

Barreras para el aprendizaje, la participación y los apoyos naturales. Algunos retos asumidos desde la UNAE

Barriers to Learning, Participation and Natural Supports. Some Challenges Taken by UNAE

Daniela Machuca Moscoso*

daniela.machuca@unae.edu.ec

Juana Bert Valdespino*

juana.bert@unae.edu.ec

Mónica Alvarado Crespo*

monica.alvarado@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de exponer los resultados obtenidos en las fases de diagnóstico y de reflexión-acción del estudio realizado, mediante la metodología de investigación-acción participativa, en doce centros educativos de la Zona 6 y desde la carrera de Educación Especial de la UNAE. Se evidencia un proceso de formación docente en educación inclusiva, mediante redes colaborativas de apoyo, *lesson study*, DUA y enseñanza multinivel, entre otras metodologías; lo que reveló una verdadera implicación de los docentes en un proceso formativo y práctico, académico e investigativo, basado en el trabajo colaborativo, como herramienta fundamental en la erradicación de barreras físicas, metodológicas y actitudinales, y en la construcción de una verdadera comunidad inclusiva de aprendizaje.

Palabras clave: barreras para el aprendizaje y la participación, inclusión, redes de apoyo

Abstract

The present work aims to present the results obtained by diagnosis and meditation-action phases of the study carried out through using participatory-action research methodology, in 12 educational centers of Zone 6, by UNAE's Educación Especial career. There is evidence of a teacher training process in inclusive education, through collaborative support networks, lesson study, DUA, and multilevel teaching, among other methodologies, which revealed a true involvement of teachers in an academic and investigative training and practical process, based on collaborative work, as a fundamental tool in the eradication of physical, methodological, and attitudinal barriers, which builds a true inclusive learning community.

Keywords: barriers to learning and participation, inclusion, support networks

Introducción

Los fundamentos que sustentan las prácticas educativas inclusivas en la actualidad se enmarcan en un enfoque sociocrítico que integra los preceptos de una educación de calidad para todos, una que, desde diferentes perspectivas, confluya en la creencia de las posibilidades de desarrollo pleno de la diversidad de niños y jóvenes, siempre que se creen las condiciones socioeducativas, independientemente de las diferentes capacidades, procedencias culturales, geográficas, socioeconómicas, raciales y de género del ser humano.

Tales concepciones se fortalecen a partir de diversos estudios que tuvieron gran auge en las primeras décadas del presente siglo —con autores como Tony Booth Mel Ainscow, Gerardo Echeita, Miguel Melero, Pilar Arnaiz, Ángeles Parrilla, entre otros—, al suscitarse importantes acontecimientos que movilizaron el pensamiento científico, metodológico y práctico, cuyos aportes tienen sus sustentos en las mejores experiencias de la práctica educativa y que, hoy, constituyen importantes referentes para los profesionales comprometidos con el aprendizaje y el desarrollo de las personas con discapacidad, desde una educación inclusiva.

En este contexto, desde la Universidad Nacional de Educación se emprenden y desarrollan estudios que siguen la metodología investigación-acción, en ellos participan docentes de este centro de estudios y maestros y alumnos de las instituciones educativas de la comunidad. En este trabajo se exponen algunas de las experiencias y resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico de las barreras para el aprendizaje en siete escuelas del cantón Morona Santiago y cinco del cantón Azogues.

Revisión de literatura

Marcaron un importante camino el interés que fueron asumiendo los estados por mejorar el bienestar y calidad de vida de estas personas y sus familias, movilizados por las demandas trazadas en cónclaves internacionales, como el informe de Warnock (1978), la Convención de la ONU sobre los Derechos del niño (1989), la declaración de Salamanca (Unesco, 1994), entre otros.

En este contexto, en la década de los noventa, se fortaleció un cuestionamiento que se venía gestando, sobre el término *necesidades educativas especiales* que se acuñó con respecto a la discapacidad. En su lugar se fomentó un movimiento social y educativo crítico, con un enfoque filosófico y sociológico acerca del ser humano, que reconoce las capacidades con que cuenta todo el ser humano para aprender y el derecho a acceder a los recursos y apoyos necesarios para desarrollar al máximo sus potencialidades. Este enfoque estaba sustentado en los principales aportes de un marco conceptual que fundamenta la educación inclusiva desde un binomio: barreras que limitan el aprendizaje y apoyos que lo favorecen.

Fueron los investigadores Booth (2002) y Ainscow (2000), con su denominado índice para la inclusión (*Índice de inclusión*), los que marcaron un hito en la histórica controversia sobre el uso del término *necesidades educativas especiales*, pues fomentaron prácticas que buscaban mejorar la repuesta educativa a la diversidad.

A partir de entonces, fue tomando cuerpo el concepto de *barreras para el aprendizaje, el acceso y la participación*, el que surgió en respuesta al controvertido debate en torno a la pertinencia o no del término *necesidades educativas especiales*. Ganaron su espacio en discursos, leyes, documentos, normativas y proyecciones políticas, a nivel de los estados, que fueron impulsadas por los propios eventos internacionales que mantenían un discurso favorable al compromiso político, de los países, de ofrecer educación a todos, en igualdad de oportunidades (Convención sobre los

derechos de las personas con discapacidad, 2006; Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, 2008; Unesco, 2005).

De modo que, inherente al concepto de barreras, se desarrolló el de apoyo que implicó una transformación dirigida a superar viejos modos de educar, para reemplazarlos por verdaderos espacios de aprendizaje, con mejores condiciones de accesibilidad, un currículo flexible y ajustes particulares a la diversidad estudiantil, estos estaban sustentados en estrategias de apoyo, cooperación y colaboración, entre toda la comunidad educativa, y se trabajaban desde redes de apoyo naturales que equiparaban las oportunidades de educación en los ambientes y contextos de aprendizaje.

Estos estudios sistematizaron algunos aportes, desde el enfoque pedagógico, y promovieron un aprendizaje cooperativo y la ayuda entre compañeros, esto en detrimento de las posturas competitivas y de angustia que se generaban al comparar capacidades. Así se demostró la efectividad en el trabajo colaborativo frente a la diversidad.

Estas corrientes también movilizaron el rol del maestro de la escuela ordinaria y contribuyeron a ofrecer la respuesta educativa diversificada, según las necesidades y potencialidades que todos poseen, una que garantiza la equidad en las oportunidades para aprender, sin que las diferencias se conviertan en motivo de segregación (Melero, 1990; Arias, 2002; Guerra, 2003).

En este marco, sucedieron importantes trabajos y propuestas, definidas hoy como redes naturales de apoyo, impulsadas por Ángeles Parrilla, Mell Ainscow, Gerardo Echeita, entre otros. Desde esta perspectiva se considera a la escuela como un entorno clave para el apoyo y, desde un enfoque metodológico colaborativo, se proponen modos de concretar y organizar proyectos y actitudes, entre colegas, interprofesionales e interinstitucionales. “Nosotros concebimos el apoyo desde una perspectiva mucho más amplia, con todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad” (Boot Ainscow, 2002, p. 123).

No obstante, actualmente la comunidad educativa aún se enfrenta con incertidumbre a la compleja problemática de la educación de la diversidad en igualdad de oportunidades y en contextos inclusivos, debido en gran medida a las condiciones actuales de los sistemas educativos y sus estructuras organizativas, dilema que provoca que confluyan diversidad de posturas frente a los procesos inclusivos que buscan el aprendizaje y participación de todos los alumnos en igualdad de condiciones, objetivo que sobrepasa la capacidad de cualquier docente que trabaje de forma aislada; es por ello que el concepto de educación inclusiva continúa sujeto de múltiples interpretaciones y retos.

Asumir el reto de una educación inclusiva en los centros educativos, desde los presupuestos analizados, implica que la comunidad educativa se involucre en un proceso investigativo-participativo que debe comenzar por un diagnóstico de las condiciones educativas que permita identificar las barreras que están provocando el fracaso escolar y limitando el desarrollo de los alumnos, seguido por la búsqueda de estrategias que favorezcan y potencien los recursos y apoyos necesarios, desde las relaciones escuela-familia-comunidad.

El desafío consiste en comprender cómo la escuela se hace eco de la diversidad social y rompe con la homogeneidad en las aulas, para ubicarse en una realidad heterogénea de estudiantes con circunstancias de vida distintas y capacidades y estilos de aprendizaje diferentes. Una alternativa para superar este problema es poner en vigencia un sistema educativo inclusivo, cuya concepción se sustenta en el cambio de paradigmas en el campo pedagógico, metodológico, de formación docente y de infraestructura física, uno que permita una inclusión, en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades.

En este contexto, se pueden mencionar algunas investigaciones que han permitido tener un horizonte sobre la inclusión educativa y el abordaje de las barreras en el aprendizaje, como es el caso de la investigación que se realizó en tres escuelas de la Ciudad de Azogues —la Escuela San Francisco de Peleusí, la Escuela 16 de Abril y la Escuela César Cordero Moscoso—, donde se consideró, como estrategia, la aplicación del *Índex de inclusión* de Tony Book y Mel Ainscow, publicado en el Reino Unido a inicios del presente siglo, que permitió identificar, desde la experiencia misma de los docentes, estudiantes, padres y madres de familia, la inclusión y la exclusión, a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros; estas son: culturas, políticas y prácticas inclusivas (Alvarado, 2015).

Los datos recogidos con el uso del *Índex* resultaron poco alentadores, pues solo reafirman el escaso conocimiento que tiene la comunidad sobre el tema de la inclusión y cómo abordarla. Por tanto, su trabajo se sustenta en la implementación de un proyecto educativo institucional (PEI) con lineamientos inclusivos, fundamentado principalmente en las necesidades diagnosticadas, a través de la aplicación del *Índex de inclusión* en las instituciones anteriormente mencionadas. El resultado, como tal, es un instrumento que orienta la práctica docente hacia futuras mejoras, basadas en decisiones tomadas de manera conjunta por todos los actores del quehacer educativo. Así se proporciona, a cada institución, un modelo que puede ser acogido y acomodado pertinentemente. La principal intención es que las instituciones reorienten las culturas, políticas y prácticas inclusivas, de tal forma que la escuela sea concebida como un espacio social y educativo de participación y derechos, en el que se respeta la diversidad y se da un trato equitativo a los estudiantes, considerando sus características individuales y sus necesidades particulares.

En esta misma dirección, otra investigación que respalda el trabajo realizado en inclusión educativa surge de la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza de los docentes; la misma se aplicó en la Unidad Educativa Andrés F. Córdova, ubicada en la provincia del Cañar, cantón Tambo-Suscal. Este estudio se sustenta en la necesidad de implementar estrategias metodológicas inclusivas, a través de un sistema de capacitación docente, dirigido a lograr prácticas educativas inclusivas que mejoren los procesos de enseñanza (López, 2021).

El presente trabajo tiene el propósito de exponer los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico y de reflexión-acción del estudio realizado mediante la metodología de investigación-acción participativa en doce centros educativos de la Zona 6, desde la carrera de Educación Especial de la UNAE. Así mismo, se expone parte del proceso de formación docente, en educación inclusiva, mediante redes colaborativas de apoyo, *lesson study*, DUA y enseñanza multinivel, entre otras metodologías. Esto evidenció una verdadera implicación de los maestros en un proceso académico formativo, práctico e investigativo, basado en el trabajo colaborativo, como herramienta fundamental para la erradicación de barreras físicas, metodológicas y actitudinales, lo que permite la construcción de una verdadera comunidad inclusiva de aprendizaje.

Por último, resulta interesante, incluir, como antecedentes, la narración de uno de los sectores de la población que históricamente han sido protagonistas de exclusión social, los propios estudiantes apellidados con NEE. Esta es una investigación que se realizó en la Universidad Central del Ecuador, sustentada en la historia de vida de diez estudiantes en situación de vulnerabilidad y en entrevistas a cuarenta y ocho alumnos regulares de distintas facultades de la mencionada institución (Yépez-Moreno, 2020).

Como resultados de esta investigación se describen prácticas homogeneizadoras y excluyentes, en las que las relaciones socioeducativas están constantemente fragmentadas, debido a las limitaciones en las políticas, cultura y prácticas inclusivas que se delimitan en cada institución.

Estos resultados no nos resultan del todo novedosos, pues se repite el común denominador de las prácticas educativas en todos los niveles de enseñanza, uno en el que los “esfuerzos” por transformar la educación aún resultan insuficientes, pues todavía son los estudiantes, quienes, a pesar de su condición, tienen que hacer grandes esfuerzos por adaptarse a las dinámicas educativas.

Lo expuesto hasta aquí se sustenta en las diferentes experiencias, estudios, convenciones y acuerdos internacionales, así como en valiosos ensayos de personas entendidas en la materia. Además, los análisis y argumentaciones conducen a una conclusión: la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que tenga un carácter diversificado, de manera que pueda atender las necesidades de los distintos colectivos y de los contextos en que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Materiales y métodos

Hemos de entender que la educación, como producto social, que refleja y reproduce las inequidades existentes y favorece los puntos de vista de una cultura dominante que tiende a la homogenización e invisibiliza las diferencias. Frente a ello, se ha hablado de la adopción de políticas inclusivas direccionadas a mejorar la calidad de la educación mediante la integración de planes y programas inclusivos que se direccionen a erradicar todo tipo de barreras.

Una de las obras clave en el ámbito de la educación inclusiva es el *Índex de inclusió*n, considerado un instrumento de mucha utilidad para que los centros educativos desarrollen procesos de mejora en el aprendizaje y la participación del cuerpo estudiantil.

En base a ello, se ha utilizado un instrumento cuyo propósito es desarrollar la capacidad para aplicar metodología y herramientas dirigidas al diagnóstico de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), en el marco de la educación inclusiva, desde la metodología de la investigación-acción participativa (IAP), lo que se constituye en una adaptación del *Índex de inclusió*n.

Considerando que el *Índex* permite identificar barreras a partir de tres grandes dimensiones interrelacionadas (culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas), cada una dividida en dos secciones que incluyen entre nueve y diez indicadores en cada sección, el instrumento para la detección de barreras para el aprendizaje y la participación utilizado en esta investigación considera la cultura, políticas y prácticas inclusivas, condensadas en siete secciones: barreras actitudinales, barreras metodológicas, barreras organizacionales, barreras de infraestructura, barreras socioculturales, barreras comunicacionales y barreras políticas.

Este instrumento fue aplicado en siete escuelas del cantón Morona y en cinco del cantón Azogues. Para el análisis e interpretación de los resultados, se ha considerado cada una de las secciones estimadas en los criterios: “siempre o casi siempre”, “algunas veces” y “nunca”.

Resultados e interpretación

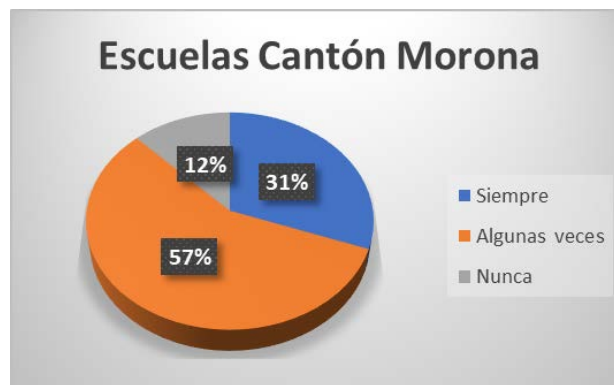
Los resultados se analizan en función de las escuelas de cada cantón donde se aplicó el instrumento de las BAP. Se obtuvieron los datos que se detallan en las siguientes tablas y gráficos.

Tabla 1. Resultados según opinión del cuerpo docente de las escuelas del cantón Morona

BARRERAS:	Siempre o casi siempre		Algunas veces		Nunca		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Barreras Actitudinales	1	14.3%	6	14.3%	0	0	7	100%
Barreras Metodológicas	2	28.6%	4	57.2%	1	14.2%	7	100%
Barreras Organizacionales	3	42.9%	4	57.2%	0	0	7	100%
Barreras Infraestructura	1	14.2%	4	57.2%	2	28.6%	7	100%
Barreras Socioculturales	3	28.6%	2	42.8%	2	28.6%	7	100%
Barreras Comunicacionales	1	14.3%	6	14.3%	0	0	7	100%
Barreras Políticas	4	57.2%	2	28.6%	1	14.3%	7	100%
TOTAL	15	30.7%	28	57.15%	6	12.5%	49	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 1. Resultados según opinión del cuerpo docente de las escuelas del cantón Morona



Fuente: elaboración propia

Según los resultados obtenidos en las escuelas del cantón Morona, se puede determinar un alto porcentaje de barreras persistentes, si se consideran los criterios: “algunas veces”, que corresponde a un 57 %; seguido de “siempre o casi siempre”, con un 31 %. Estos resultados revelan que todavía persiste una realidad educativa inquietante, al avizorar escuelas con dificultades para establecer cultura, políticas y prácticas inclusivas. En la sección barreras comunicacionales, que corresponde al porcentaje más alto en el criterio “siempre o casi siempre”, se indica que cuatro de siete escuelas consideran que no existe un buen sistema de comunicación, sobre todo en la relación familia-escuela, lo que refleja un escaso involucramiento en las prácticas y políticas de la institución.

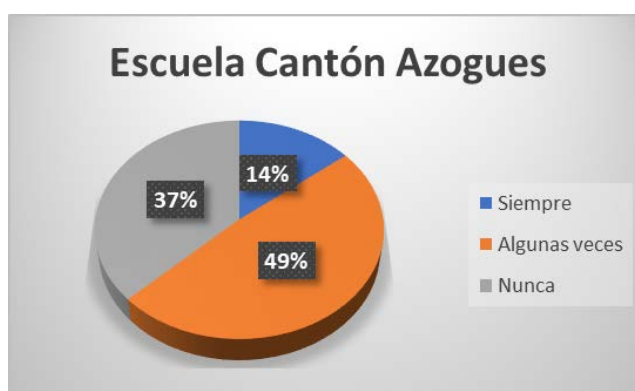
Estos resultados son poco alentadores, pues dejan en evidencia que estas instituciones todavía no están preparadas para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la atención a la diversidad.

Tabla 2. Resultados según opinión del cuerpo docente de las escuelas del cantón Azogues

Cuadro de resultados según opinión de las docentes de las escuelas de Azogues								
BARRERAS:	Siempre o casi siempre		Algunas veces		Nunca		TOTAL	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Barreras Actitudinales	2	40%	2	40%	1	20%	5	100%
Barreras Metodológicas	1	20%	2	40%	2	40%	5	100%
Barreras Organizacionales	0	0	2	40%	3	60%	5	100%
Barreras Infraestructura	2	40%	2	40%	1	20%	5	100%
Barreras Socioculturales	0	0	5	100%	0	0	5	100%
Barreras Comunicacionales	0	0	1	20%	4	80%	5	100%
Barreras Políticas	0	0	3	60%	2	40%	5	100%
TOTAL	5	14.29%	17	48.57%	13	37.14%	35	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 2. Resultados según opinión del cuerpo docente de las escuelas del cantón Azogues



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos de las escuelas del cantón Azogues, se evidencian datos más favorables, pues refleja un proceso mejorado en torno a la eliminación de barreras. Sin embargo, se determina que las barreras socioculturales siguen manifiestas en estas instituciones; estas se consideran en el criterio de “algunas veces” que alcanzó el 100 % de las escuelas. Esto se traduce en la existencia de prácticas discriminatorias y carencia en los procesos para su eliminación.

Como se ha visto, todavía no se puede hablar de escuelas inclusivas, aún hace falta trabajar en la eliminación de las barreras y en la construcción de ambientes inclusivos que permita el abordaje de la diversidad existente. El trabajo radica en considerar todos los aspectos que llevan a brindar una educación de calidad con calidez, pues, sin que suene a una frase cliché, eso es lo que propone la inclusión.

Conclusiones

La finalidad de aplicar el instrumento BAP reside en revelar el escenario en el que se ha trabajado la eliminación de las barreras en las instituciones. Es así que, en las escuelas de los cantones Morona y de Azogues los resultados obtenidos expresan, con claridad, un contexto medianamente preparado para hacer inclusión, lo que demuestra que todavía se mantiene el proceso transitivo de integración y que no se ha adecuado la infraestructura física, pedagógica y técnica para atender las necesidades diversas, esto refiere, precisamente, a que carecen de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Cabe recalcar que ciertos ítems relacionados al trabajo metodológico manifiestan ciertas contradicciones, pues presentan porcentajes altos. Sin embargo, en general, el escenario que revela el instrumento BAP es crítico, aún más, si se considera que estas instituciones forman parte de una sociedad multidiversa en la que se promulga el respeto y reconocimiento a la diversidad.

La inclusión exige una mirada sistémica que posibilite la comprensión de la diversidad, sea cual sea el carácter de esta, de manera que el ejercicio de la equidad parta de una integración social sin importar su condición. La inclusión como un hecho social tiene como presupuesto la aceptación de las diferencias, superando los tratos de inferioridad que a veces se dan de forma subliminal y velada.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2008). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva*. Mad. S.L.
- Alvarado, M. (2015). *Proyecto educativo con lineamientos inclusivos para las escuelas “San Francisco de Peleusí”, “16 Abril” y la Unidad Educativa “César Cordero Moscoso” de la Ciudad de Azogues, 2014- 2015*. [Tesis de maestría] Universidad del Azuay
- Booth, T. (2002). *Índice para la inclusión* [folleto]. Centro de estudios para la educación inclusiva.
- Echeita, G. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Mad. S.L.
- Echeita, G. (2012). *Cómo fomentar redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Mad. S.L.
- López, A. E. (2021). *La formación docente en educación inclusiva: Redes de apoyo colaborativo elemento clave en mejora de procesos de enseñanza de los décimos de la UE Andrés F. Córdova*. [Tesis de maestría] Universidad Nacional de Educación.
- Parrilla, A. (2006). Grupo de apoyo entre docentes. *Cuadernos de pedagogía*.
- Parrilla, A. (2009). Grupo de apoyo entre profesores: Un modelo de apoyo colaborativo y participativo. *Cuadernos de pedagogía*.
- UNICEF. (2017). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. La Habana: UNICEF.
- Yépez-Moreno, A. G. B. (2020). La inclusión educativa en la Universidad Central del Ecuador desde las percepciones del estudiantado. *Retos de la ciencia*, 1-14.