



La inclusión en el aula en escuelas con alto rendimiento escolar: Estudio de caso en escuelas de la provincia de Carchi, Ecuador

Inclusion in the classroom in schools with high school performance: Case study in schools in the province of Carchi, Ecuador

CABRERA, Johanna M. 1; CALE, Josue P. 2 y CABRERA, Edgar L. 3

Recibido: 14/06/2019 • Aprobado: 05/12/2019 • Publicado 28/12/19

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

La educación inclusiva en el Ecuador, ha sido un tabú, puesto que se cree que la inclusión hace referencia únicamente a las adaptaciones curriculares, dejando de lado el respeto y la igualdad en el aula; sin embargo en las escuelas de la provincia de Carchi, a través del presente estudio permitió evidenciar que estos conceptos, representan ser indispensables en la enseñanza aprendizaje, ya que estos han permitido desarrollar en los estudiantes una equidad e igualdad de oportunidades en el aula.

Palabras clave: Inclusión, respeto, igualdad, educación.

ABSTRACT:

Inclusive education in Ecuador has been a taboo, since it is believed that inclusion refers only to curricular adaptations, leaving aside respect and equality in the classroom; However, in the schools of the province of Carchi, through the present study it was possible to demonstrate that these concepts represent indispensable in the teaching learning, since these have allowed to develop in the students a fairness and equality of opportunities in the classroom.

Keywords: Inclusion, respect, equality, education

1. Introducción

La inclusión educativa en el Ecuador solía entenderse en el país como educación especial; destinada a personas que presentan algún tipo de discapacidad. La educación inclusiva hace referencia a la igualdad de oportunidades de determinados estudiantes tomando en cuenta sus necesidades y aceptando la diversidad con el propósito de transformar el sistema educativo y a las personas que lo conforman (Yépez, Procel, & Hidalgo, 2018). La educación inclusiva considera a la interculturalidad, para enseñar al discente y otros actores el respeto y conocimientos ancestrales para el entendimiento entre pares educativos (Yépez, Procel, & Hidalgo, 2018). Además, la Constitución del 2008 afirma al Ecuador como un país intercultural y plurinacional por la diversidad sociocultural que posee, relacionada en prácticas del Buen Vivir.

La inclusión educativa y la interculturalidad son enfoques educativos que requieren una formación y preparación del docente para que sea capaz de generar un cambio social (Herrera, Parrilla, Blanco, & Guevara, 2018). La inclusión no solo la conforman personas que presentan discapacidad, hace referencia a la diversidad en toda su expresión. En el Ecuador existen escenarios donde se potencia la interculturalidad desde varias perspectivas, es por eso que, desde algunas comunidades del país se planteó la creación de la Terapia Comunitaria Integrativa (TCI) relacionada con la interculturalidad, como una dinámica pedagógica para el trabajo (May & Leiva, 2018). Este proceso consiste en la vinculación de la comunidad con otros actores nacionales y extranjeros, a través del uso de la red social Facebook (permite compartir las riquezas que posee cada comunidad en cuanto a su diversidad con el mundo a través de imágenes, videos y conversaciones) en donde los actores promueven su identidad cultural utilizando el diálogo e incluyendo a actores de diferentes partes del mundo.

Durante el proceso hacia una educación inclusiva, se han buscado medios y estrategias que ayuden a mejorar la calidad del sistema educativo en relación con la integración. Se trata de iniciativas pedagógicas que incluyan técnicas destinadas a lograr que no exista discriminación en las aulas por razones sociales o culturales. En este sentido, varios autores relacionan al juego como herramienta facilitadora en el proceso de inclusión. Esto, debido a su funcionalidad al momento de ser utilizado adecuadamente en las diferentes etapas del desarrollo, ya que puede llegar a disminuir barreras tanto físicas como mentales durante su aplicación. Además, a través de distintos tipos de juegos se pueden involucrar aspectos interculturales, es decir, se pueden aplicar juegos de carácter cultural para rescatar tradiciones y valores que impliquen a los diferentes actores del aula. Por otra parte, los juegos como estrategia lúdica inclusiva sirven también como guía de trabajo colaborativo a gran parte de estudiantes de una sociedad educativa. Además, las actividades lúdicas involucran la práctica de reglas y normas de convivencia, en donde se fomenta el respeto como valor primordial para las actividades a realizar; las actividades pueden adquirir un carácter libre o dirigido con los educandos y hacia los educandos.

La contemporaneidad exige a los docentes a estar prestos al cambio, se debe connotar que la realidad de las necesidades del sistema educativo en países de primer mundo no son las mismas que poseen los países pequeños, donde el contexto educativo y en especial la normativa educativa es totalmente diferente (Vélez, Tárraga, Fernández, & Sanz, 2016). Es por eso que los docentes deben capacitarse continuamente, en búsqueda de un contraste positivo con estos países desarrollados en cuanto a la temática de inclusión, para luego adaptarla a la realidad de sus aulas y estar a la par con sus estudiantes, buscando mejorar la calidad de atención. Sin embargo, a través de estudios se han encontrado que a pesar de la formación continua del personal de países de primer mundo en cuanto a temas de inclusión aún existen brechas similares en estas dos realidades educativas.

Con frecuencia, la inclusión educativa en Ecuador se limita al hecho de integrar a un estudiante con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias, excluyendo la parte cultural que debería poseer la misma importancia. Para Vega (2016) a pesar que la LOEI 2011 manifieste la importancia de la interculturalidad en el contexto educativo, en las aulas de clase se encuentra segregada; se la utiliza escasamente como figura en bailes y danzas tradicionales de un pueblo o comunidad, sin tomar en cuenta la riqueza que oferta la pluriculturalidad y la interculturalidad, que van más allá de estos espacios limitados.

Con el pasar de los años el concepto de inclusión educativa tuvo que transmutar por varias definiciones, pero a pesar de este cambio; en la actualidad se sigue confundiendo este término con el concepto de integración, sin denotar la gran diferencia que poseen. Es decir, se ha generalizado a la integración como el adecuado manejo de estudiantes colocados en un entorno donde se delimita su actuar, su diversidad no es apreciada y la individualidad de los estudiantes no es respetada.

Hablar de calidad educativa debería ser necesario para los diversos contextos donde se cuenta con aprendices, pues no sólo se la debe entender como la repetición de contenidos que ayuden en su vida como estudiantes de educación superior, sino la calidad y calidez con la que se enseña debe estar presente para lograr los diferentes objetivos de clase (Herrán, Pinargote, & Véliz, 2016). La parte humana especialmente relacionada con la inclusión debe hacerse visible y reproducible en los discentes, no sólo porque se establece en la ley el derecho a la educación, sino como aporte para el crecimiento del estudiante que presente una necesidad y su desarrollo integral en contextos formales y no formales.

En cuanto a la inclusión en temas de interculturalidad, se debe partir de dos conceptos acuñados desde diferentes sectores a nivel mundial; en Europa el concepto de interculturalidad no se

relaciona con el concepto que se utiliza en América Latina. Por un lado, Europa adopta el concepto de interculturalidad como la integración de inmigrantes y minorías étnicas; mientras que por otro lado en América Latina "la interculturalidad debe estar íntimamente vinculada con la educación y el bilingüismo" (Cruz, 2018, p. 219) para la preservación de lenguas nativas y la conservación cultural.

Durante los últimos ocho años en el Ecuador la educación inicial ha ido posicionándose significativamente en el contexto educativo, permitiendo la corresponsabilidad entre familia, comunidad, escuela o centro de desarrollo infantil, el cual ha sido de gran relevancia para el desarrollo infantil integral. Pero esta realidad es escasamente evidenciada en comunidades Shuar, en donde el cumplimiento de la enmienda de la LOEI 2011 que supone la igualdad de derechos en la trilogía educación, interculturalidad y plurinacionalidad no se ha logrado comprobar ya que estos sectores no cuentan con educación inicial para la atención de niños y niñas de tres a cinco años de edad que viven en comunidad (Perales & Salas, 2018), ya sea por la escasez de maestros o la lejanía de estos sectores, donde el transporte es incipiente y sólo existen procesos de inmersión en contextos más cercanos a ciudades grandes. La interculturalidad ha sido abordada directamente a través de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe EIB (esta carrera nace de la necesidad de los individuos por hacer respetar su derecho a la educación, sin embargo, la parte de interculturalidad debería ser abordada desde las perspectivas de cada carrera relacionada con la pedagogía; desde el nivel inicial hasta los diferentes niveles universitarios) que surge de una necesidad socio-histórica en donde los individuos que pertenecían a una comunidad indígena buscaban la superación personal para estar a la par con los diferentes actores de una sociedad que gozaban del derecho a la educación (Villagómez, 2018).

El Sumak Kawsay o Buen Vivir que se encuentra reflejado en la Constitución 2008, propone el rescate de las tradiciones de los pueblos ecuatorianos, para una vida digna y de calidad, en donde todos trabajen a favor de la igualdad, la solidaridad y el respeto basándose en la política pública ecuatoriana, concepto que debe ser un eje en la formación de los docentes en todas las universidades del país (Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018).

La educación inclusiva y la interculturalidad deben ser abordadas desde la realidad ecuatoriana, ya que en diferentes países como se había mencionado anteriormente, manejan la interculturalidad desde sus propios imaginarios y realidades, para adaptarlas y atenderlas de acuerdo a su especificidad (Jara & Granizo, 2017). El manejo de un mismo idioma es necesario para abordar las necesidades de los educandos de las diferentes comunidades y pueblos del país para lograr cubrir las exigencias en cuanto a la atención en las aulas de clases. Es por eso que la preparación del docente en cuanto al manejo y uso de una lengua nativa es un reto que en la interculturalidad exige y es ahí donde la vocación docente juega un papel importante para enfrentar estos desafíos.

La lengua es un elemento primordial en la educación intercultural, sin embargo, Ecuador durante varios años se volvió un país monocultural y etnocentrista, situación que causó una exclusión social donde la raza blanco - mestiza oprimía y segregaba a las demás razas que consideraban inferiores durante largo período (Romero, Armijos, González, Heredia, & Ramos, 2017). Por eso, la lengua nativa en la actualidad ha formado una visión holística para la educación y se la aborda desde la transversalidad en los ejes temáticos de la docencia, y en algunas ocasiones ha subordinado al castellano (especialmente cuando el docente se dirige a una inmersión educativa en zonas y comunidades rurales).

En América Latina la interculturalidad pretende promover el desarrollo en cada país a través de la aceptación a la diversidad cultural de cada pueblo o comunidad, por medio de un trabajo conjunto regido por la política pública de cada país, respetando una democracia igualitaria, justa y plural (Ministerio de Educación de Perú, 2005). El intercambio cultural en este proceso es indispensable, ya que es un enriquecimiento en varios sentidos que involucran tradiciones, valores y conocimientos ancestrales, que han pasado de generación en generación a través de cuentos, imágenes o leyendas de cada zona de los diferentes países. Las creencias ancestrales son parte de la riqueza de una zona, empezando desde un lenguaje nativo, hasta llegar a las diferentes prácticas que enriquecen a una comunidad tales como: rituales, leyendas y la creación de material didáctico para el trabajo en clase; los cuales resultan indispensables para la formación de una diversidad cultural (Cárdenas, 2017). En otras palabras, cada comunidad posee diferentes mecanismos para la resolución de situaciones, ya sean de carácter pedagógicas como situaciones cotidianas, un ejemplo de esto, es el tiempo adecuado para la siembra y estos detalles ayudan no sólo a comunidad sino a agricultores que no pertenecen a una comunidad, sin embargo, utilizan estas estrategias para mejorar sus cultivos.

La educación inclusiva e intercultural es relevante en el sistema educativo ecuatoriano, puesto que tanto docente como educando deben participar dentro y fuera del aula de manera activa. Los miembros de la comunidad educativa deben ir posicionándose en su rol en el proceso de enseñanza - aprendizaje, utilizando como eje principal al respeto en el aula como estrategia activa para la aceptación a la diversidad (esta significatividad ha sido evidenciada durante el desarrollo de la introducción de la presente investigación y a continuación marca su relevancia en la metodología que se utilizó para el desarrollo de dicho análisis, el cual permite observar los aspectos de mayor relevancia para la investigación).

La educación inclusiva también se relaciona con dos factores de exclusión que solían estar presentes, especialmente en América latina y en Ecuador. El primer factor se relaciona con el acceso y el segundo con la calidad. En efecto, según datos oficiales (Herrera, 2016), el acceso a la educación no beneficiaba de manera justa a toda la población. La tasa de cobertura de los percentiles más pobres de la población era siempre más bajas que el promedio nacional, lo que representa una inequidad en el acceso. Por otro lado, los resultados de aprendizaje observados en diversas pruebas, INEVAL y LLECE-UNESCO, por ejemplo, también son desiguales, siendo que los sectores más desfavorecidos socio-económicamente hablando, alcanzan los promedios más bajos. Ambas dimensiones han venido mejorando y si bien las desigualdades permanecen, las brechas son menores y los más desfavorecidos están accediendo casi en su totalidad a la escuela, especialmente al nivel elemental de la Educación General Básica (EGB). En este estudio se trabaja justamente con escuelas que atienden sectores de la población socio-económicamente desfavorecidos pero que han logrado que sus alumnos alcancen los mejores promedios en todas las áreas evaluadas por las pruebas del INEVAL. Esto es un indicador de mayor inclusión desde el punto de vista de la dimensión de calidad, que favorece pues a sectores vulnerables.

Las preguntas de investigación que orientaron este trabajo fueron las siguientes:

¿Qué relación existió entre el tratamiento a la diversidad social y cultural por los docentes y la calidad educativa?

¿Qué factores influyeron en el tratamiento a las prácticas inclusivas?

2. Metodología

La investigación realizada se enmarca dentro de un enfoque cualitativo que busca una posible caracterización de los docentes, dentro de las dinámicas interactivas del aula y el clima escolar imperante en las escuelas investigadas. El enfoque cualitativo puede ser visto como el intento de obtener una comprensión profunda de significados y definiciones de la situación tal como presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta (Salgado, 2007). Asimismo, Pereira (2011) afirma que el diseño, en el marco de una investigación predominantemente cualitativa, es flexible y abierto, razón por la cual ha de ajustarse a las características, no solo del objeto de estudio, sino también a las condiciones en que se circunscribe.

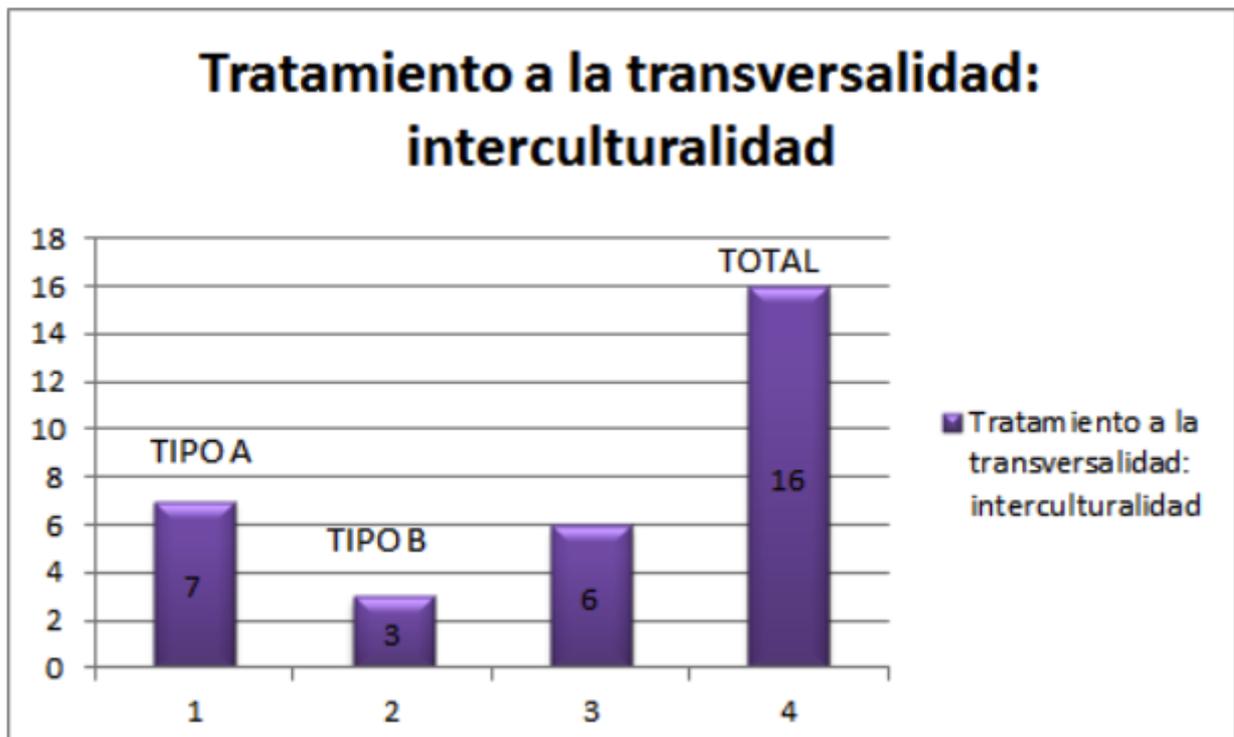
El paradigma que guió el trabajo fue el pragmático, puesto se estudian algunas variables como: la situación, el contexto socio-cultural, las personas, el emisor, entre otros, al respecto; Martínez, Guevara, & Valles (2016) afirman que "el conocimiento surge de las acciones, situaciones y condiciones que anteceden" (p. 126).

Como primera fase del estudio se contó con una muestra de 13 escuelas de Carchi que obtuvieron los promedios más altos en pruebas estandarizadas del INEVAL y que se los agrupó en tres niveles: Nivel A los que obtuvieron puntajes mayores a 900 puntos, nivel B a quienes obtuvieron puntajes entre 800 y 899 y nivel C puntajes menores a 700 puntos.

La segunda fase, consistió en recabar la información cualitativa de 47 entrevistas aplicadas a docentes de las escuelas investigadas, las cuales serán interpretadas a través de gráficos que evidencian su realidad y responden a las dos preguntas de investigación planteada, gráficos que se verán en la parte de los resultados que se muestran a continuación.

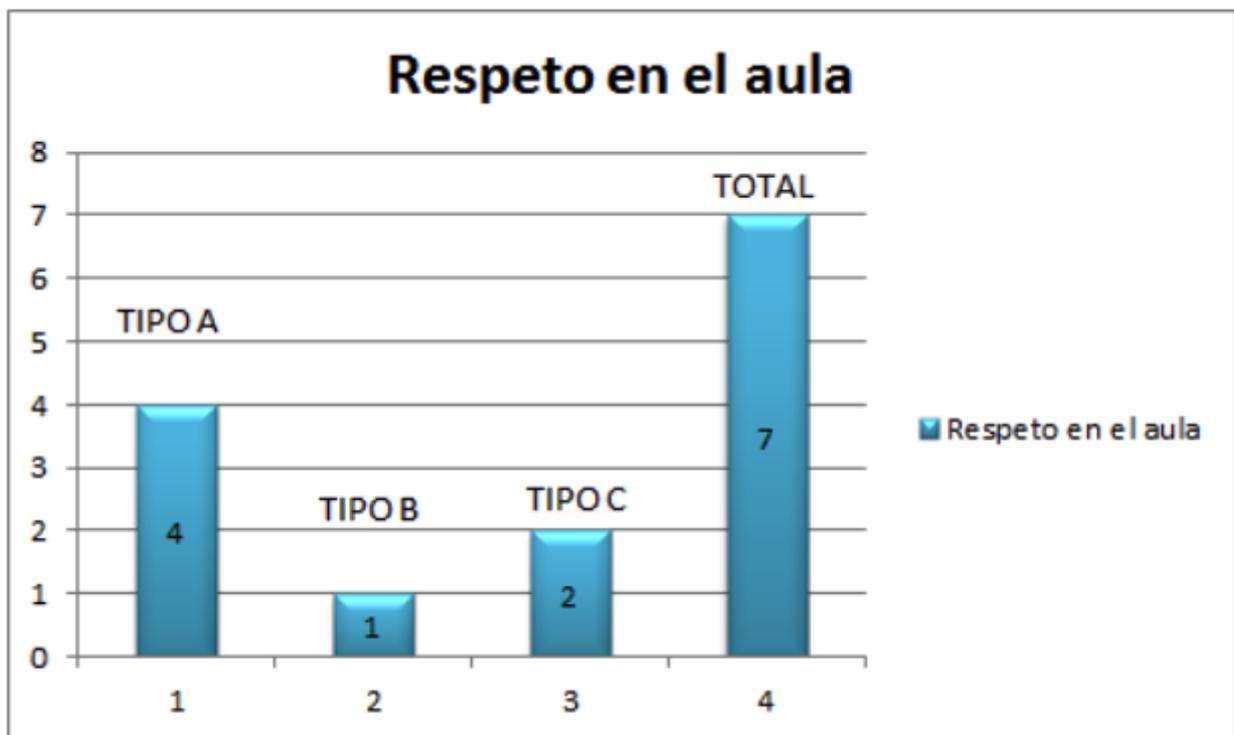
3. Resultados

3.1. ¿Qué relación existió entre el tratamiento a la diversidad social y cultural por los docentes y la calidad educativa?



El gráfico uno permite contestar a la pregunta planteada sobre el tratamiento a la transversalidad: interculturalidad, a la cual siete docentes de escuelas Tipo A respondieron que poseen un trato igualitario entre sus estudiantes de diferentes sectores de la provincia; de la escuela Tipo B, tres de los docentes respondieron que por medio de sus clases se transversaliza la interculturalidad y el trato igualitario es importante entre estudiantes, y seis de los docentes de escuelas Tipo C tratan con respeto y sin distinción a todo su grupo de estudiantes. El análisis de estos tres tipos de escuela permitió evidenciar la importancia del trabajo sobre la interculturalidad, basada en un trato igualitario en los salones de clases.

Gráfico 2

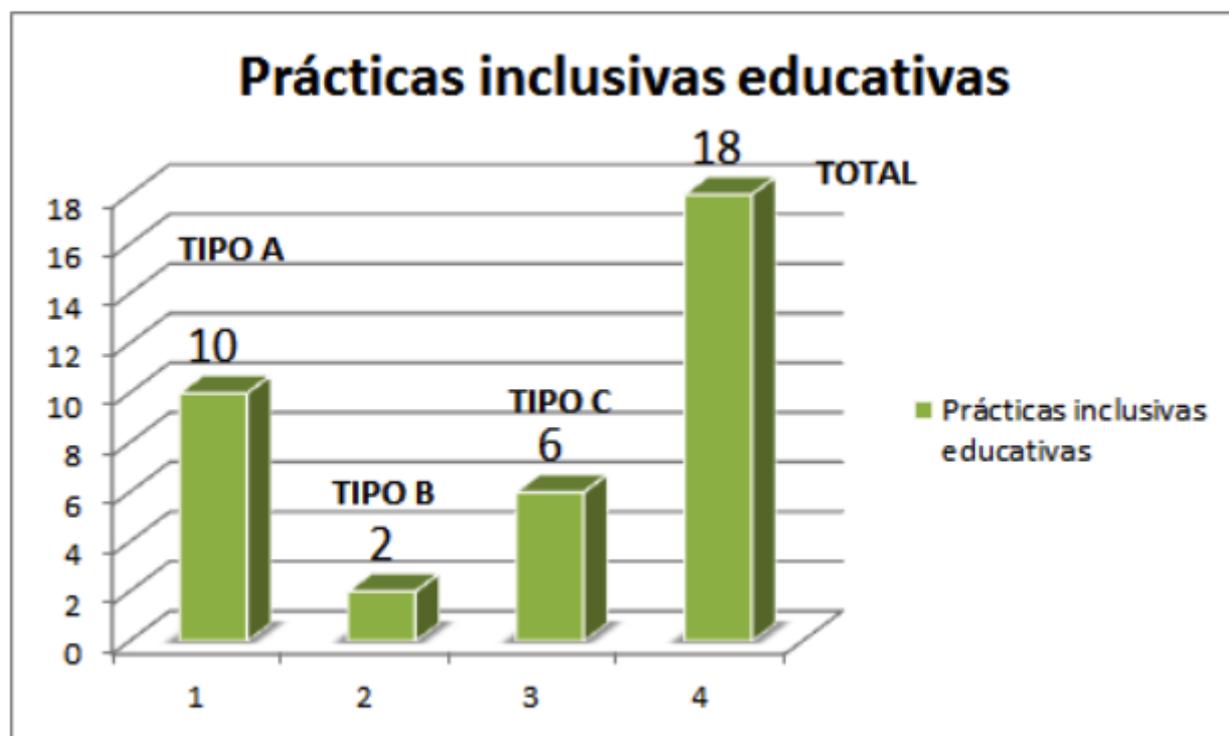


La gráfica dos permite observar la importancia sobre el trabajo en valores desde el salón de clase. Con especial énfasis al valor del respeto, respondiendo de la siguiente manera: cuatro de los docentes que laboraban en escuelas Tipo A indicaron que el respeto es trabajado con los estudiantes en todas las actividades de la clase, se trabajaba de manera grupal, respetando y tolerando las opiniones del grupo. En las escuelas Tipo B, únicamente un docente trabaja

directamente con el valor del respeto en su salón de clase a través de las diferentes actividades grupales. Finalmente, dos de los docentes de las escuelas Tipo C abordan el valor del respeto en las actividades dentro del salón de clase, lo que permite observar la importancia y la necesidad de trabajar en valores dentro del aula: actividades que fomentan el trabajo colaborativo y en especial el respeto entre pares.

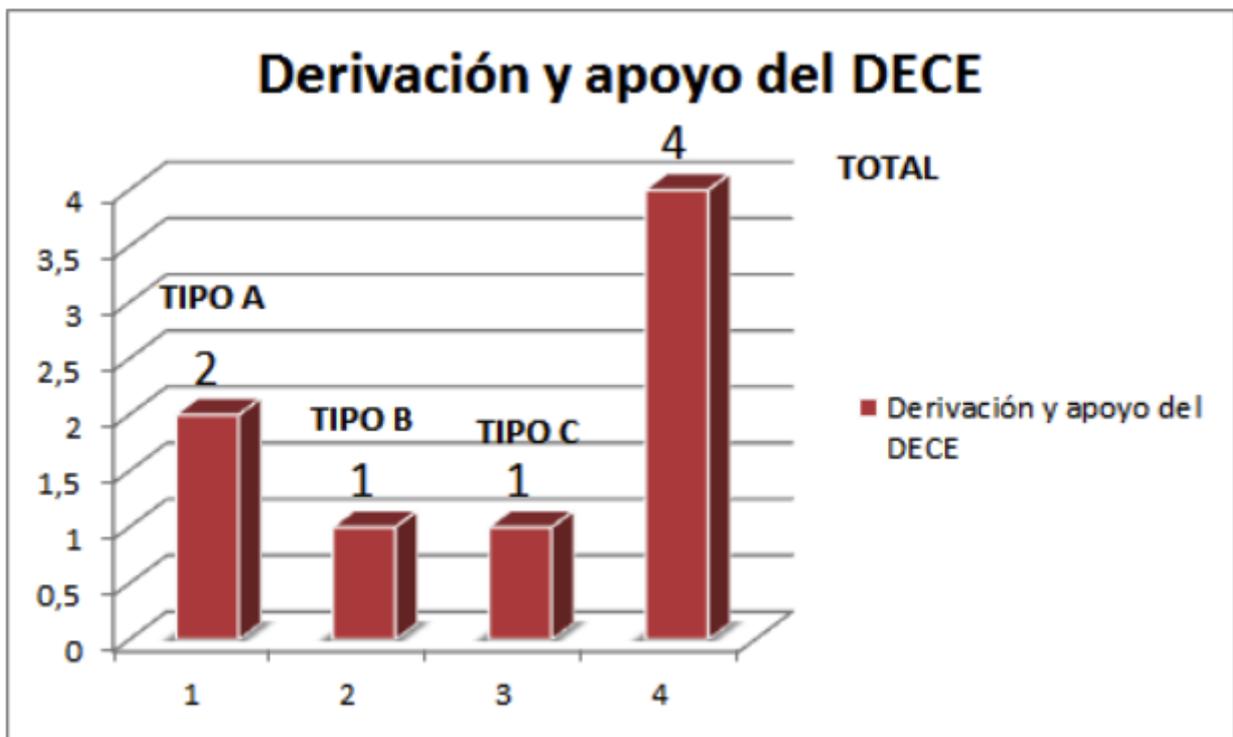
3.2. ¿Qué factores influyeron en el tratamiento a las prácticas inclusivas?

Gráfico 3



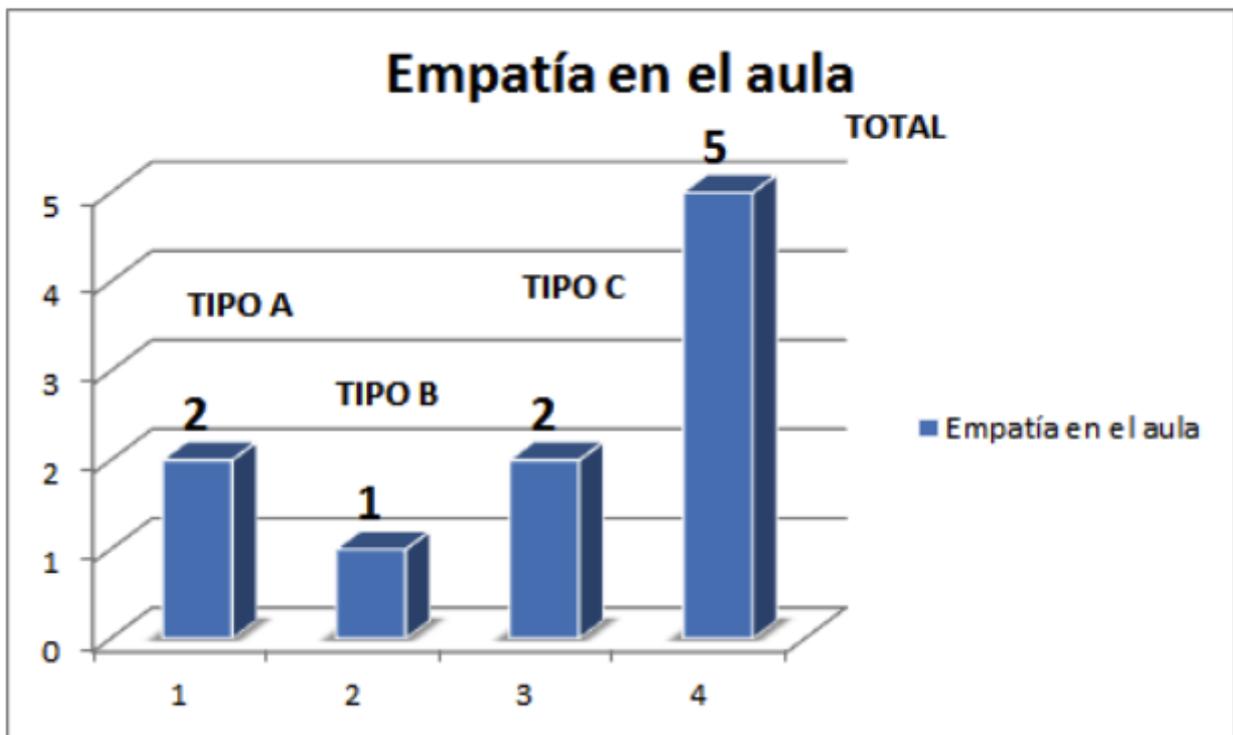
El presente gráfico, permite observar la importancia de las prácticas inclusivas en el aula de clases con los estudiantes. diez de los docentes que atienden en escuelas Tipo A, realizan prácticas inclusivas educativas a través del respeto a la diversidad y la discapacidad de los estudiantes; en las escuelas de Tipo B, dos de los docentes afirmaron sobre la importancia del trato igualitario hacia todos los estudiantes con y sin discapacidad, finalmente en las escuelas de Tipo C, seis de los docentes consideran que el trabajo con buenas prácticas inclusivas es indispensable en el aula, a través de diferentes actividades como el trabajo colaborativo.

Gráfico 4



Sobre el apoyo y la derivación al DECE, relacionado a la parte inclusiva, el Gráfico cuatro, permite observar la importancia del trabajo grupal con los diferentes departamentos de apoyo de cada escuela. En escuelas de Tipo A, dos de los docentes supieron informar, que, ante la necesidad existente de un caso específico de estudiantes con algún tipo de necesidad educativa, permanente o transitoria, este ha sido remitido al DECE para realizar una evaluación y proceder con la intervención adecuada por parte del docente de aula. En las escuelas Tipo B, uno de los docentes, recalca la importancia de una derivación oportuna al DECE, para recibir un apoyo según sus necesidades, en las escuelas de Tipo C un docente contesta que el apoyo al DECE es determinante para una buena práctica inclusiva.

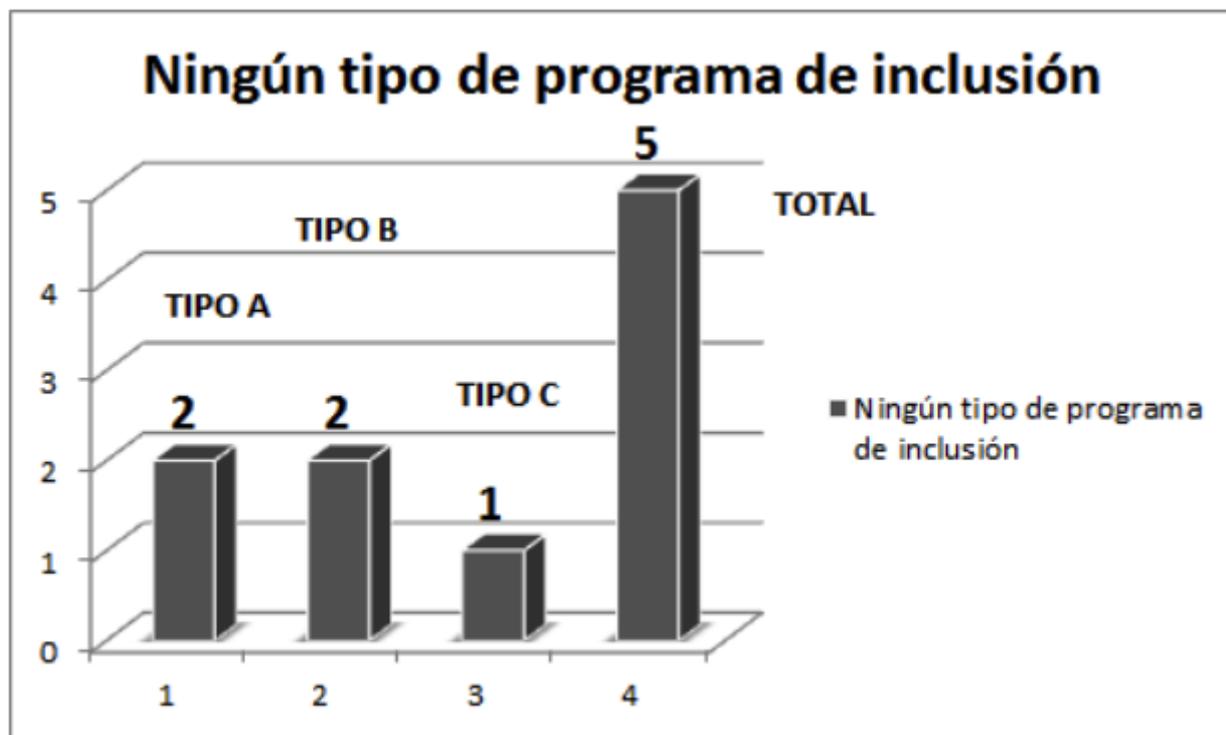
Gráfico 5



La empatía en el aula según el Gráfico cinco, cumple un factor determinante para la adecuada inclusión educativa, ya que en las escuelas de Tipo A, dos de los docentes encuestados supieron mencionar que el ponerse en los zapatos del otro en cuanto a los estudiantes, sirve de gran manera para fomentar las buenas prácticas inclusivas; en las escuelas de Tipo B, un docente cree que la empatía es necesaria, ya que así los estudiantes pueden mejorar sus valores y su trabajo

colaborativo; sin embargo la empatía es mayormente utilizada por dos de los docentes que laboran en las escuelas de Tipo C.

Gráfico 6



El último Gráfico revela que los programas de inclusión son incipientes. Además, demuestra que la proactividad con relación a la inclusión también es baja por parte del personal docente. Se podría implementar programas de inclusión si las capacitaciones con la temática de inclusión tuvieran más relevancia. Y aún más importante, si el interés de cada docente mejora, sobre en las de tipo C, se podría alcanzar un objetivo: tener programas de inclusión. Sin embargo, a priori se asegura que no necesitan programas de inclusión, para conseguir un trato igualitario, lo que de manera directa interviene en si se implementa o no programas de inclusión. Hasta la fecha de la investigación no se habían implementado programas de inclusión, y los resultados son positivos a nivel nacional, lo que lleva a la reflexión de que el uso de un programa de inclusión depende de la práctica docente que se desarrolle en el aula.

3.3. Resultados obtenidos con base en los gráficos:

Luego de tabular los resultados de las entrevistas realizadas a 27 docentes de 13 Escuelas de la Provincia de Carchi, específicamente en ámbitos de Diversidad Cultural e Inclusión Educativa y de comparar con las Escuelas Tipo A, B y C, determinadas por los puntajes evidenciados en las pruebas "Ser Estudiante" del año 2017, se obtuvieron los siguientes resultados:

Los docentes de las escuelas Tipo A (con los mayores resultados) afirman por encima de los docentes de los otros dos tipos de institución practicar la inclusión en el aula. Cuando se profundiza en esta afirmación y se detallan las respuestas puede apreciarse que las prácticas inclusivas que propician los docentes en las aulas investigadas son el producto de acciones diversas enfocadas a lograr integración y armonía en condiciones vulnerables como: la pobreza, la migración y la marginación. Tal y como lo menciona Aguilar (2013) la escuela como espacio, no sólo de cohabitación sino de convivencia, debe ser construida con el propósito de generar la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva o multicultural.

En efecto, este aspecto parece estar presente en las escuelas que alcanzan éxito en el estudio realizado en donde diez docentes entrevistados afirman hacer de la práctica inclusiva una actividad diaria enfocada en el contexto y su realidad. Según Soto (2003) "las condiciones para una escuela inclusiva son variadas y todo va a depender del contexto y realidad que viva cada centro educativo, ya que es ahí donde nacen los procesos de educación para todos" (p. 12).

Asociada a esta práctica inclusiva hay variables como: la consideración de la interculturalidad, el respeto, la empatía y la aplicación de programas inclusivos; estos aspectos están presentes en las

acciones que realizan los docentes en el aula y se ejecutan ya sea de manera personalizada o combinada a las técnicas pedagógicas de enseñanza en las que prima la afectividad.

La investigación demuestra también que, no hay una o varias prácticas universalmente efectivas, sino, más bien, que la efectividad depende del contexto en que se inserta la escuela, las características de los niños y sus familias y la historia del establecimiento. (UNICEF, 2004)

En efecto, según lo afirmado en las entrevistas, el tratamiento a la interculturalidad es tomado por los docentes con respeto e igualdad, en forma puntual, "todos somos iguales" y es a nuestro entender la clave para el éxito. En este sentido Soto (2003) manifiesta que: "La inclusión debe verse como una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales" (p. 6).

El trabajo de aula los docentes investigados lo realizan con cuidado, entrelazando la identidad con los aprendizajes, al respecto afirman Pech y Rizo (2014) que sin duda, la interculturalidad es hoy una propuesta polémica, en tanto que en ella se apuesta por el respeto y la tolerancia a partir de proponer el diálogo y la negociación como estrategias que logren, por un lado, la preservación de la identidad cultural y lo "originario" y por el otro, que nutran de nuevos conocimientos y elementos culturales a los sujetos interactuantes en la diferencia. Todo este bagaje de conocimientos y prácticas no puede ser posible sin la aplicación de un aprendizaje cooperativo como lo manifiestan los docentes, y que Santos, Cernadas, & Lorenzo (2014) refuerzan con la conceptualización.

Otra variable importante en las escuelas que alcanzan éxito en el estudio, es el respeto que se practica en el aula. Los datos reflejan que son escuelas disciplinadas y salvo pocos casos como lo manifiesta un docente se tiene que propiciar el respeto cuando hay ingreso de indígenas otavaleños, para alcanzar buenos aprendizajes.

Pascual (2011) reafirma que la convivencia y el clima escolar es otro factor que según la literatura afecta el aprendizaje de los estudiantes. El respeto que se evidencia en las aulas es la aplicación de la gobernabilidad democrática que propician los docentes para evitar que los grupos diversos enfrenten una sociedad que los margine.

Las relaciones al interior de las comunidades y grupos, y las relaciones que mantienen con la cultura y grupos dominantes; sus necesidades, sus expectativas y representaciones; un elemento que se comparte es la necesidad de abrir espacios para la participación y el diálogo efectivos como parte del ejercicio de la ciudadanía y lo que algunos autores llaman gobernabilidad democrática. (Aguilar, 2013, p. 57)

Los docentes propician identidad a través del respeto, Blanco (2006) afirma que aprender incluye la identidad por medio del respeto a los pares que rodean a la persona. Es característico en las escuelas investigadas trabajar con estudiantes de nacionalidad y etnias diferentes, en condiciones de migrantes, propiciando ambientes inclusivos, es decir contrario a lo manifiesta Blanco (2008) en una publicación distinta, pues la mayor parte de las naciones adaptan la Declaración de Educación para Todos, pero la transición de la teoría a la práctica no es la mejor.

Un aspecto muy importante que han desarrollado los docentes, es resolver los problemas en clase conjuntamente con los actores, así, únicamente dos docentes de las escuelas de éxito derivan los problemas al Departamento de Consejería estudiantil (DECE), incluso las escuelas que alcanzan menores resultados, están trabajando en ese mismo sentido, así, se demuestra un buen clima escolar, al respecto Sandoval (2014) sostiene que:

Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes" (p.9).

Otro aspecto importante es la empatía de los docentes para conectarse con los estudiantes y que también forma parte de las estrategias que han implicado excelentes resultados en las pruebas. Es sin duda un aspecto en los docentes que a más de humano es formativo, tal y como lo tipifica UNICEF (2014): "Este hallazgo tiene repercusiones en la formación de los profesores, quienes requieren formación y conocimientos que les permitan entender los contextos en los que operan e identificar prácticas docentes y de gestión apropiadas a esa realidad" (p. 16).

Es importante resaltar la labor inclusiva de los docentes de las escuelas de éxito, puesto que los resultados son el reflejo del accionar docente y su interacción con los estudiantes, respetando su diversidad. Sandoval (2014) al respecto manifiesta que:

A diario, ambos actores profesores - estudiantes, concurren a las aulas, donde se lleva a cabo el proceso de educación formal; es allí donde interactúan estos sujetos socioculturales, entrelazando historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas, dando vida a un proceso de socialización secundaria. (p. 7)

El análisis de las encuestas a los docentes investigados refleja la labor inclusiva en especial en los docentes que laboran en las escuelas Tipo A y la evidencia es la respuesta de los estudiantes en las pruebas estandarizadas donde alcanzan altos puntajes. El foco de atención de la inclusión es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad.

4. Conclusiones

La presente investigación permitió concluir que, una adecuada inclusión en el aula mejora la calidad educativa; esto se evidenció en las escuelas de Tipo A, donde se trabaja por medio de un trato igualitario y justo a todos los estudiantes del aula (necesidades educativas especiales permanentes y transitorias), trato que vinculado al respeto permitió de manera proporcional optimizar la educación en los discentes.

La preparación del docente forma un planteamiento constante de los nuevos retos académicos para un maestro, esos retos deben ser enfrentados a través de continuos talleres y capacitaciones que ayuden a la reflexión y resolución de problemas en el aula por parte de un docente preparado para su contexto educativo; la preparación docente en cuanto a educación inclusiva, no sólo debe ser por parte de los docentes de educación básica; sino debe nacer desde los docentes de educación inicial hasta los de educación superior, puesto que un trabajo en equipo desde los primeros años de vida de una persona mejorarán la calidad y calidez del sistema educativo del Ecuador.

Al observar el tipo de prácticas inclusivas utilizadas por los docentes en la investigación, permitió evidenciar que éstas se dan con mayor frecuencia en las escuelas Tipo A e incluso tienen relación directa con los altos rendimientos alcanzados en las pruebas estandarizadas. No se evidenció un patrón comportamental en los docentes; podría hablarse de una diversidad pedagógica inclusiva para integrar estudiantes de diversos contextos y nacionalidades, transformando el aula en un espacio de interacciones de experiencias culturales.

Se pudo concluir de igual manera que, los docentes de las escuelas de éxito dan preferencia al tratamiento a la transversalidad curricular poniendo énfasis en la interculturalidad, respetando las tradiciones, costumbres locales, festejos conmemorativos, los cuales son aprovechados para enfocar empatía y unidad. El aporte de los resultados obtenidos en la investigación permite concluir además que las prácticas inclusivas que utilizan los docentes, contrastadas con los datos encontrados de las entrevistas, identifica el valor del reconocimiento al trabajo de contexto, diversidad, interculturalidad que genera aprendizajes sostenibles y duraderos.

Finalmente, las prácticas inclusivas utilizadas por los docentes permiten observar que los métodos basados en el respeto a la diversidad con didácticas centradas en los alumnos ayudan a mejorar el desarrollo académico de los estudiantes de la provincia de Carchi de las diferentes escuelas de Tipo A, B y C.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9 (1), 49-59. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46126366003>
- Blanco, G. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Obtenido de www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revistas Pedagógicas* (54), 14-35. Obtenido de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5274/4307/>
- Cárdenas, M. (2017). Hablando de altares afrodescendientes y su pedagogía decolonial encimarrón interestética. *Revista NuestrAmérica*, 5 (9), 137-146.
- Constitución de la República del Ecuador. (20 de octubre de 2008). Registro oficial N.º 449. Ecuador.
- Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales* (60), 217-236.

doi:<http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>

Espinoza, C., & Cañedo, G. (2013). La UMET hacia una educación inclusiva desde su propio contexto. *Tendencias pedagógicas* (22), 149-164.

Gascón, A., Ruiz, A., & Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación* (24), 141-166.

Graham, L., Berman, J., & Bellert, A. (2015). *Aprendizaje sostenible: Prácticas inclusivas para las escuelas del siglo XXI*. Australia: Cambridge University Press.

Herrán, A., Pinargote, M., & Véliz, V. (2016). Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70 (2), 167-194.

Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador.

Herrera M. (2016): Educar para superar la pobreza y la desigualdad. *Cuadernos del Observatorio*. UNAE. Azogues.

Jara, O., & Granizo, J. (2017). Yachachina runakunapak kawsaykuna wankuripish. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (2), 6-13.

Lara, F. (2019). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum. Education*, 41. doi:10.4025/actascieduc.v41i1.40274

Martínez, G., Guevara, A., & Valles, M. (2016). El Desempeño Docente y la Calidad Educativa. *Ra Ximhai*, 12 (6), 123-134.

May, R., & Leiva, J. (2018). El Desarrollo Pedagógico Intercultural en un Proyecto de Cooperación Internacional. *Cuestiones Pedagógicas* (26), 11-22.

doi:<http://dx.doi.org/10.12795/CP.2017.i26.01>

Ministerio de Educación de Perú. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Pascual, J. (2011). El Efecto Escuela. Más allá del Aula. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 28-45. Obtenido de <https://www.redalyc.org/html/551/55118790003/>

Pech, C., & Rizo, M. (2014). *Interculturalidad: miradas críticas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Perales, A., & Salas, F. (2018). Aproximación piloto sobre la praxis de la educación inicial en comunidades indígenas de Ecuador. Caso comunidad Shuar. *Investigación y postgrado*, 33 (1), 109-130.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29.

Perelló, J. (2011). La educación centrada en la persona del educando. *Alteridad*, 6 (2), 157-160.

Pillajo, E., Lara, F., & García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32 (1), 81-92. Obtenido de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Rodríguez, M., Aguilar, J., & Apolo, D. (2018). El Buen vivir como desafío en la formación de maestros aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23 (77), 577-596.

Romero, H., Armijos, J., Gonzalez, M., Heredia, E., & Ramos, S. (2017). La interculturalidad como eje transversal en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior. El caso de Ecuador. *Boletín Redipe*, 6 (5), 165-171.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología* (13), 71-78.

Salinas, F., Cambón, V., & Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología interactiva. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), 26-37.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década* (41), 153-178. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19536988007>

Santos, M., Cernadas, F., & Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137. Obtenido de www.redalyc.org/articulo.oa?id=217031054010

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (1), 1-16.

UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: Ministerio de Educación.

Vega, P. (2016). Gestión cultural y despolitización: cuando nos llamaron gestores. *Índex, revista de arte contemporáneo* (2), 96-102.

Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M., & Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: Una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.

Villagómez, M. (2018). "Otras Pedagogías": La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad*, 13 (1), 30-41.
doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.02>

Yépez, S., Procel, B., & Hidalgo, D. (2018). Evaluación Inclusiva e Intercultural: Una mirada a la educación en el pueblo Waorani. *INNOVA Research Journal*, 3 (2), 30-40. doi:
<https://doi.org/10.33890/innova.v3.n2.1.2018.64>

1. Docente – Investigador. Universidad Nacional de educación (UNAE). Magíster en Intervención y Educación Inicial de la Universidad del Azuay. johanna.cabrera@unae.edu.ec

2. Estudiante – Investigador. Universidad Nacional de Educación (UNAE). Diplomado en Inclusión Educativa, Integración, Respeto y Aceptación a la Diversidad del Instituto Iberoamericano en Educación y Complejidad S.C. "PAULO FREIRE". josuecale18@hotmail.com

3. Edgar L. Cabrera. Docente – Investigador. Colegio de Bachillerato "Zumba". Máster en educación en Geografía Aplicada de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). edgarc51@hotmail.com

4. LOEI, Ley Orgánica de Educación Intercultural es un documento normativo oficializado por la función ejecutiva de Ecuador para cumplir los fines inclusivos en la educación.

5. INEVAL: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, es entidad pública ecuatoriana encargada de realizar la evaluación integral del Sistema Nacional de Educación a: estudiantes, profesores, directores y rectores; para promover una educación de calidad.

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 40 (Nº 44) Año 2019

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

revistaESPACIOS.com



This work is under a Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License