

Desafío del docente de educación básica frente a la inclusión educativa en Paute, Chordeleg y Gualaceo

Challenge of the basic education teacher facing educational inclusion in Paute, Chordeleg and Gualaceo

 **Natalia Villavicencio Cajamarca***

nathysvi.89@gmail.com

 **Angélica Guallpa Giñin***

angie22gualpa@hotmail.es

 **César Cárdenas Delgado***

cardenas.cesar.1d@gmail.com

*Investigador independiente

Recibido: 31 de mayo de 2023

Aceptado: 14 de julio de 2023



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

RESUMEN

En esta investigación se identifican los principales desafíos sobre inclusión en los procesos y prácticas pedagógicas que enfrentan los docentes de educación básica de los cantones Paute, Chordeleg y Gualaceo, con el fin de determinar el conocimiento y la aplicabilidad de la normativa legal sobre el objeto de estudio. La investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, con los enfoques cualitativo y cuantitativo y el método deductivo. Utiliza la técnica de la encuesta para recopilar datos a partir de la aplicación de un cuestionario de catorce preguntas, en Google Forms, a 187 maestros que laboran, principalmente, en escuelas públicas. En los resultados se evidencia que estos hacen frente a múltiples problemas. El más significativo es la dificultad para operativizar el término *inclusión*, en función de atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad. Se concluye, además, que el cuerpo docente, habitualmente, encara retos en aspectos vinculados como recursos físicos, didácticos, metodológicos y aplicación concreta de la ley.

Palabras clave: desafíos, docente, inclusión, educación, práctica.

ABSTRACT

This research identifies the main challenges on inclusion in the pedagogical processes and practices faced by basic education teachers in Paute, Chordeleg and Gualaceo, in order to determine the knowledge and applicability of legal regulations on the object of study. The research is based on the interpretative paradigm, with qualitative and quantitative approaches and the deductive method. It uses the survey technique to collect data from the application of a questionnaire of fourteen questions, in Google Forms, to 187 teachers working in public schools, mainly. The results show that they face multiple problems. The most significant is the difficulty in operationalizing the term inclusion, in terms of serving students with special educational needs (SEN) associated or not with a disability. It is also concluded that the teaching staff usually faces challenges in aspects related to physical, didactic and methodological resources and the concrete application of the law.

Keywords: challenges, teacher, inclusion, education, practice.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los docentes enfrentan múltiples desafíos en cuanto a la educación del siglo XXI y la diversidad de estudiantes que se puedan encontrar en las aulas. De ahí que la inclusión educativa es necesaria para establecer mecanismos de formación integral y de no marginación. En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021) realiza esfuerzos para identificar y eliminar todas las barreras que impiden su acceso, por lo que opera desde los ámbitos social y formativo —también se apoya en la pedagogía y enseñanza— para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad.

Sobre lo expuesto, Briceño (2021) menciona que existen factores que entorpecen la inclusión como la educación estandarizada, barreras físicas, sistemas centralizados, docentes no capacitados y falta de financiamiento; obstáculos que han sido tradicionales en el sistema ecuatoriano. Al respecto, se ha podido identificar una problemática relacionada con la diversidad estudiantil ya que es evidente la existencia de estilos propios de aprendizaje y necesidades individuales.

Guillen *et al.* (2022) mencionan que la educación ecuatoriana enfrenta grandes desafíos en la manera de participación, cooperación e integración de todos sus actores, por lo que la promoción de la equidad e implementación de comunidades inclusivas es una cuestión no resuelta. Además, los autores insisten en que no hay una reflexión significativa sobre educación con base en la praxis, corresponsabilidad de cada uno de los integrantes y en los procesos de respuesta a la demanda de la diversidad.

En concomitancia, Murillo *et al.* (2020) declaran que tener vacíos en la formación docente y la falta de continuidad en torno a la educación inclusiva —y otras áreas vinculadas— demuestran insolvencias que se acrecientan y se vuelven un desafío en las instituciones, dado que

las mismas implican realizar cambios rigurosos en las prácticas pedagógicas y políticas internas.

De la misma forma, el Ministerio de Educación (Mineduc, 2017) indica que la inclusión responde a la garantía del ejercicio del derecho a una educación de calidad y su acceso y permanencia. Asimismo, plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad, lo que significa corresponsabilidad por parte de los involucrados; mismos que tienen una función protagónica en el proceso, de tal modo que les permita afrontar retos y proponer la creación de un modelo inclusivo, flexible y adaptable que se ajuste a las necesidades de la comunidad y garantice igualdad de oportunidades y calidad educativa para todos.

Por lo tanto, es importante que, frente a las coyunturas, los pedagogos estén en constante formación y actualización de conocimientos para asumirlos e interpelarlos. Esto supone un mayor compromiso, concientización y sensibilización en las prácticas pedagógicas inclusivas, promoción de los derechos y aplicación de las normativas.

Varguillas *et al.* (2021), referente a esto, afirman que, en Latinoamérica, se acogen a los lineamientos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (Organización de Naciones Unidas); y sobre la base de ello tratan de integrar y mejorar las políticas públicas referentes a inclusión educativa. Sin embargo, señalan que hace falta ocuparse en la praxis. Es decir, en implementar acciones que brinden una verdadera atención a los individuos con NEE.

En consideración, Clavijo y Bautista (2019) concluyen que es fundamental trabajar en ámbitos de la misma naturaleza con énfasis en el desarrollo emocional y físico de las personas con o sin discapacidad para que adquieran independencia, autonomía y autodeterminación. Páez *et al.* (2022) concuerdan en que el enfoque inclusivo beneficia a todos los actores educativos porque permite la concientización, sensibilización y aprendizaje de una verdadera inclusión.

El desafío docente, frente a este tema, dentro de las instituciones educativas del

Ecuador, supone cambios profundos y trascendentales en correspondencia a las limitaciones actuales: el desaprender y reaprender, la concientización y sensibilización y el compromiso y pasión por enseñar. Todo ello para que, a través de estos factores determinantes, los profesores accedan a la formación y capacitación continua, aplicación de estrategias metodológicas activas que promuevan la participación de todos los estudiantes, utilización de recursos didácticos llamativos y creativos con el uso de las herramientas tecnológicas y adquisición de conocimientos sobre normativas inclusivas.

Formación docente en prácticas inclusivas

La formación docente en ámbitos de inclusión educativa es significativa ya que faculta llevar a cabo buenas prácticas pedagógicas, adquisición de herramientas y conocimientos necesarios para afrontar la diversidad estudiantil. En este sentido, Bustamante *et al.* (2023) enfatizan que la formación profesional es el elemento esencial para el estudio de las políticas públicas inclusivas y el abordaje de las NEE asociadas o no a una discapacidad, pues de ello depende el diseño y aplicación de las estrategias metodológicas en función de la diversidad del alumnado y en cooperación con la comunidad. Por ende, sería posible abarcar al fenómeno educativo desde elementos cognitivos, sociales, emocionales y culturales para mejorar las condiciones de los estudiantes.

La formación docente en ámbitos de inclusión configura los procesos inclusivos en la práctica, dado que los componentes que abarca trazan una relación significativa de los contenidos teóricos con las prácticas pedagógicas, los métodos cíclicos y colaborativos, tanto como su contextualización. Así se generan nuevas formas y procedimientos inclusivos para alcanzar una educación de calidad.

El Mineduc (2017) resalta que la formación en prácticas pedagógicas inclusivas es necesaria para asumir y avanzar hacia procesos de igual naturaleza, tanto como la configuración de un nuevo rol docente. De esta forma, el maestro se

convierte en pieza clave del procedimiento de atención a la diversidad, siendo él quien propicie ambientes de aprendizaje más participativos y de convivencia armónica, donde el aprender es sinónimo de placer y no de obligación.

Bernal *et al.* (2019) plantean que el educador —y, por ende, su nivel de preparación— tiene una representación fundamental en la inclusión educativa, porque cuestiona y asume retos de la habilidad pedagógica actual. Esto requiere de una labor colaborativa institucional para implementar estrategias metodológicas que promuevan acciones de excelencia, para lograr una transformación real en aspectos inclusivos.

Una de ellas son los talleres que se muestran como alternativas en la formación docente sobre inclusión ya que posibilitan la reflexión, análisis y práctica sobre situaciones reales que se presentan en el aula de clases.

Quevedo *et al.* (2020) resaltan que la formación profesional en prácticas inclusivas se hace necesaria para dar una verdadera atención de la diversidad. Además, consideran importante llevar a cabo un modelo acorde que incida de manera positiva en los procedimientos pedagógicos para, con ello, promover el desarrollo de talentos, destrezas y capacidades en los estudiantes con NEE. Todo ello para brindarles mayores oportunidades y perfeccionarles a partir de sus estilos de aprendizaje y sus diferencias.

Buenas prácticas pedagógicas inclusivas

Las buenas prácticas pedagógicas inclusivas, que realizan los docentes, son importantes dentro del sistema educativo, siempre y cuando se enfoquen en las necesidades e intereses de su grupo estudiantil. En relación, Mondragón y Moreno (2020) las han definido como el conjunto de procedimientos o acciones más relevantes en la ejecución de los procesos formativos; mismas que permiten aprender y reaprender de las experiencias y aprendizajes, y que buscan la satisfacción de las carestías de los estudiantes.

Ramírez *et al.* (2017) mencionan que, por lo general, son los profesores y su preparación

quienes influyen en las destrezas pedagógicas inclusivas, y que éstas tienen estrecha relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, estos autores enfatizan que para desplegar buenas prácticas es necesario que los educadores estén comprometidos, motivados y apasionados. Por consiguiente, podrán crear espacios, materiales y actividades que promuevan cambios en los pensamientos, creencias y hábitos dentro de las instituciones. En este sentido, el desarrollar una práctica pedagógica inclusiva implica que el docente reflexione sobre su propio ejercicio profesional. Así será capaz de identificar características, habilidades esenciales y fortalezas, tanto como sus carencias y debilidades, para mejorar su intervención.

Rodríguez *et al.* (2018) sugieren que las buenas prácticas educativas se evidencian en el trabajo diario del docente y en el trato igualitario que brinda. Asimismo, cuando planifica sus clases a partir de las diferencias del grupo, el material didáctico que utiliza está acorde a la temática, explica de forma clara e invita a la metacognición empleando las diferentes herramientas digitales y tecnológicas para la enseñanza-aprendizaje.

Estrategias inclusivas activas en la práctica pedagógica del docente

Las estrategias activas inclusivas son el motor que utiliza el docente para propiciar un aprendizaje inclusivo. No obstante, es necesaria su frecuente aplicación para lograr resultados profundos. En este sentido, Morales (2018) las define como “herramientas esenciales para favorecer el proceso de enseñanza y propiciar la plena participación y aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales” (p. 32). A la par, Herrera *et al.* (2018) indican que estas, para que sean inclusivas, requieren del compromiso del pedagogo, su sentir, su vocación y cómo vive su profesión. También son necesarios los soportes que recibe por parte de los profesionales de su entorno inmediato y otras circunstancias.

Desde el Mineduc (2021) se señala que una de las estrategias inclusivas es la conformación de redes de soporte entre las familias, representantes, otras instituciones y la comunidad, dado que tienen el objetivo de amparar, mediante la cooperación y colaboración, el trabajo diario con los niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas. En la actualidad, este tipo de redes son esenciales para el desarrollo de mejoras en la educación y en las prácticas docentes, ya que gracias a ellas se comparten experiencias y nuevos conocimientos: aspectos que trascienden al aula.

En adición, Orozco y Moriña (2020) consideran que una de las estrategias inclusivas es la implementación de espacios, rincones y zonas con diversidad de recursos didácticos necesarios para fomentar oportunidades de reflexión, curiosidad, criticidad y aprendizaje. Por lo tanto, es imprescindible el compromiso del maestro para propiciar este tipo de experiencias. Incluso, es necesario que comparta su actuación con sus pares —a través de plenarios, reuniones y círculos de estudio— para mejorar la práctica dentro del aula.

Sobre lo expuesto, la inclusión es un proceso que implica enfoques diferenciales, desde el punto de vista de los derechos humanos, con el fin de materializar las acciones por medio de la aplicación de paradigmas educativos sin exclusiones que den respuesta a las distintas necesidades, condiciones y situaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Así se procura la eliminación de barreras físicas, pedagógicas y actitudinales; siempre entendiendo a la diversidad como un elemento enriquecedor de la enseñanza-aprendizaje y favorecedor para el desarrollo holístico de los estudiantes.

Principales desafíos de la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano

Los docentes, en la actualidad, enfrentan varios obstáculos al momento de practicar la inclusión dentro del aula. Por ello, deben buscar las herramientas para encararlos y, con ello, conseguir aprendizajes eficaces en el estudiantado. A

propósito, Troya *et al.* (2019) mencionan que uno de los principales desafíos de la educación inclusiva es la aplicación de los principios de equidad, cooperación y solidaridad para dar valor a la diversidad. También enfatizan que estos se enmarcan en la finalidad de la inclusión. Es decir, en la apuesta por la mejora del sistema formativo, en los aspectos culturales, políticos y prácticos, y para lo cual se requiere que los maestros participen de forma sostenida en procesos de formación profesional.

Bermúdez y Navarrete (2020), en correspondencia, señalan que el principal desafío es la implicación y participación de todos los miembros de la comunidad en procedimientos de inclusión y que esto impide el avance hacia verdaderos compromisos de una educación de calidad y calidez. Del mismo modo, Arnaiz (2019) menciona que las problemáticas actuales, en cuanto a este tema, radican en que los programas, métodos y recursos no se adaptan a las necesidades de los estudiantes.

Para Porta *et al.* (2020) la inclusión y sus desafíos se concentran en la aplicación de las normativas legales en ámbitos análogos por parte de los actores educativos. Aunque, de manera exclusiva, el profesorado es quien encara los conflictos —sobre todo de capacitación— para desempeñarse eficientemente en este campo y atender a la diversidad. En consecuencia, el desconocimiento de la normativa impide eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Asimismo, Hernández y Samada (2021) señalan que los retos inherentes a la educación inclusiva parten del supuesto básico de la modificación del sistema escolar para que su diseño responda a las insuficiencias de todos los individuos que aprenden. De tal forma que se

requiere de la capacitación y formación continua del cuerpo docente con el objetivo de adquirir nuevas habilidades, herramientas y estrategias metodológicas que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje e inclusión.

DESARROLLO

De primera mano, la presente investigación se sustenta en un paradigma interpretativo; mismo que concentra su rango de acción en explicar y evaluar la realidad de los docentes respecto a los desafíos que tienen frente a la inclusión (Miranda y Ortiz, 2021). Además, presenta dos enfoques: cualitativo y cuantitativo; y el método es de tipo deductivo. Ahora bien, desde la perspectiva cualitativa se examinan los contextos educativos urbanos partiendo desde el testimonio, experiencias y vivencias de los colaboradores de la investigación. Por su lado, el cuantitativo ostenta una muestra de 187 docentes; lo que permite generalizar los resultados obtenidos (Maxwell, 2019). De último, el método deductivo parte de la conexión entre teoría y perspectiva de los maestros, guiando el análisis y tratamiento de los datos para alcanzar el objetivo diseñado sobre los fenómenos de estudio partiendo de lo general a lo particular (Palmett, 2020).

Esta investigación, en específico, se despliega en las siguientes fases: proactiva, interactiva y postactiva (Borzi *et al.*, 2016). En la primera se busca la fundamentación epistemológica que delimite el problema, junto con la selección y enunciación de objetivos que permitan la tipificación. La siguiente fase, la interactiva, se centra en la recolección de datos con la aplicación de una encuesta mediante Google Forms. Se empleó, como herramienta, un formulario estandarizado de catorce preguntas; todas enfocadas en identificar los principales desafíos sobre inclusión que enfrentan los sujetos encuestados de las escuelas de educación básica de los cantones Paute, Chordeleg y Gualaceo. Por último, la fase postactiva establece, en el último informe, los



datos acopiados con el análisis y presentación de los resultados y los desenlaces respectivos.

Participantes

Para la construcción del estudio se extrajeron las respuestas de 187 docentes de una población aproximada de 360 pedagogos. Los criterios para clasificar la muestra fueron los siguientes: laborar en escuelas completas, públicas, urbanas, modalidad presencial, jornada matutina y nivel de educación básica de los cantones Chordeleg, Gualaceo y Paute; encontrarse entre las edades de treinta a cincuenta años y poseer un título académico de tercer y/o cuarto nivel.

Análisis de resultados

Las respuestas derivadas en la encuesta, respecto al objeto de estudio, se exponen de la siguiente manera:

Tabla 1. Conceptualización de educación inclusiva

Indicador	Porcentaje
Es la atención a las NEE de los estudiantes asociados o no a una discapacidad	60 %
Es la atención a los educandos con vulnerabilidad	7 %
Es utilizar la misma planificación que los docentes regulares, solamente aplicando el DUA	7 %
Es responder a las diversidades y diferencias individuales de las personas acorde a su ritmo y estilo de aprendizaje	18 %
Es reconocer a los distintos grupos y acoplarlos sin importar su cultura	4 %
Desconoce	4 %

Fuente: elaboración propia

Respecto a las concepciones que tienen los docentes sobre inclusión, el 60 % la relaciona con la atención a estudiantes con NEE asociadas o no a una discapacidad, el 18 % considera que es un enfoque que responde a las diversidades

y diferencias acorde a su ritmo y estilo, el 7 % alega que se enlaza con la vulnerabilidad, la misma cantidad afirma que es la planificación con la aplicación del diseño universal de aprendizaje (DUA) y el 4 % engloba respuestas sobre el respeto a la cultura y el desconocimiento. (Ver Tabla 1).

Tabla 2. Participación en actividades de formación en educación inclusiva de los últimos tres años

Indicador	Porcentaje
Una a tres actividades.	62,40 %
Cuatro a seis actividades.	9,40 %
Más de siete actividades.	2,09 %
Ninguna participación.	26,11 %

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Cantidad de horas en las actividades de formación inclusiva

Indicador	Porcentaje
5 a 20 horas.	42,30 %
21 a 39 horas.	22,10 %
40 a 59 horas.	30,9 %
60 a 100 horas.	23 %
100 a 150 horas.	12,60 %
151 horas en adelante.	0 %

Fuente: elaboración propia

El análisis sobre cursos, talleres o actividades en temas de inclusión que han seguido los maestros en los últimos tres años entregan los siguientes datos: el 62,40 % ha tomado de uno a tres, el 26,11 % no posee ninguna capacitación, el 9,40 % de cuatro a seis cursos y, finalmente, el 2,90 % ha cursado siete o más. (Ver Tabla 2). En lo referente al tiempo empleado, el 42,30 % estima de 5 a 20 horas, seguido del 30,9 % de 40 a 59 horas, el 22,10 % obtiene 21 a 39 horas, el 23 % de 60 a 100, el 12,60 % de 100 a 150 y ninguno tiene de 151 en adelante. (Ver Tabla 3).

Tabla 4. Instituciones que ofertaron las actividades de formación inclusiva para los docentes

Indicador	Porcentaje
Ministerio de Educación del Ecuador.	59 %
Instituciones educativas.	7 %
Instituciones particulares.	31 %
Otras: Unesco.	3 %

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Gratuidad de las actividades de formación inclusiva para los docentes

Indicador	Porcentaje
Gratuitos.	85 %
Valor económico.	15 %

Fuente: elaboración propia

Los talleres, cursos o actividades cursados fueron ofertados por distintos organismos: un 59 % fue organizado por el Mineduc, el 7 % provino de la gestión interna de las instituciones, el 31 % fue impartido por diferentes centros de capacitación particulares y el 3% tuvo como capacitador a organizaciones como la Unesco. (Ver Tabla 4). Con relación al costo económico, el 85 % menciona que los cursos fueron gratuitos y el 15 % costó el valor. (Ver Tabla 5).

Tabla 6. Buenas prácticas pedagógicas inclusivas que realizan los docentes con los estudiantes

Indicador	Porcentaje
Ubicar el mobiliario de tal manera que facilita la interrelación.	65,3 %
Considerar las diferencias de los estudiantes como una cualidad.	56,5 %
Los estudiantes aprenden a su ritmo en función de sus capacidades.	57,3 %
Elaborar y utilizar materiales o recursos didácticos contextualizados y centrados.	47,9 %
Impartir clases activas, lúdicas y creativas.	54,2 %

Investigar estrategias, técnicas y métodos para atender a la diversidad en el aula.	53,10 %
Evaluar según sus características, sus posibilidades y su progreso.	40,5 %
Incorporar estrategias de sensibilización para que todos los estudiantes se integren, toleren y respeten la diversidad.	42,9 %
Realizar una observación permanente y actuar de inmediato cuando se observa alguna discriminación o exclusión en el receso y en el aula.	53 %
Mantener diálogos permanentes con las familias.	35,5 %
Dialogar con frecuencia con todos los docentes del grado.	15,5 %
Los estudiantes tienen las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.	62,6 %
Establecer las condiciones necesarias para identificar las barreras existentes.	21,9 %
Ninguna.	12,6 %

Fuente: elaboración propia

Las buenas prácticas pedagógicas inclusivas que realizan los pedagogos con sus estudiantes permiten observar la siguiente tendencia: el 65,3 % ubica los inmuebles del espacio escolar de tal manera que facilite una interrelación efectiva, el 56,5 % considera como una cualidad las diferencias de los escolares, el 57,3 % sostiene que el alumnado aprende a su propio ritmo, el 47,9 % de docentes utilizan y elaboran materiales didácticos para educandos que tienen problemas o carecen de motivación, el 54,2 % desarrollan clases activas, lúdicas o creativas; el 53,1 % investigan técnicas, estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje; el 40,50 % de los docentes evalúan las características, posibilidades o progreso de aprendizaje, el 42,9 % incorporaron tácticas de sensibilización respetando la diversidad, el 53 % observan en el receso y aula que no exista vulnerabilidad o discriminación, el 35,5 % mantiene un diálogo con la comunidad, mientras que el 15,5 % tiene esta actividad con

sus compañeros pedagogos del grado, el 62,6 % consideran que los estudiantes asumen oportunidades de aprendizaje y desarrollo, el 21,9 % identifican barreras existentes para la participación y enseñanza del estudiante y el 12,6 % no aplica ninguna práctica inclusiva en sus clases. (Ver Tabla 6).

Tabla 7. Momento que el docente aplica la inclusión en el aula

Indicador	Porcentaje
Cuando el estudiante presenta alguna discapacidad.	82,30 %
Dotación superior.	34,40 %
Dificultad específica de aprendizaje	78,20 %
Situación de vulnerabilidad.	65,60 %
Diversidad social.	46,80 %
Diferencias individuales o colectivas.	53,20 %

Fuente: elaboración propia

Para aplicar la inclusión en el aula los encuestados han demostrado que un 82,3 % la realiza cuando se presentan algún tipo de discapacidad, el 78,2 % en dificultades específicas de aprendizaje, el 65,6 % en situaciones de vulnerabilidad, el 53,2 % en caso de determinar diferencias individuales y colectivas, un 46,80 % de existir diversidad de las personas, pueblos y nacionalidades, así como el 34,40 % en dotación superior. (Ver Tabla 7).

Tabla 8. Las escuelas cumplen con la política de garantizar el acceso a la educación sin distinción de género, ideología, cultura, raza, etnia y otros

Indicador	Porcentaje
Cumplen.	93,50 %
No cumplen.	6,50 %

Fuente: elaboración propia

Las escuelas en las que laboran los docentes encuestados cumplen con la política de garantizar el acceso a la educación sin distinción de género, ideología, cultura, raza, etnia y otros en un 93,50 % y el 6,50 % no lo hace. (Ver Tabla 8).

Tabla 9. Procedimiento que siguen los docentes para aplicar la inclusión educativa

Indicador	Porcentaje
Observación, análisis, derivación al DECE y/o UDAI.	35 %
Adaptación del espacio escolar y tareas.	12 %
Busca talentos neurodiversos con capacidades distintas.	5 %
Reestructura el PEI y PCI, aplica programas y proyectos.	3 %
Asigna roles para el acompañamiento personalizado, fortaleciendo las habilidades de los estudiantes con NEE.	21 %
Diagnóstica para conocer y estudiar los posibles casos y NEE.	19 %
Desconoce del procedimiento.	5 %

Fuente: elaboración propia

El procedimiento que siguen los 187 participantes para emplear la inclusión educativa en el aula deriva en que el 35 % efectúa una observación, análisis, derivación al DECE y/o UDAI, en tanto el 21% cumple a través de la asignación de roles para el acompañamiento, fortaleciendo las habilidades de los estudiantes con NEE. El 19 % de maestros parte de un diagnóstico para planificar estrategias y luego evaluar. El 12 % realiza adaptación del espacio escolar y tareas. El 5 % se enfoca en cultivar talentos neurodiversos y la misma cantidad desconoce sobre el tema. Por último, el 3 % reestructura el PEI y PCI, además de aplicar programas y proyectos. (Ver Tabla 9).

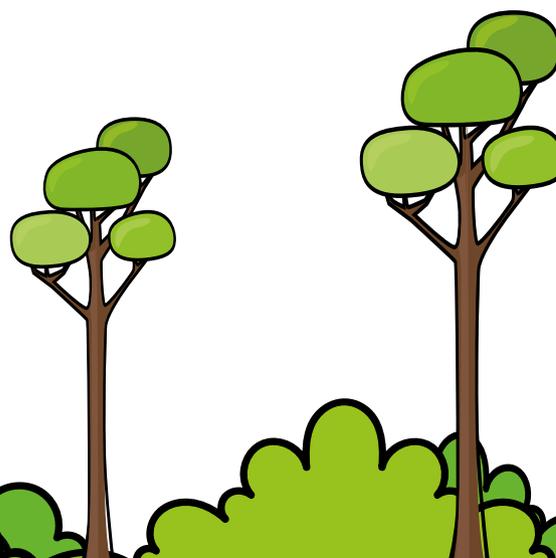


Tabla 10. Estrategias o actividades inclusivas que ejecutan los docentes en su institución educativa

Indicador	Porcentaje
Programas de sensibilización y concientización a la comunidad educativa.	54,10 %
Adaptación en la infraestructura.	34,40 %
Siguen rutas y protocolos.	52 %
Cumplimiento de la normativa.	35,3 %
Atención del DECE o del docente psicopedagógico.	51 %
Elabora y ejecuta adaptaciones curriculares.	63,7 %
Recibe capacitación en procesos de inclusión educativa.	27 %
Análisis de documentos curriculares.	30,2 %
Ninguna.	5,2 %

Fuente: elaboración propia

Las estrategias o actividades inclusivas que se aplican en los centros de enseñanza entregan los siguientes resultados: el 54,10 % realizan programas de sensibilización-concientización a la comunidad educativa, un 34,40 % plasma una adaptación a la infraestructura, un 52 % aprovecha las rutas y el 35,3 % de docentes tiene conocimiento y cumplimiento de la normativa inclusiva. Asimismo, el 51 % posee atención del DECE, un 63,7 % ejecuta adaptaciones curriculares, el 27 % recibe capacitaciones referentes a esta temática, el 30,2 % analiza la documentación curricular y el 5,2 % no aplica ninguna estrategia. (Ver Tabla 10).

Tabla 11. Políticas y procedimientos para erradicar la discriminación y exclusión implementadas en las escuelas

Indicador	Porcentaje
Realizan políticas y procedimientos.	67,20 %
No disponen.	10,30 %
Desconocen.	22,50 %

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las políticas y procedimientos para erradicar la discriminación o exclusión en las escuelas, se indica que el 67,20 % de los docentes expresa que existe la aplicación en sus centros educativos, mientras que un 10,30 % no cumple y el 22,50 % desconocen. (Ver Tabla 11).

Tabla 12. Tipo de estudiantes que asisten a los centros educativos

Indicador	Porcentaje
Heterogéneo.	88,70 %
Homogéneo.	11,30 %

Fuente: elaboración propia

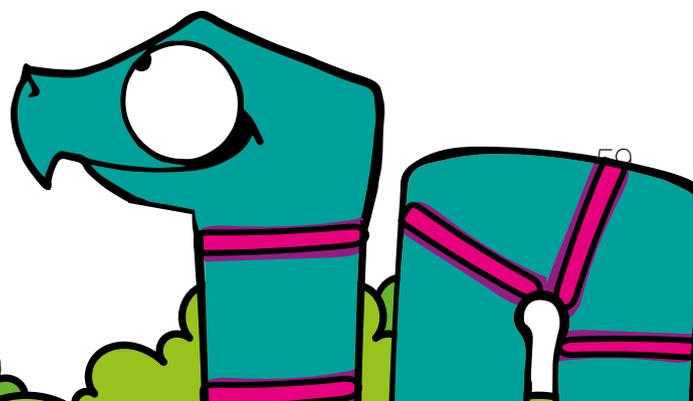
En la mayoría de las instituciones, el grupo con el que labora el docente es diverso. De tal forma que esto se evidencia en un 88,70 %. El grupo homogéneo tiene un porcentaje del 11,30 %. (Ver Tabla 12).

Tabla 13. Desafíos que el docente enfrenta para sobrellevar la inclusión en el aula

Indicador	Porcentaje
Escasa formación y capacitación inclusiva.	57,20 %
Falta de compromiso, motivación y pasión pedagógica.	38,40 %
Poca sensibilización de la comunidad educativa en prácticas pedagógicas inclusivas.	53,30 %
Dificultades para aplicar la política inclusiva en el aula.	42,30 %
Otros desafíos.	9,30 %

Fuente: elaboración propia

En los desafíos que los docentes enfrentan para sobrellevar la inclusión se refleja que el 57,2 % tiene escasa formación o capacitación, el 38,4 % insuficiente compromiso, motivación y pasión pedagógica, el 53,3 % poca



sensibilización de la comunidad educativa, el 42,3 % posee dificultades en la inclusión áulica, el 9,3 % menciona otras características como escasos recursos económicos, falta de responsabilidad familiar y exceso de estudiantes en las aulas. (Ver Tabla 13).

Tabla 14. Limitaciones que tienen los docentes para dar cumplimiento a las políticas educativas sobre inclusión dentro del aula

Indicador	Porcentaje
Falta de apoyo, aceptación y colaboración de los padres de familia.	12 %
Escaso apoyo y capacitación de los distritos educativos, DECE y UDAI.	18 %
Excesivo número de estudiantes en cada grado.	10 %
Poca motivación en los docentes por conocer y apropiarse de las técnicas activas y adecuadas.	27 %
Insuficiente capacitación en temas de NEE.	27 %
Exiguos recursos económicos y educativos, limitada aplicación de la política y procesos definidos.	6 %

Fuente: elaboración propia

En el análisis sobre las limitaciones que dificultan a los docentes el cumplimiento de las políticas educativas inclusivas dentro del aula se demuestra que el 27 % de maestros sostiene que es su insuficiente motivación, acompañado de la escasa formación en temas de NEE, el 12 % considera que el limitado apoyo, aceptación y colaboración de los padres de familia obstaculiza su desempeño, el 18 % expresa que existe muy poco soporte y capacitación de los distritos educativos, DECE y UDAI, el 10 % afirma que es excesivo el número de estudiantes en cada grado y el 6 % expone que la ausencia de recursos económicos y educativos, la exigua política y procesos definidos entorpecen su ejecución. (Ver Tabla 14).

DISCUSIÓN

Esta investigación tiene como propósito identificar los principales desafíos sobre inclusión educativa en los procedimientos y prácticas pedagógicas que enfrentan los docentes de educación básica en los cantones Paute, Chordeleg y Gualaceo. Es menester destacar que, en los actuales contextos, los maestros han hecho frente a múltiples retos desprendidos de lo que supone la diversidad del alumnado. Por otro lado, varias instituciones sectoriales, nacionales



e internacionales han realizado esfuerzos para reconocer y suprimir todas las barreras que impiden acceder a una educación inclusiva e igualitaria centrada en las necesidades e intereses de los estudiantes (Unesco, 2021).

En este marco, los resultados presentados facultan la triangulación de la información para obtener un diálogo con los docentes, del cual se desprenden distintas reflexiones que se exponen a continuación.

De inicio, el nivel de formación que poseen los participantes en relación a temas de educación inclusiva evidencia que necesitan profundizar y diferenciar entre inclusión, diversidad y NEE. La deficiencia de la operación de estos conceptos proviene del limitado acceso a cursos, talleres o actividades en los últimos tres años, aunque la mayoría los ofreció el Mineduc gratuitamente. En concordancia, Murillo *et al.* (2020) sostienen que el poseer vacíos en la formación pedagógica —sobre todo, en el campo mencionado— crea dificultades que se dilatan y rebotan como un desafío en el profesorado y directivos. Esto porque no permitiría cambios trascendentales en las prácticas pedagógicas y políticas institucionales. En este sentido, Bustamante *et al.* (2023) acentúan que la preparación profesional es fundamental para el desarrollo y abordaje de la inclusión, pues depende del diseño y aplicación de las estrategias metodológicas que la comunidad desarrolla dentro y fuera del aula. Por ello concluyen que es importante que los maestros accedan a un proceso de formación continuo para atender oportunamente y adecuadamente las especificidades del estudiantado.

Así, las buenas prácticas pedagógicas inclusivas expuestas, a partir del testimonio de los docentes encuestados, giran en torno a la atención prioritaria al estudiantado de acuerdo a sus necesidades e intereses. En especial, cuando existe la presencia de algún tipo de discapacidad, vulnerabilidad, problema de aprendizaje, diversidad de pueblos y nacionalidades y dotación superior. Para ello las instituciones aplican políticas educativas para garantizar el acceso a los educandos sin distinción de género, ideología, cultura, raza, etnia y otros.

Ahora bien, se constata —en correspondencia con las respuestas obtenidas— que los encuestados cumplen con sus obligaciones establecidas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2022), artículo 13, literal j:

Elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula. (p. 22)

Incluso, el maestro cumple lo establecido en el mismo artículo, literal l:

Promover en los espacios educativos una cultura de respeto a la diversidad y de erradicación de concepciones y prácticas de las distintas manifestaciones de discriminación, así como de violencia contra cualquiera de los actores de la comunidad educativa, preservando además el interés de quienes aprenden sin anteponer sus intereses particulares. (pp. 22-23)

Estas dos obligaciones están en estrecho vínculo con los derechos de los estudiantes que, con base en el artículo 7, literal o:

Contar con propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas. (p. 19)

En afinidad a lo expuesto, Márquez y Andrade (2020) acotan que, para conseguir procesos pedagógicos de inclusión, se demanda una sociedad con pensamiento incluyente, donde se permita que cada persona se sienta valorada. En específico, el aula de clases debe posibilitar un ambiente inclusivo fomentado desde un currículo flexible, con calidad y calidez.

En otro orden de cosas, las estrategias inclusivas activas que los docentes desarrollan en su práctica pedagógica residen, en primer lugar, en establecer un procedimiento para aplicarlo dentro de las aulas. En su mayoría, parten de la idea estandarizada y adecuada que inicia en la observación. Sin embargo, algunos no aplican.

En ciertos casos, las instituciones emplean políticas y procedimientos para suprimir la discriminación y exclusión; acciones que son respaldadas con lo que establece la LOEI en su artículo 50, puesto que requiere que las mismas reciban a todas las personas con NEE; para, ulteriormente, y mediante una evaluación psicopedagógica, emitir sugerencias y alternativas de formación para eliminar las barreras de aprendizaje.

En cuanto a uno de los primeros desafíos de la educación inclusiva que enfrentan los docentes, la investigación expone que el grupo estudiantil es heterogéneo. En este marco, Calle (2021) confirma que la diversidad de los dicentes se manifiesta en cualquier modalidad, física o virtual, exigiendo al maestro e instituciones abastecerse de todos los medios que le permitan certificar el aprendizaje del estudiantado.

Otros retos se vinculan con la escasa formación del docente. En consecuencia, limita su compromiso, motivación y pasión pedagógica. Además, tributa a la poca sensibilización de la comunidad, por lo que se restringe el apoyo, aceptación y colaboración de los padres de familia, distritos educativos, DECE y UDAI hacia los casos de inclusión. Todo ello, asimismo, se evidencia en la infraestructura y material didáctico inexistentes para atender estos casos.

Según lo expresado, Briceño (2021) sostiene que aún están presentes barreras estandarizadas —tanto físicas como a nivel de sistemas formativos y económicos— que obstaculizan el desarrollo de una inclusión efectiva en las escuelas. De igual modo, Simari (2021) considera que la pluralidad estudiantil requiere que las escuelas tengan contextos físicos accesibles para toda la población, debiendo estar acoplada

la infraestructura, mobiliario y material didáctico. No obstante, las deficiencias son perceptibles.

CONCLUSIONES

En la actualidad, el profesorado ecuatoriano hace frente a múltiples desafíos en cuando a la educación inclusiva y atención a la diversidad. Esto se explica ya que la mayoría de los participantes, en la investigación, presentan confusiones al momento de conceptualizar y desentrañar el término *inclusión*. De la misma manera, desconocen sobre leyes y normas vigentes que regulan la aplicación de los procesos inclusivos en el aula. Por último, existe también la falta de compromiso en la formación continua y capacitación constante en estos ámbitos.

Por lo manifestado, el presente estudio argumenta que la formación docente es clave para encarar los retos y desafíos de la educación inclusiva en la actualidad. Esto significa que la capacitación y adquisición de conocimientos —sobre temas vinculados— son factores que tributan de manera categórica para la mejora en este campo. En cierto sentido, los maestros están llamados a seguir los cursos que brinda el Mineduc, y otras instituciones privadas, para solventar las necesidades e intereses de los estudiantes con estilos de aprendizaje propios y NEE.

En definitiva, las buenas prácticas inclusivas pedagógicas pretenden reducir la brecha de desigualdad, segregación y discriminación en las aulas. Para tal fin se busca el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, familias y la comunidad —a través de distintas redes de apoyo— para brindar atención oportuna y prioritaria al individuo que lo pudiera necesitar. De esta forma, la población estudiantil se beneficiará de un verdadero desarrollo integral. También las estrategias inclusivas constituyen un referente para llevar de modo adecuado los procedimientos y periodos cuando se trata de atender a la diversidad estudiantil y sus diferentes necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia. <https://n9.cl/mjf8>
- Asamblea Nacional. (2022). *Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]*. Asamblea Nacional.
- Bermúdez, M. y Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Bernal, E.; García, I.; Guillen, L. y Luperón, M. (2019) La inclusión educativa en la educación inicial: enfoque prospectivo en la formación del profesional. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2), 173-187. <https://n9.cl/9uo3u>
- Borzi, S.; Cardós, P. y Gómez, M. (2016). El uso de estudio de caso/s y la elaboración de informes en investigación psicoeducativa. Relevamiento bibliográfico. *Orientación y Sociedad*, 16, 73-84. <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v16/v16a09.pdf>
- Briceño, G. (30 de abril de 2021). *Aspectos que dificultan la inclusión: los problemas que persisten en el sistema educativo*. Servicios sociales. <https://n9.cl/quf28>
- Bustamante, J.; Bozano, E. y Cano, A. (2023). Inclusión educativa de la diversidad en la formación inicial docente de la carrera de Psicopedagogía. En A. Matamoros y M. González (comps.), *Educación en la diversidad* (pp. 30-42). Binarío Editorial. <https://n9.cl/87fzq>
- Calle, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador. Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-24. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12363/11167>
- Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad revista de educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Guillen, P.; Esteves, Z. y Valle, C. (2022). Desafíos de la inclusión en la educación universitaria desde la praxis educativa transformadora. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(1), 171-183. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v5i1.1759>
- Hernández, P. y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 52-67. <https://zenodo.org/record/5512949>
- Herrera, J.; Parrilla, Á.; Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Márquez, N. y Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1), 2-10. <http://www.scielo.org.ar/pdf/efyc/v22n1/2314-2561-efyc-22-1-e109.pdf>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ministerio de Educación [Mineduc] (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. Gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/pw48d>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2021) *Educación especializada e inclusiva*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/icqgw>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Mondragón, E. y Moreno, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior enfoques para su detección y documentación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-23. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916
- Morales, C. (2018). *Estrategias Incluyentes para atender a la diversidad educativa de 6to. Año de E.G.B. de la Unidad Educativa "Pérez Pallares", con énfasis en las dificultades sensoriales* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar. <https://n9.cl/7fg0u>
- Murillo, L.; Ramos, D.; García, I. y Sotelo, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>

Orozco, M. y Moraña, J. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>

Páez, A.; Serrato, P. y Jaramillo, Y. (2022). *Competencias del siglo XXI en el ámbito educativo: una mirada al interior de la escuela* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/9692>

Palmett, A. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Petroglifos*, 3(1), 36-42. <https://n9.cl/sajq3>

Porta, M.; Motz, R.; Tomczyk, L.; Oyelere, S.; Eliseo, M.; Viola, M.; Farinazzo, V.; Costas, V. y Yasar, O. (2020). SELI: Ecosistemas inteligentes para el aprendizaje y la inclusión. *Topos*, (12), 20-32. <https://n9.cl/kw136>

Quevedo, R.; Pazmiño, M. y San Andrés, E. (2020). La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente Portoviejo-Ecuador. *Dominio de las ciencias*, 6(2), 181-209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491414>

Ramírez, C.; Gonzáles, J. y Llautong, A. (2017). Inclusión educativa. Desafío docente en los salones de Ecuador. *Revista Atlante*. <https://n9.cl/nf5orp>

Rodríguez, D.; Mendoza, F. y Méndez, J. (2018). Diagnóstico sobre las Buenas Prácticas Docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100163>

Simari, M. (2021). *El desafío de la Inclusión educativa* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://n9.cl/1wysu>

Troya, I.; Troya, B. y Briones, D. (2019). *Desafíos de la formación docente en la educación inclusiva*. En *3er Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas* (pp. 1573-1582). <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/c82361fe-429f9df151fd0ca0ab77f9cf.pdf>

Unión de las Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa

Varguillas, C.; Urquiza, A.; Bravo, P. y Moreno, P. (2021). Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana. *Chakiñan*, (15), 180-195. <https://n9.cl/y1rso>

