis de los datos, el hecho de tener una discapacidad no se desvincula de ser indígena o mestizo. Pues todo lo que le conforman a un individuo, lo convierten en un solo ser que debe ser potenciado de manera holística y ser entendida más aun desde el sistema educativo, pues es desde la educación que se transforman las sociedades.

Las concepciones que se tiene en relación a la discapacidad en un contexto que nos han hecho creer que la interculturalidad encierra únicamente a la educación indígena y crear líneas imaginarias que dividen y condicionan el actuar de la persona frente a un sistema, deja entre ver que la interseccionalidad está presente; que la búsqueda del cuerpo perfecto como Butler lo denomina condiciona nuestro rol en la sociedad. La tolerancia pasa a ser la palabra conformista para aceptar lo que se cree que no está dentro de la “normalidad”. Si se quiere la búsqueda de espacios inclusivos como es en la educación intercultural bilingüe que permitan la apertura de un diálogo intercultural.

Alternativas

En el sistema educativo la inclusión e interculturalidad es un proceso para brindar igualdad de oportunidades contemplando y atendiendo a la diversidad, esto nace de una atención personalizada. Por eso, es preciso hacer ajustes curriculares en el que el docente orienta el proceso hacia una construcción conocimientos.

Estas adaptaciones van acompañadas de estrategias organizativas y metodologías con atención a las individualidades lo que prescinde de la creatividad pedagógica. Como la personalización de la enseñanza a partir del uso de programas multinivel. Estos permiten al docente planificar desde los contenidos y estrategias que desembocan en la enseñanza individualizada; se utiliza varias formas de comunicar y evaluar el aprendizaje. Considera los diferentes estilos de aprendizaje y plantea actividades que exijan al estudiante usar todas sus capacidades, de esta forma permite que el estudiante desarrolle autonomía. Según el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) que se caracteriza por que todos tengan las mismas oportunidades propone pasos para una educación que busca inclusión e inculturación.



Primero el docente tiene el rol de identificar los contenidos más importantes propuestos desde los currículos y que sirvan para el desenvolvimiento de la persona en la sociedad. Estos contenidos pueden variar para cada alumno pero no debe descuidar el desarrollo de competencias o dominios como se las menciona en el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

En un segundo momento se determina el método que aplicará el docente utilizando varias vías para comunicar y enseñar, considerando los diferentes estilos de aprendizaje, para ello es necesario que se conozca lo que sabe y cómo lleva a la práctica lo que sabe la persona esto permite una evaluación de lo que se tiene que aprender, lo que se debería aprender y como llegan aprender.

Las estrategias que favorecen a la educación con miras hacia oportunidades para todos son el aprendizaje cooperativo, aula invertida y aprendizaje basado en proyectos

Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo es fundamental para que exista un *rantin - rantin*; es decir que es mutuo entre todos los actores que interactúan en este proceso. Esto permite que los estudiantes alcancen objetivos individuales y colectivos, pues al ser diverso es heterogéneo porque cada sujeto aporta con conocimientos y dominios distintos, además, el estudiante aprende a trabajar de forma cooperativa. Para este trabajo cooperativo es preferible organizarlos de 3 a 5 personas, maximizando el aprendizaje y dando apertura a que todos interactúen

En el aprendizaje cooperativo se plantean tres aspectos importantes según Fernández y Rodríguez (2019) mencionan a Pujolás (2011).

1. Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo (p. 43).

2. El profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda también a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar (p. 43).



3. No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un trabajo en equipo, sino de que estén organizados de forma más permanente y estable, en “equipos de trabajo” fundamentalmente para aprender juntos (p.43).

Además, existen tres condiciones que aseguran el trabajo cooperativo sea viable y efectivo. El primero que es la composición del grupo de trabajo, el segundo son las características que presentan las tareas y orientar las actividades de aprendizaje del grupo, además las tareas asignadas con el lenguaje empleado son las que permiten el desenvolvimiento del estudiante, por ejemplo: si la actividad es compleja o no es entendida dificulta la activación cognitiva. Este método va acompañado por responsabilidades que tiene cada miembro que conforma el grupo. 1. Participación activa en el grupo 2. Acompañar y compartir las tareas que son designadas 3. Compañerismo al ayudar a los otros miembros para alcanzar los objetivos propuestos.

La evaluación se aplica de forma individual y colectiva, para que de esta manera el estudiante sea consciente de lo que ha realizado y la ayuda recibida por parte de sus compañeros para llegar a un producto final.

Aula invertida

Se caracteriza porque las tareas que usualmente son asignadas para la casa, se deben desarrollar en el aula de clase y la clase que es impartida en el aula sea vista en la casa, propone que el ritmo personalizado de enseñanza esté en función del estilo de aprendizaje individual para lo cual las didácticas que permiten el éxito, está en la manera en cómo el docente organiza las actividades como; mirar videos, leer artículos, realizar consultas por internet. La intención es que el alumno tome las que favorezcan a su estilo de aprendizaje para crear conocimientos, mientras que en el salón de clase se realizan retroalimentaciones y se aclaran dudas, posteriormente se proponen actividades de experimentación para poner en práctica los conocimientos adquiridos y dar paso a una aprehensión del contenido.

El rol que juega el docente es de conductor, pero también realiza seguimientos a cada estudiante para conocer qué aprendió y cómo lo lleva a la práctica. Este proceso permite que se aprenda entre pares, enseñando y haciendo, es decir, se propone que las actividades puedan ser en grupos pequeños para fortalecer la colaboración y diálogo, además que cada miembro pueda



aportar con lo que aprendió y elaboren un producto final sobre ese conocimiento. Rodríguez y Fernández (2019) mencionan que este proceso fluye de varias maneras:

- El primero consiste en debatir y compartir lo aprendido por los estudiantes, esto permite que el docente pueda evaluar lo realizado fuera del aula.
- El docente puede plantear interrogantes con respecto al tema, ya sea de forma individual y colectiva que permitan generar debates en el aula.
- Es necesario que el docente realice un recuento de los elementos principales del tema.
- Los conocimientos adquiridos por los estudiantes son aplicados en la resolución de problemas.
- El aprendizaje entre iguales consiste en explicar lo que aprendieron durante el proceso.

Los autores recomiendan que la formación de grupos depende de la edad que tienen los estudiantes, en el caso de los niños inferiores a siete años no se recomienda ejecutar esta dinámica porque aún no logran un grado de autonomía. Además, considerar la carga horaria y las actividades planteadas fuera del aula para que no interfieran con las horas de esparcimiento del estudiante.

Metodología del aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en proyectos consiste en buscar respuestas a situaciones o problemas que no han sido resueltos, aquí se organizan los alumnos como actores del proceso y el docente como tutor la intención es que se realice una constante interacción entre los miembros para que elaboren diagnósticos en función de temas que sean de su interés. En este proceso se busca fortalecer el pensamiento crítico, trabajo colaborativo, autonomía para investigar, entendimiento de la realidad, empatía hacia los criterios de las otras personas y profundizar en la búsqueda de respuestas para aprender a partir de la acción.

El aprendizaje basado en problemas presenta las siguientes etapas según Moust, Bouhuijis (2007) y Schimidt (1983), citados en Vizcarro y Juárez (2008).

Fase 1.- Se intenta aclarar con todo el grupo los conceptos que generen confusión o sean poco entendibles.



Fase 2.- Se identifica una situación o problema que sea de interés de los actores y si es necesario se realiza un nuevo planteamiento posterior a la fase tres y cuatro.

Fase 3.- Luego de identificar el problema, se realiza un análisis considerando, contextos, espacios y definiciones para establecer conexiones entre estas.

Fase 4.- Se describe de manera sistemática la situación del caso analizado tratando de establecer relaciones entre las ideas emitidas por cada miembro.

Fase 5.- En esta fase se considera oportuna identificar el proceso y lo aprendido hasta el momento para que el permita al docente brindar una orientación pedagógica.

Fase 6.- Permite darle autonomía al estudiante para investigar y recoger información necesaria.

Fase 7.- Se elabora un informe a partir de la síntesis de la información recogida, debe ser contrastada con los otros miembros para crear un ambiente de debate y extraer conclusiones en relación al problema planteado

La finalidad de las alternativas expuestas es con la finalidad de permitir nuevas guías para que los docentes puedan crear espacios que contribuyan al fortalecimiento cognitivo y desarrollo de dominios a partir de la inclusión e interculturalidad en las aulas.

Referencias Bibliográficas.

Ainscow, M; Booth, T & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge

Albó, X. (2010). *Inclusión y la construcción de actitudes interculturales*. Bolivia: Ministerio de educación.

Albó, X. (2003). *Cultura, Interculturalidad, inculturación*. Caracas, Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Alzalte, T; Puerta, A & Morales, R. (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo*. Colombia: Revista Iberoamericana de Educación.

Asamblea Legislativa. Manual de Redacción Mídia Inclusiva, Porto Alegre, Brasil. 24 de julio del 2011.

Boni, V. & Quaresma, S. (2005). *Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Brasil: TESE

Britto, A. & Feres, N. (2011). *A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos*. Brasil: Evidência, Araxá.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós. Serie género y cultura.

Butler, J. (2015). *Cuerpos Aliados y Luchas políticas. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires. Paidós

Carlos, V. (2017). *La discapacidad en el pensamiento y la medicina náhuatl*. México: UNAM.

Gonzalo, R. (2003). *El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de Educación física*. Buenos Aires: Efdeportes,



Carrillo, S. (2017). *La discapacidad en situación de interseccionalidad entre factores de discriminación y política pública* (Maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6034/1/T2526-MDC-Buena%C3%B1o-La%20discapacidad.pdf>

Dellani, M. & Machado, D. (2012). *Inclusão: Caminhos, encontros e descobertas*. Santa Catarina. REI

Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. España, 10 de junio de 1994.

Derrida, J. (1963). *Cogito e historia de la locura*. (Traducción Peñalver, P). Barcelona. Anthropos. (1989).

Díaz, R. (2011). *Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales*. Argentina: UNER.

Diniz, D, Barbosa, L & Dos Santos Wederson. (2009). *Discapacidad, derechos humanos y justicia*. Brasil :Revista Internacional de Derechos Humanos.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. Madrid: Revista de Educación.

Echeita, G; Cecilia, S; López, M & Urbina, C. (2013). *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vértices de un proceso dilemático*. Salamanca. España: AMARU.

Espinoza, R y Ríos, S. (2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva*. Potosí: COMIE.

Florian, L. (2005). *Inclusive practice: What, why and how?* Oxford: RoutledgeFalmer.

Fagundhes, K; Magalhaes, A; Campos, C; Alves, C; Ribeiro, P. & Méndes, M. (2014). *Hablando de la Observación Participante en la investigación Cualitativa. En el proceso salud – enfermedad*. Brasil: Universidad Federal de Alfenas de Minas Gerais.



Foucault, M. (1961). *Historia de la locura*. (Traductor Utrilla, J). Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (1916).

Gadamer, H. (1990). *El giro hermenéutico*. Madrid. Cátedra.

García, M. (2011). *El video como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica a la formación de profesionales en comunicación*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: GEDISA

González, A. (2015). *El gran reto de la educación inclusiva en el siglo XXI: Avanzar hacia la construcción de una teoría*. México. Red Durango de Investigadores Educativos

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2011). *Clasificación de Tipo de Discapacidad – Histórica*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf

Krainer, A. (1996). *Educación Bilingüe e Intercultural en Ecuador*. Quito, Ecuador: Abya – Yala

Mendieta, F. (2002). *Historia eclesiástica indiana*. México: CONACULTA

Ley Orgánica de Discapacidades. República del Ecuador, 25 de septiembre del 2012.

Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe. República del Ecuador, 25 de agosto del 2015.

Marrero, M; Cabrera, M & Nieves, F. (2009). *Hermenéutica, La roca que rompe el espejo*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65817287009.pdf>

Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. República del Ecuador, Marzo del 2014.



Moya, R. (1988). *Políticas educativas culturales y autogestión: El caso de Ecuador*. Quito: Congreso internacional de Americanistas. Amsterdam 8 de julio de 1988.

Núñez, J; Salinas, S; & Castro, F. (2010). *De la educación especial a la educación inclusiva*. México: Argumentos.

Padilla, A. (2010). *Discapacidad, contexto, concepto y modelos*. Bogotá. Colombia: Revista Colombiana de Derecho Internacional.

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Una aproximación a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: CINCA.

Pujolás Maset, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva. Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Universidad de Vic.

Pujolas Maset, P. (2011). *Educación especial e inclusión educativa estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Ponencia de Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. UNESDOC: OREALC/

Rodríguez, J. y Fernández, G. (2019). *Las estrategias organizativas metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: Innovar para enseñar*. En Domínguez y Guillén. (Ed). Educación inclusiva. Un debate necesario (2019). Azogues, Ecuador: Editorial UNAE.

Rojas, S. (2015). *Discapacidad en clave decolonial. Una mirada de la diferencia*. Costa Rica: REALIS.

Rosato, A. Angelino, A; Almeida, M; Angelino, C; Kippen, E; Sánchez, C; Spadillero, A; Vallejos, I; Zuttión, B & Priolo, M. (2009). *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de la discapacidad*. Paraná. Argentina: UNER.

Silvia, P. y Álvarez, E. (2014). *Estudio descriptiva de las características sociodemográficas de la discapacidad en América Latina*. Madrid. España: Universidad Rey Juan Carlos.



Skliar, C. (2005). *La intimidad de la alteridad (experiencias con las palabras)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Argentina: FLACSO.

Soto, A. (2010). *La discapacidad y sus significados: notas sobre la injusticia*. México: División de ciencias sociales y humanidades.

Valencia, L. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos*. Argentina: Páginas socialistas.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa

Velasco, H y Díaz de Rada, A. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, España: Trotta.

Verdugo, M. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual, de la asociación americana sobre retraso mental*. España. Universidad de Salamanca.

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Bogotá, Colombia: Redalyc.

Werneck, C. (1999). *Quem cabe no seu "Todos"*. Rio de Janeiro: WVA Editora.

Zizek, S. (1988). *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. En Jameson, F. & Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (p. 137 - 188). Buenos Aires: Paidós.

Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid. España: Ediciones Sequitur.



Anexos

Anexo I. Formato protocolo de observación

Alumno con discapacidad _____

Edad:

Etnia:

Aula:

Aspectos a considerar	Descripción del evento	Palabra clave
Caracterización relacional entre docente – alumno (en situación de discapacidad)		Subestimación de la discapacidad. Expectativa
Comunicación verbal entre docente - alumno (en situación de discapacidad)		Comunicación
Comunicación no verbal		Gestualidad
Actividades que asigna al alumno		Participación vs Presencia
¿De qué manera se evalúa al estudiante?		Evaluación.
Qué actividades se asignan a los otros estudiantes “normales”		Construcción de la normalidad. Segregación

Anexo II. Protocolo de observación alumno con discapacidad intelectual. Séptimo grado

Protocolo de observación

Alumno con discapacidad intelectual

Edad: 12 años

Etnia: mestizo

Aula: Séptimo grado.

Aspectos a considerar	Descripción del evento	Palabra clave
<p>Caracterización relacional entre docente – alumno (en situación de discapacidad)</p>	<p>La docente subestima la capacidad del alumno que presenta una discapacidad intelectual. El alumno con discapacidad realiza sus tareas sin exigencia alguna, dado que en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se le exige resultado alguno.</p>	<p>Subestimación de la discapacidad. Expectativa</p>
<p>Comunicación verbal entre docente - alumno (en situación de discapacidad)</p>	<p>La docente se refiere al alumno solo para asignarle tareas y/o pedir la colaboración para mantener el orden dentro del aula, por otro lado, el alumno recurre a la maestra en situaciones de problemas con los demás alumnos.</p>	<p>Comunicación</p>
<p>Comunicación no verbal</p>	<p>La docente suele mirar de reojo al estudiante para saber que está haciendo.</p>	<p>Gestualidad</p>



Actividades que asigna al alumno	En las asignaturas que se imparte dentro del aula, la docente asigna tareas de grados inferiores según la disposición del alumno. Es decir, el alumno pide tareas a la maestra según su estado de ánimo.	Participación vs Presencia
¿De qué manera se evalúa al estudiante?	Se evalúa a través de las actividades realizadas en clase (dibujos, sumas, restas, copiado de tareas y el aporte con materiales para desarrollar determinada clase)	Evaluación.
Qué actividades se asignan a los otros estudiantes "normales"	Dentro del aula se trabajan actividades propuestas en los libros de texto, se trabajan actividades con mayor dificultad en relación al niño que presenta una NEI. De igual manera, en las asignaturas de proyectos y cultura artística los niños realizan trabajos manuales (artesanías, hamacas, bolsos, etc) en donde no se incluye al alumno con discapacidad.	Construcción de la normalidad. Segregación

Anexo III. Protocolo de observación alumno con discapacidad física. Séptimo grado.

Edad: 15 años

Etnia: mestizo

Alumno: Séptimo Grado.



Aspectos a considerar	Descripción del evento	Palabra clave
Caracterización visual entre docente – alumno (en situación de discapacidad)	El alumno que presenta una discapacidad física, trabaja de manera normal dentro del aula, por lo que la docente no se limita a trabajar los temas de manera personaliza con el alumno.	Subestimación de la discapacidad. Expectativa
Comunicación verbal entre docente - alumno (en situación de discapacidad)	El alumno que presenta una NEF mantiene una buena relación comunicativa con la docente y los demás alumnos del salón, por lo que es tratado como un niño normal.	Comunicación
Comunicación no verbal	La docente mira y trata al estudiante como un alumno sin discapacidad, aunque en ocasiones suele ignorarle.	Gestualidad
Actividades que asigna al alumno	De igual manera, el alumno con NEF trabaja del mismo modo que los demás alumnos en relación a los contenidos abordados dentro del aula de clase, el factor de discapacidad física no lo limita a realizar las actividades de lectura, escritura, dibujo, pintura, reflexión, etc.	Participación vs Presencia
¿De qué manera se evalúa al estudiante?	Para la evaluación se aplica la misma modalidad que a los demás, por lo que el alumno se ve en la obligación de cumplir con las tareas propuestas por la maestra.	Evaluación.
Qué actividades se asignan a los otros estudiantes “normales”	En relación con las actividades que se llevan a cabo fuera del salón como por ejemplo en la clase de Educación Física se les asigna actividades que involucra el movimiento del cuerpo, por lo que en casos como este no se le hace participe al alumno con NEF.	Construcción de la normalidad. Segregación



Alumna con discapacidad intelectual

Edad: 10 años

Etnia: mestizo

Aula: Nivelación y aceleración pedagógica.

Aspectos a considerar	Descripción del evento	Palabra clave
Caracterización visual entre docente – alumno (en situación de discapacidad)	La docente da indicaciones para todos los estudiantes sin considerar que la estudiante solo retiene cierta parte de la información. Usualmente la estudiante no desarrolla las actividades y por tanto, no se revisan ni mucho menos se da indicaciones personalizadas ocasionando que quede relegada de las actividades académicas. En ocasiones no es tomada en cuenta la presencia de la estudiante.	Subestimación de la discapacidad. Expectativa
Comunicación verbal entre docente - alumno (en situación de discapacidad)	Las indicaciones son entendidas por todos exceptuando a la alumna que presenta discapacidad. Cuando no entiende las actividades a desarrollar son los compañeros quienes le ayudan, puesto que la docente no revisa sus tareas ni se dirige a la alumna.	Comunicación
Comunicación no verbal	El volumen de voz es el mismo que emplea con todos los estudiantes. Sin embargo, la alumna suele ser ignorada, pues no opina ni la docente le toma en cuenta dentro del salón.	Gestualidad.
Actividades que asigna al alumno	La alumna debe desarrollar las mismas actividades que hacen sus compañeros de cuarto grado. Sin embargo, al no comprender las actividades deja las actividades inconclusas y la alumna comienza a sentirse frustrada , luego de unos minutos se entretiene jugando con algunos materiales que tiene cerca como borradores, pinturas, etc.	Participación vs Presencia



¿De qué manera se evalúa al estudiante?	Con respecto a las evaluaciones cotidianas la alumna no es tomada en cuenta pero cuando son evaluaciones finales del parcial se le asignan calificaciones que no sobre pasan el cuatro sobre diez. Ocasionando que la alumna curse niveles superiores sin conocimientos.	Evaluación.
Qué actividades se asignan a los otros estudiantes “normales”	Los alumnos aprenden Ciencias Naturales, Matemática, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Kichwa. Hacen las mismas actividades que la alumna que presenta discapacidad y son quienes ocasionalmente ayudan en el desarrollo de actividades de la alumna.	Construcción de la normalidad. Segregación

Anexo V. Protocolo de observación alumno con discapacidad física. Octavo grado.

Alumno con discapacidad física

Edad:

Etnia: mestizo

Aula: Octavo grado.

Aspectos a considerar	Descripción del evento	Palabra clave
Caracterización relacional entre docente – alumno (en situación de discapacidad)	Al tratarse de una discapacidad física la relación entre docente- alumno se da con normalidad, es decir, al estudiante se le dificulta desplazarse con facilidad, pero no tiene problemas cognitivos en el proceso de aprendizaje de la asignatura.	Subestimación de la discapacidad. Expectativa



Comunicación verbal entre docente - alumno (en situación de discapacidad)	<p>La situación de discapacidad obliga al docente a pasar por alto aspectos de comunicación verbal, relacionados con el orden en el aula y el desarrollo de actividades curriculares.</p> <p>La participación en el aula del alumno con discapacidad física es activa, sin tener en cuenta el tono de voz elevado o el momento adecuado para la intervención.</p>	Comunicación
Comunicación no verbal	Existe comunicación no verbal cuando el estudiante se relaciona con los demás compañeros, este tipo de comunicación es utilizado para emitir mensajes informales en las horas de clase.	Gestualidad
Actividades que asigna al alumno	Las actividades asignadas al estudiante con discapacidad física son las mismas dadas para los demás estudiantes, sin embargo, en algunas ocasiones el cumplimiento de las actividades no tiene la misma exigencia para todos por igual.	Participación vs Presencia
¿De qué manera se evalúa al estudiante?	El proceso de evaluación depende de las tareas cumplidas y exámenes dados, existe el tipo de evaluación conductual en donde se lo evalúa con menos rigidez.	Evaluación.
Qué actividades se asignan a los otros estudiantes "normales"	Cuando se realizan actividades que involucra movimiento físico de la parte inferior del cuerpo humano el alumno con discapacidad física es excluido por su condición.	Construcción de la normalidad. Segregación

Anexo VI. Protocolo de observación alumno con discapacidad intelectual. Tercer grado.

Alumno con discapacidad intelectual

Edad: 9 años

Etnia: Shuar

Fernanda Scarleth Peralta Ramón



Aspectos a considerar	Descripción del evento	Palabra clave
Caracterización relacional entre docente – alumno (en situación de discapacidad)	<p>La relación afectiva con la estudiante es muy buena, el trato es de la misma manera que con el resto de estudiantes. Sin embargo, a nivel académico la docente no considera la participación de dicha estudiante en el desarrollo de los procesos educativos, por lo que las clases se desarrollan sin ninguna consideración específica. No diseña actividades o estrategias específicas, que le permita atender la necesidad educativa de la estudiante.</p> <p>Por este motivo, es usual que la estudiante se encuentre realizando cualquier actividad: pintar, dibujar, e incluso jugando con los materiales didácticos que dispone al aula. El proceso educativo de la estudiante se limita a la presencia en el salón de clase, sin avanzar en sus conocimientos.</p>	Subestimación de la discapacidad. Expectativa
Comunicación verbal entre docente - alumno (en situación de discapacidad)	<p>La realidad de la estudiante ha generado en la docente que la presencia de la niña pase por desapercibido la mayor parte de la jornada de la clase. En ocasiones, la docente busca que la estudiante también acate las disposiciones respecto a la disciplina, pero la estudiante no hace caso, por lo que opta por pasar ciertas acciones. Lo mismo sucede con las actividades académicas, en ocasiones la docente pide a la estudiante que copie lo que coloca en la pizarra, pero la estudiante omite dichas indicaciones y nuevamente realiza otras actividades.</p> <p>Esto refleja que la comunicación entre la docente y estudiante no es la adecuada, por lo que está generando dificultades en su proceso educativo. Sumado a esto que, el tono de voz de la estudiante es bajo al hablar y no se entiende cuando habla.</p>	Comunicación
Comunicación no verbal	<p>De manera similar, la estudiante es omitida o no tomada en cuenta en diversas actividades académicas, por lo que su comunicación es casi nula.</p>	Gestualidad



<p>Actividades que asigna al alumno</p>	<p>De vez en cuando, la docente entrega hojas de trabajo mientras desarrolla la clase con el resto de estudiantes. Estas hojas consisten en pintar y repasar las vocales o números del 1 al 5. Al inicio la estudiante ejecuta de manera oportuna el trabajo, pero en el transcurso se va cansado y al carecer de orientaciones, comienza a pintar o desarrollar los trabajos del modo en que ella quiere.</p>	<p>Participación vs Presencia</p>
<p>¿De qué manera se evalúa al estudiante?</p>	<p>No existe un proceso específico de evaluación, esto se corrobora con el dato de que la estudiante no es tomada en cuenta durante la mayor parte de la jornada.</p>	<p>Evaluación.</p>
<p>Qué actividades se asignan a los otros estudiantes “normales”</p>	<p>A diferencia de la niña, los estudiantes considerados “normales”, ejecutan ejercicios matemáticos, dictados, caligrafía, y cualquier otras tareas de las diferentes áreas que no son realizadas por esta niña.</p>	<p>Construcción de la normalidad. Segregación</p>

Anexo VII. Protocolo de observación alumno con discapacidad intelectual. Quinto grado.

Protocolo de observación

Alumno con discapacidad Intelectual

Edad: 10

Etnia mestizo

Aula: Quinto grado.

<p>Aspectos a considerar</p>	<p>Descripción del evento</p>	<p>Palabra clave</p>
-------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------



Caracterización relacional entre docente – alumno (en situación de discapacidad)	La docente y alumno mantienen una relación estable, por el mismo hecho que la docente en actividades que se realizan fuera del aula incluye al alumno al nivel de sus compañeros, situación que se vive de manera diferente dentro del aula.	Subestimación de la discapacidad. Expectativa
Comunicación verbal entre docente - alumno (en situación de discapacidad)	La comunicación verbal no es muy buena, cuando la docente se dirigía al niño entendía en un 50%, pero cuando el niño se dirigía a la docente la comunicación era regular ya que la docente entendía en un 10% el mensaje del niño.	Comunicación
Comunicación no verbal	La docente y el niño no tenían comunicación no verbal por lo que en ocasiones dificultaba el trabajo en clases.	Gestualidad
Actividades que asigna al alumno	Las actividades que la docente asignaba al niño, eran actividades centradas a mejorar su motricidad, ya que el niño no podía escribir, dentro de las actividades están: trazos, pintar, dibujar, pegar trozos de papel en las figuras y números, etc.	Participación vs Presencia
¿De qué manera se evalúa al estudiante?	La evaluación del niño se basaba en que tenía que terminar la actividad de pintura o dibujo que se le asignaba, es decir el niño tenía una manera distinta de evaluación acorde a sus capacidades	Evaluación.
Qué actividades se asignan a los otros estudiantes “normales”	Los estudiantes por lo general trabajaban con temáticas propias con el grado de ellos, se trabajaban con temáticas de ciencias naturales, matemáticas, literatura, etc., las actividades requerían reflexión y comprensión del tema impartido.	Construcción de la normalidad. Segregación

¿Qué es para Ud. La discapacidad?

Para mí es un niño o normal sin discriminarle, se lo considera como un estudiante más del grupo no se ha tratado separarle del grupo se ha tratado de integrarle en todas las actividades como un niño más del aula.

¿Qué sucede en el aula cuando hay la presencia de un niño con discapacidad?

Como docente lo que he tratado se hacer es darle un poco de tiempo a él. Tomarle más atención. Que si ciertamente en las actividades de aprendizaje no está al mismo ritmo que los demás estudiantes entonces se ha tratado de darle más atención porque no se puede dar las mismas actividades. Entonces un poco de actividades más sencillas, tenía un estudiante que tenía discapacidad física y yo pensando que no puede pero el muchacho decía déjeme profe que yo sí puedo. Entonces uno se desespera pensando que ellos no pueden hacer

¿Cómo se siente al enseñar a una persona con discapacidad?

Bueno ahí como docente una satisfacción ayudarle a ellos. Se imagina uno como madre tal vez mi hijo está en esa situación se le dificulta y siente la necesidad que requiere ayuda. Uno se siente satisfecho y le llena de poder ayudar.

¿Cómo es su nivel de exigencia con un niño de discapacidad? A nivel de exigencia no tanto porque ahí se le cortarían el ritmo de aprendizaje, con ellos más se trabaja lo que ellos van avanzando no se puede exigir que vayan muy aceleradamente por eso se ha tratado de respetar que vayan al ritmo de ellos, las actividades que ellos pueden hacer sin complicarles.

¿Es el mismo nivel de exigencia con alguien que no tiene discapacidad?

No siempre que o sea de prepararle un poquito más investigando tratando de no afectarle psicológicamente porque si yo voy a dar actividades al igual que el otro grupo yo veo que es un poquito más diferente que con de los chicos normales.

¿Los lineamientos del MOSEIB orientan el trabajo a niños con discapacidad?



Para mí si con uno de los principios que trabajamos es el de la persona, que esa persona se vaya formando con todos sus valores y habilidades, no hay por qué excluirle, está integrado ahí en el mismo proceso.

¿La EIB brinda oportunidades a todas las oportunidades a todos los estudiantes incluidos los que tienen discapacidad?

Si a todos porque aunque no habido una capacitación de cómo tratar ciertamente a ese grupos de estudiantes, se le incluye y como docente he tratado de auto prepararme de cómo dirigirlos hacia ellos.

¿Hay relación entre educación inclusiva y educación intercultural?

No le podría tanto decir que la educación intercultural, más bien trabajando desde los valores lleva al mismo objetivo sino que tiene otras estrategias y metodologías, pero siempre apuntando al mismo objetivo que los estudiantes sean creativos, reflexivos, participativos en ese aspecto.

Anexo IX. Entrevista aplicada a la docente de quinto grado.

¿Qué es para Ud. La discapacidad?

Yo entiendo por discapacidad pues una en el campo educativo sobre el aprendizaje la manera de aprender diferente del alumno puede ser intelectual o también física por diferentes razones

¿Qué sucede en el aula cuando hay la presencia de un niño con discapacidad?

Cuando nos encontramos dentro del aula un niño que tiene discapacidad con los demás niños se trabaja casi normal, no le hacemos de menos solamente que si necesita ayuda los niños están ayudándoles ahí y yo también si en el caso que él necesite ayuda. Si es discapacidad intelectual entonces ya es otro tipo de enseñanza, se enseña a otro nivel, no al mismo que están los demás niños. Sino que el estudiante que tiene discapacidad intelectual se va trabajando a otro nivel, otra escala. Pues si está en quinto año se trabaja con temas de tercero o cuarto año, se va bajando un año. Se trabaja con los mismos temas pero a menos escala.



¿Cómo se siente al enseñar a una persona con discapacidad?

Bueno a veces si me siento un poquito preocupada, verdaderamente si es una preocupación. Uno como maestro quiere que todos estén al mismo nivel, pero con el tiempo se acostumbra a trabajar con el nivel de aprendizaje del estudiante. Si el estudiante trabaja rápido nosotros también avanzamos rápido, gracias a que tenemos esa educación intercultural nos permite trabajar con los chicos que van aprendiendo más temas e ir avanzando más. Y con los chicos que tienen discapacidad y los que no aprenden rápido a pesar de que no tienen discapacidad pero también son un poquito más lentos. Entonces trabajamos a nivel de su conocimiento, de cada estudiante, siguiendo el ritmo de aprendizaje de ellos. No hacemos a parte los que tienen discapacidad y los que no tienen discapacidad, se trabaja todo en grupo. Si hacemos un trabajo en grupo también están incluidos ellos. Aunque trabajen a menor escala pero también están incluidos ellos.

¿Cómo es su nivel de exigencia con un niño de discapacidad? ¿Es el mismo nivel de exigencia con alguien que no tiene discapacidad?

Yo les exijo al nivel que estamos avanzando. Si creo soy un poquito exigente. Exijo más al niño que veo que puede dar más y exijo menos al que veo que también es un poquito bajo, pero también hay que exigirle. Siempre respetamos el ritmo pero si exigimos un poquito también

¿Los lineamientos del MOSEIB orientan el trabajo a niños con discapacidad?

El mismo hecho que el MOSEIB esté hecho para trabajar con niños de diferentes nacionalidades nos da la apertura para trabajar con niños que tienen discapacidad. Porque hay niños imagínese que vienen de otras escuelas, que vienen de adentro de escuelas unidocentes donde hay un solo profesor para diferentes grados entonces esos niños vienen con temas que desconocen y por ende el rato cuando vienen a Amauta que estamos un poquito más avanzados porque nosotros debemos competir también con otros establecimientos de aquí centrales que estamos en la ciudad. Entonces que hacemos, el MOSEIB nos da la apertura para trabajar con los niños exigiendo si el nivel porque sabemos que los niños que vienen de adentro a pesar que tenga una discapacidad física, solamente que tenga una discapacidad intelectual que no se le pueda exigir más de lo que ella puede. Pero si ve que viene un niño con discapacidad física entonces a él porqué tenemos que



tratarle diferentes. Entonces el MOSEIB permite que todos nos unifiquemos, se integren dentro del grupo y llevarles a todos por el mismo camino.

¿La EIB brinda oportunidades a todas las oportunidades a todos los estudiantes incluidos los que tienen discapacidad?

Claro, al menos aquí en Amauta Ñampi recibimos nosotros a todos los estudiantes porque dan apertura para que vengan todo tipo de estudiantes. Ahora mismo tenemos venezolanos, de España de diferentes partes del país también tenemos aquí estudiantes. Entonces el MOSEIB da opción a que vengan, tenemos de diferentes nacionalidades Kichwa, shuar, achuar, waorani. A veces nosotros nos reimos por eso decía una compañera que a nosotros los profesores de Amauta Ñampi deberían darnos el premio nobel, porque nosotros recibimos a todos los estudiantes a veces vienen botados de otros colegios y vienen acá a Amauta Ñampi, y están acoplados y tranquilos y se han acoplado a estudiar. Se preparan y han terminado aquí el bachillerato muy bien.

Los estudiantes vienen rechazados del colegio Pastaza, Vicentino y de diferentes colegios de aquí mismo porque les han hecho bullying, que allá no han podido estudiar y viene avá y se acoplan muy bien y han terminado. Eso nos da alegría al saber que un estudiante que fue rechazado en una escuela hispana venga aquí a Amauta Ñampi y este chico sobre salga.

¿Hay relación entre educación inclusiva y educación intercultural?

Yo creo que si debe estar porque al momento que nosotros recibimos estudiantes de todas las instituciones estamos recibiendo a veces chicos que vienen con discapacidad, a veces que vienen con bajo rendimiento, estamos recibiendo a todos. Yo creo que la educación nos da para todos y estamos aquí, los profesores también nos preparamos aunque no somos psicólogos pero el constante hecho que estemos con el estudiante también nos ayuda a aprender de ellos. Aprender como tratarles como enseñarles, al menos haciendo un auto preparación para poder atender a aquellos estudiantes.

Anexo X. Entrevista aplicada a la docente de tercer grado.

¿Qué es para Ud. La discapacidad?



La discapacidad es una persona que no puede actuar como una persona que somos normales, alguna parte de su cuerpo o inteligencia no le funciona bien, no está como una persona que tiene la inteligencia completa.

¿Qué sucede en el aula cuando hay la presencia de un niño con discapacidad?

Se comportan normal, solo hay que tener cuidado con esa persona con esa niña, no agredirles. Entonces cuando los estudiantes actúan de manera grosera, ella también actúa lo mismo, hay que tener mucho cuidado en eso, para que no le agredan a ella, igual en el tratamiento pero en el aprendizaje también es de otra forma es que no tienen la misma capacidad intelectual entonces se menora a base gráficos, a base de dibujos, a base de cantidad, así se trabaja porque la niña que tengo aquí no retiene y no tiene carnet entonces no se puede decir totalmente que es discapacitada porque se da cuenta que no retiene entonces en ese sentido se le dice que ella no es igual que los otros niños.

¿Cómo se siente al enseñar a una persona con discapacidad?

A bases si son algunos agresivos ahí si se complica, cuando comienzan así entonces yo le hago sentar acá a ella y le contesto cualquier cosita, a veces ella también pregunta de esta manera es para tenerla un poco más controlada

¿Cómo es su nivel de exigencia con un niño de discapacidad? ¿Es el mismo nivel de exigencia con alguien que no tiene discapacidad?

No, no es igual las cositas básicas que ella puede, algún sonido de palabras, que dibuje, que ella puede hacer. No se exige porque no retiene, ella está un nivel inferior que el otro estudiante. Como en esa situación los niños no pueden perder el año pero ella no tiene carnet, pero se dicen así y no puede quedarse en el mismo año.

¿Los lineamientos del MOSEIB orientan el trabajo a niños con discapacidad?

Si porque se dirige a cada alumno, justo ahora estamos con muchos alumnos pero se da un tiempito para ella y las hojas de trabajo no son igual, es otro tipo tengo que imprimir otras cosas para la estudiante con discapacidad.



¿La EIB brinda oportunidades a todos los estudiantes incluidos los que tienen discapacidad?

SI brindamos a todos los estudiantes, sin discriminación, igual trato.

¿Hay relación entre educación inclusiva y educación intercultural?

Si hay una relación deben ir a la par, sino no habría, el mismo trato la enseñanza tiene que ir igual para que los niños se sientan bien. En este caso para que la niña se incluya. La tenía en el mismo grupo solo que a veces molestaba y cualquier cosa que le hacían era fuerte.

Anexo XI. Entrevista aplicada a la docente de Lengua y Literatura de Octavo grado.

¿Qué es para usted la discapacidad?

Yo entiendo por discapacidad ciertas limitaciones que están fuera del alcance del individuo y que les da desventaja en relación con las personas que no tienen discapacidad.

¿Qué sucede en el aula cuando hay un alumno con discapacidad?

En el aula se trata de hacer como que no pasa nada ya entre todos. Por ejemplo si ya es una discapacidad intelectual entonces el momento de hacer las actividades se les vuelve a explicar, se les resta la actividad o se vuelve a un tema anterior que detecta uno como docentes que no han entendido, entonces se ponen actividades de menor dificultad.

¿Cómo se siente al enseñar un alumno con discapacidad?

Bueno ahora tengo a dos estudiantes con discapacidad en octavo B, para mí ellos son mejores que otros chicos que no tienen discapacidad, que me dan más trabajo. Yo no siento nada para mí ellos son dos chicos promedio en este año. Otras veces si he tenido estudiantes que tienen discapacidad y que si necesitan mayor atención y mayor trabajo docente.

¿Cómo es su nivel de exigencia con un niño de discapacidad? ¿Es el mismo nivel de exigencia con alguien que no tiene discapacidad?

Si se les toma en cuenta la discapacidad, pero no soy yo quien exige es el mismo chico que me dice hasta que nivel está.



¿Los lineamientos del MOSEIB orientan el trabajo a niños con discapacidad?

Sí, yo creo que sí. Es más, nosotros somos los pioneros de las individualidades y dentro de las individualidades están las discapacidades que ciertas personas podemos tener.

¿La EIB brinda oportunidades a todas las oportunidades a todos los estudiantes incluidos los que tienen discapacidad?

Si, muchísimo más y siempre peleo eso con mis compañeros. La Amauta Ñampi como educación intercultural bilingüe nació con la necesidad de ayudar a los chicos que tienen dificultades. Porque los chicos del interior por ejemplo salían generalmente con menos conocimiento en el ámbito intelectual. Y aquí en los colegios qué les hacían: cero, cero, cero, que indio ándate al monte. En Amauta Ñampi no, como dije las individualidades, las diferencias, las inteligencias múltiples, todos somos buenos para algo. Sería mejor como política ver que talento tienen e incentivar el talento. Todavía no estamos a esa altura pero en Amauta Ñampi si hacemos la diferencia, con los chicos de las nacionalidades y pues nos tocó con los de las discapacidades. Nos cayó como una individualidad más.

¿Hay relación entre educación inclusiva y educación intercultural?

Interculturalidad es la relación entre cada cultura, y si en cada cultura se hace la inclusión si, podría decir que si hay una relación.

Anexo XII. Ficha de detección de casos

UNIVERSIDAD EDUCATIVA "AMAUTA ÑAMPI"
DEPARTAMENTO DE CONSEJERÍA ESTUDIANTIL

FICHA DE DETECCIÓN DE CASOS

DATOS INFORMATIVOS GENERALES

Nombre de el/la estudiante: _____
 Cedula de identidad: _____
 Año y paralelo del que forma parte el estudiante: _____
 Fecha de aplicación de la ficha: _____
 Nombre de la persona que detecta/remite el caso: _____
 Breve descripción del problema: _____

Marque con una (x) en el o las áreas que usted considere que el niño, niña o adolescente presente dificultad

COGNITIVO	AFECTIVO	CONDUCTUAL	MOTRIZ	ACADÉMICO	SENSORIAL
Atención	Conductas de aislamiento	Dificultad de participación en el aula	Motricidad gruesa (caminar, correr, saltar, etc.)	Incumplimiento de tareas	Problemas de audición
Concentración	Cambios repentinos de ánimos	Dificultad de trabajo en grupo	Motricidad fina (escribir, recortar, pintar, etc.)	No presenta materiales de trabajo en clase	Problemas de visión
Memoria	Búsqueda constante de aprobación	Bajo interés por el aprendizaje		Falta de responsabilidad en el aula	Problemas de lenguaje
Razonamiento		Presenta conductas agresivas		Dificultades de lectura y escritura	Orientación temporo-espacial.
Agilidad mental		No sigue instrucciones		Dificultades de calculo	

Otras/especifique: _____

SITUACIONES DE RIESGO

VIOLENCIA ENTRE PARES	USO/CONSUMO DE DROGAS	
VIOLENCIA INTRA INSTITUCIONAL	PROMOCIÓN/COMERCIALIZACIÓN DE DROGAS	
VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	EMBARAZO TEMPRANO	
VIOLENCIA SEXUAL		

PERSONA QUE REMITE NOMBRE Y APELLIDO _____
 PROFESIONAL QUE RECEPTA NOMBRE Y APELLIDO _____



REPORTE DE CASOS

1. DATOS INFORMATIVOS

- Nombres y apellidos del estudiante.....
- Fecha:..... Año de EGB..... Año lectivo.....

2. DESCRIPCION DEL CASO

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. DATOS IMPORTANTES DEL ESTUDIANTE QUE USTED CONOZCA

.....

.....

.....

4. MEDIDAS TOMADAS POR USTED FRENTE AL CASO

.....

.....

.....

.....

.....

5. OBSERVACIONES

.....


.....

.....

NOMBRE Y APELLIDO.....

CI.....

FIRMA.....



U. E. COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE "AMAUTA ÑANPI"
 Educación Básica y Bachillerato Técnico
 Acuerdo Ministerial 149 del 02 de Mayo de 2003
 Puyo – Pastaza – Ecuador. Telf. 2 886 509

7. Adaptación Curricular

Estudiante: _____ Curso: _____

Grado de Adaptación: _____

7.1. Competencia curricular

ASIGNATURA:	
¿Qué puede hacer?	¿Cómo lo hace?
ASIGNATURA:	
¿Qué puede hacer?	¿Cómo lo hace?
ASIGNATURA:	
¿Qué puede hacer?	¿Cómo lo hace?



U. E. COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE "AMAUTA ÑANPI"
Educación Básica y Bachillerato Técnico
Acuerdo Ministerial 149 del 02 de Mayo de 2003
Puyo – Pastaza – Ecuador. Telf. 2 886 509

7.2. Propuesta Curricular Adaptada

ASIGNATURA:	
Objetivos Educativos Individuales	Destrezas con Criterios de Desempeño

7.3. Propuesta Curricular Adaptada por Bloques: Temas

Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Bloque 6

ASIGNATURA:

Objetivos Educativos Individuales	Destrezas con Criterios de Desempeño

7.3. Propuesta Curricular Adaptada por Bloques: Temas

Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Bloque 6



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Fernanda Scarleth Peralta Ramón en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Comprensión de la discapacidad en la Educación Intercultural Bilingüe”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNA E una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNA E para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 10 de junio del 2020

Fernanda Scarleth Peralta Ramón

C.I: 2100398995



UNA E

Cláusula de Propiedad Intelectual

Fernanda Scarleth Peralta Ramón autora del trabajo de titulación **“COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE ”**, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 10 de junio del 2020

Fernanda Scarleth Peralta Ramón

CI: 2100398995



Certificación del Tutor

UNA E

Yo, Martha Liliana Arciniegas Sigüenza, tutora del trabajo de titulación denominado **"COMPRESIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE"** perteneciente a la estudiante: Fernanda Scarleth Peralta Ramón C.I. 2100398995. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 10 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 10 de junio del 2020

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza

C.I: 0103642336