



# UNIVERSIDAD DE CUENCA

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

### ***“PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE GRUPOS ÉTNICOS EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA”***

*Tesis previa a la obtención del título de  
Licenciada en Psicología Educativa  
Especialización Educación Básica*

#### **Autoras:**

María de Jesús Jiménez Ayavaca

Rosa Catalina Jaigua Andrade

#### **Director:**

Mgs. William Alfredo Ortiz Ochoa

**Cuenca – Ecuador**

**2014**



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado “Percepción de los docentes sobre el proceso de inclusión de grupos étnicos en Educación General Básica” tiene como objetivo principal identificar las percepciones que tienen los docentes sobre el proceso de inclusión de grupos étnicos en Educación General Básica. Para ello, se desarrolló un estudio en las escuelas fiscales de educación intercultural: “Remigio Romero y Cordero” y la escuela “Ezequiel Crespo Ambrosi” de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, en período lectivo 2013-2014.

La investigación es de tipo exploratorio y descriptivo, pues trata de analizar las percepciones en torno educación inclusiva de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, además que facilitará explicar y caracterizar la realidad de la inclusión en la que se desarrolla el proceso educativo. Los instrumentos aplicados han sido una encuesta Likert a 31 docentes sobre las dos unidades educativas, la observación, y la entrevista a un experto en el tema, lo que ha permitido realizar un análisis cuantitativo y cualitativo del objeto de estudio.

Para el procesamiento de la información se ha recurrido a métodos estadísticos a través de programas, con lo cuales se han podido tabular los resultados obtenidos, con lo cual se ha podido establecer que la manera en que los docentes tratan el tema de la inclusión educativa está mal encaminada, ya que apunta al folclorismo en lugar de una verdadera educación intercultural. Los docentes más jóvenes están más predispuestos con los procesos de inclusión. Las mujeres docentes también parecen ser más receptivas con el proceso.

**Palabras Clave:** Educación inclusiva, educación intercultural, grupos étnicos, inclusión, Educación Básica, percepciones.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## ABSTRACT

This research entitled "Perceptions of teachers about the process of inclusion of ethnic groups in basic general education" has as main objective to identify the perceptions of teachers about the process of inclusion of ethnic groups in basic general education. To this end, a study was developed in the public schools of intercultural education: "Remigio Romero y Cordero" and "Ambrosi Ezequiel Crespo" in Cuenca city, Azuay province, in 2013-2014 school period.

The methodological work includes an investigation of exploratory and descriptive, it tries to analyze the perceptions about inclusive education of students from ethnic groups, besides facilitating explain and characterize the reality of inclusion in the educational process unfolds. The instruments used were a Likert survey of 31 teachers from two educational units, observation, and interview an expert on the subject, allowing a quantitative and qualitative analysis of the subject matter.

For the processing of the information one has resorted to statistical methods across programs, with which could have tabulated the obtained results, with which it could have been found that the way in which the teachers treat the topic of the educational incorporation is directed badly, since it aims at the folclorismo instead of a real intercultural education. The youngest teachers are more predisposed by the processes of incorporation. The educational women also seem to be more receptive with the process.

**Key words:** Inclusive education, intercultural education, ethnicity, inclusion, Basic Education, perceptions.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	2
ABSTRACT .....	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS .....	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	7
CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR.....	9
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL .....	11
DEDICATORIA .....	13
DEDICATORIA .....	14
AGRADECIMIENTO .....	15
INTRODUCCIÓN.....	16
CAPITULO I.....	19
EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	19
1.1. Antecedentes .....	19
1.2. Enfoques teóricos .....	25
<b>1.2.1. Enfoque legal.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2.2. Enfoque sociológico .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.3. Enfoque psicológico .....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.4. Enfoque pedagógico .....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.5 Enfoque Psicopedagógico.....</b>	<b>31</b>
1.3. Marco Legal de Educación Inclusiva .....	34
<b>1.3.1. Base constitucional para la educación Inclusiva de Ecuador .....</b>	<b>37</b>
<b>1.3.2. Definición de Educación inclusiva .....</b>	<b>39</b>
<b>1.3.3. La exclusión.....</b>	<b>44</b>
CAPITULO II .....	53
GRUPOS ÉTNICOS.....	53
2.1. Definición .....	53
2.2. Principales etnias en el Ecuador .....	55
2.3. Migración étnica a las áreas urbanas.....	60
2.4. Grupos étnicos que participan de la educación.....	66



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

2.5. Inclusión escolar de grupos étnicos.....	71	
Los sistemas educativos tardan un poco en asimilar los cambios, pero estamos decididos a hacerlos, enfatizó Vidal (Ministra de Educación de Ecuador), al evaluar los logros y retos de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, aprobada en febrero de 2011. Según Vidal, la educación bilingüe en Ecuador ha mejorado "sustancialmente" en los últimos cinco años, como se constata mediante la elaboración de nuevos textos escolares y mejoras en la capacitación del personal docente en las escuelas públicas. La mayor dificultad es carecer del número necesario de profesores que además dominen la lengua y sean absolutamente bilingües". (EFE, 2012, pág. 1).....		74
CAPITULO III .....	75	
PERCEPCIÓN DOCENTE DE GRUPOS ÉTNICOS .....	75	
3.1. El docente y la inclusión .....	75	
3.2. El docente como actor de la inclusión educativa .....	80	
3.3. Percepciones docentes.....	86	
CAPITULO IV .....	93	
METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	93	
4.1. Tipo y diseño de investigación.....	93	
4.2. Población y muestra de la investigación .....	94	
<b>4.2.1. Reseña histórica de las instituciones participantes</b> .....	94	
<b>4.2.2. Tipo de población</b> .....	95	
<b>4.2.2. Tipo de muestra</b> .....	95	
<b>4.2.3. Criterios de selección de la muestra</b> .....	95	
4.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	95	
<b>4.3.1. Técnicas de recolección de datos</b> .....	95	
<b>4.3.2. Instrumentos de recolección de datos</b> .....	96	
4.4. Procesamiento y análisis de resultados .....	97	
<b>4.4.1. Procesamiento de datos</b> .....	97	
<b>4.4.2. Análisis cuantitativo</b> .....	97	
<b>4.4.2.1. Características de la población estudiada</b> .....	97	
<b>4.4.2.2. Resultados de acuerdo a la edad (agrupado) de los docentes</b> .....	99	
<b>4.4.2.3. Resultados de acuerdo al sexo de los docentes</b> .....	104	
<b>4.4.2.4. Resultados de acuerdo Años de EGB que imparte la docencia (agrupado)</b> .....	111	
<b>4.4.2.5. Años de experiencia docente</b> .....	115	



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

4.4.2.7. Resultados de acuerdo a Nivel de formación recibida .....	122
4.4.3. Análisis cualitativo .....	124
4.4.3.2. Entrevista a un experto .....	135
CONCLUSIONES.....	138
RECOMENDACIONES.....	141
BIBLIOGRAFÍA .....	143
ANEXOS .....	151

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Indicadores de exclusión .....	48
Tabla 2. Distribución de la población ecuatoriana según el criterio de autoidentificación (INEC 2010).....	56
Tabla 3. Autoidentificación de la población ecuatoriana en el Cantón Cuenca según Censo 2010. ....	56
Tabla 4. Estadísticos descriptivos .....	97
Tabla 5. Ventajas o desventajas de la inclusión según edad del docente.....	99
Tabla 6. Tiempo para enseñar según edad del docente .....	100
Tabla 7. Las diferencias como obstáculos según edad del docente .....	101
Tabla 8. Motivación según edad del docente .....	102
Tabla 9. Estrategias de memorización según edad del docente .....	103
Tabla 10. Problemas de desempeño según sexo del docente .....	104
Tabla 11. Interrelación con otras zonas según sexo del docente.....	105
Tabla 12. Preservación de la cultura según sexo del docente .....	106
Tabla 13. Problemas de dicción según sexo del docente .....	107
Tabla 14. Posibilidades de los grupos étnicos según sexo del docente.....	108
Tabla 15. Diferencias como obstáculos en el proceso educativo .....	109
Tabla 16. Diferencias vistas como obstáculos según años de EGB.....	111
Tabla 17. Los apodos entre compañeros según años de EGB .....	112
Tabla 18. Necesidad de aprender idioma propio según años de EGB.....	113
Tabla 19. Posibilidades de los grupos étnicos según años de EGB.....	114
Tabla 20. Asuntos intelectuales según años de experiencia.....	115
Tabla 21. Diferencias vistas como obstáculos según años de experiencia ...	116



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Tabla 22. Interrelación con otras zonas según años de experiencia docente	117
Tabla 23. Establecimiento de normas según años de experiencia docente...	118
Tabla 24. Características indígenas según percepción socioeconómica .....	120
Tabla 25. Tiempo empleado en los alumnos según percepción socioeconómica .....	121
Tabla 26. Aseo personal de acuerdo al nivel de formación .....	122
Tabla 27. Enseñanza individual de acuerdo al nivel de formación .....	123

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Población indígena según nacionalidad.....	58
Gráfico 2. Población indígena según nacionalidad.....	58
Gráfico 3. Ventajas o desventajas de la inclusión según edad del docente .....	99
Gráfico 4. Tiempo para enseñar según edad del docente.....	100
Gráfico 5. Las diferencias como obstáculos según edad del docente.....	101
Gráfico 6. Motivación según edad del docente.....	102
Gráfico 7. Estrategias de memorización según edad del docente.....	103
Gráfico 8. Problemas de desempeño según sexo del docente .....	104
Gráfico 9. Interrelación con otras zonas según sexo del docente .....	105
Gráfico 10. Preservación de la cultura según sexo del docente.....	106
Gráfico 11. Problemas de dicción según sexo del docente.....	108
Gráfico 12. Posibilidades de los grupos étnicos según sexo del docente .....	109
Gráfico 13. Diferencias como obstáculos en el proceso educativo .....	110
Gráfico 14. Diferencias vistas como obstáculos según años de EGB.....	111
Gráfico 15. Los apodos entre compañeros según años de EGB.....	112
Gráfico 16. Necesidad de aprender el propio idioma según años de EGB ...	113
Gráfico 17. Posibilidades de los grupos étnicos según años de EGB.....	114
Gráfico 18. Asuntos intelectuales según años de experiencia .....	115
Gráfico 19. Diferencias vistas como obstáculos según años de experiencia .	116
Gráfico 20. Interrelación con otras zonas según años de experiencia docente .....	117
Gráfico 21. Establecimiento de normas según años de experiencia docente	119



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

Gráfico 22. Características indígenas según percepción socioeconómica.....	120
Gráfico 23. Tiempo empleado en los alumnos según percepción socioeconómica.....	121
Gráfico 24. Aseo personal de acuerdo al nivel de formación .....	122
Gráfico 25. Enseñanza individual de acuerdo al nivel de formación .....	123





## UNIVERSIDAD DE CUENCA



Universidad de Cuenca  
Clausula de derechos de autor

---

Yo, Rosa Catalina Jaigua Andrade, autora de la tesis "Percepción de los docentes sobre el proceso de inclusión de grupos étnicos en Educación General Básica", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Licenciada en Psicología Educativa. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, julio de 2014

Rosa Catalina Jaigua Andrade

C.I.: 0102500048



## UNIVERSIDAD DE CUENCA



Universidad de Cuenca  
Clausula de derechos de autor

---

Yo, María de Jesús Jiménez Ayavaca, autora de la tesis "Percepción de los docentes sobre el proceso de inclusión de grupos étnicos en Educación General Básica", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Licenciada en Psicología Educativa. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, julio de 2014

María de Jesús Jiménez Ayavaca

C.I.: 0101829620

---



## UNIVERSIDAD DE CUENCA



Universidad de Cuenca  
Clausula de propiedad intelectual

---

Yo, Rosa Catalina Jaigua Andrade, autora de la tesis "Percepción de los docentes sobre el proceso de inclusión de grupos étnicos en Educación General Básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, julio de 2014

Rosa Catalina Jaigua Andrade

C.I.: 0102500048



## UNIVERSIDAD DE CUENCA



Universidad de Cuenca  
Clausula de propiedad intelectual

---

Yo, María de Jesús Jiménez Ayavaca, autora de la tesis “Percepción de los docentes sobre el proceso de inclusión de grupos étnicos en Educación General Básica”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, julio de 2014

María de Jesús Jiménez Ayavaca

C.I.: 0101829620



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **DEDICATORIA**

Este trabajo está dedicado a los seres que considero el regalo más grande y hermoso que me ha dado la vida, mis amados hijos: Magaly, Geovanny, Xavier, Priscila y Víctor Hugo. A ellos les debo mucho, pues fueron quienes me apoyaron y sufrieron mi ausencia mientras duró la formación de la carrera. Con este trabajo quiero dejar el testimonio que no importa cuánto tiempo lleve, mientras haya vida siempre habrá una oportunidad para alcanzar nuestros sueños.

**María de Jesús Jiménez Ayavaca.**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis con todo mi amor a mis hijos: Carlos, Felipe y Gaby, que con su paciencia y comprensión me animaron y creyeron en mí a pesar de los momentos difíciles, convirtiéndose en la razón principal de mi superación.

Con mucho cariño a mis padres y hermanos, especialmente a mi madre aunque no esté físicamente entre nosotros sé que desde el cielo siempre me cuida y me bendice.

Y por último como olvidar a todos aquellos que nunca esperaban que lograra terminar la carrera, a todos aquellos que suponían que me rendiría a medio camino y que no lo lograría, a todos ellos les dedico esta tesis.

**Rosa Catalina Jaigua Andrade**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **AGRADECIMIENTO**

Al Padre Dios por, permitirnos cumplir nuestro sueño. A nuestras familias que de una y otra manera fueron los que impulsaron nuestro trabajo.

A nuestro Director de tesis por sus enseñanzas y constantes motivaciones.

A los directivos y docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, por la acogida y el cariño que siempre sentimos desde el primer momento en que llegamos a la facultad.

Es justo agradecer también a las autoridades y miembros de las comunidades educativas que nos abrieron las puertas de sus planteles de forma desinteresada y nos permitieron realizar nuestra investigación. Asimismo a todas las personas que nos brindaron su motivación y apoyo, durante todo el tiempo que duró nuestra carrera.

Finalmente queremos dejar constancia de inmensa gratitud con los niños y niñas de las diferentes etnias que fueron objeto de nuestro estudio en las escuelas. Ellos con su valentía, inocencia y sencillez fueron quienes inspiraron nuestro trabajo, el mismo que pretende ser un pequeño aporte que genere la superación académica de los niños como un cumplimiento cabal de sus derechos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## INTRODUCCIÓN

El Ecuador se encuentra en una etapa de cambios en el sistema educativo, que al ser cambios, generan una gran cantidad de puntos sobre los cuales se puede mejorar a fin de conseguir los objetivos propuestos. Ningún cambio en el sistema educativo va a ser perfecto desde su nacimiento, por esta razón, analizar su situación puede permitir generar mejoras que aseguren el propósito. La educación inclusiva es uno de los temas que se abordan dentro de este nuevo marco educativo, sin embargo, parece ser que el plan no se encuentra rindiendo sus frutos aún.

La política educativa inclusiva dirigida desde el Sistema Nacional de Educación, como parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad, con el criterio de impulsar el desarrollo del régimen del Buen Vivir, base fundamental de la Constitución del Ecuador, concretada en la Ley Orgánica de Educación Intercultural publicada en el 31 de marzo de 2011, ha venido a sacudir los tradicionales procesos pedagógicos de los profesionales de la docencia, exigiendo una transformación que compromete de forma imperativa a estos miembros primordiales del quehacer educativo.

Frente a esta exigencia, surge la decisión de investigar la innovación docente determinando las percepciones que tienen los docentes sobre el proceso de educación inclusiva, en dos planteles fiscales de la ciudad de Cuenca, explorando por un lado, la actitud que conlleva, esta percepción de inclusión, hacia la población estudiantil perteneciente a etnias minoritarias, matriculadas el presente año lectivo 2013-2014 en estos centros educativos.

Por otro lado, el reconocimiento de las diferencias multiculturales que pueden convertir a estos niños y niñas en sujetos de necesidades educativas especiales. El conocimiento de las percepciones y actitudes de los docentes nos permitirá visualizar el avance del proceso de inclusión impulsado desde el Sistema de Inclusión y equidad, en beneficio de los niños y niñas de los pueblos y nacionalidades que por décadas han sido excluidos.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Para conseguir estos fines, el presente estudio ha desarrollado cuatro capítulos. El primer capítulo de esta investigación se denomina “Educación Inclusiva”, en el cual se desarrollan ideas generales sobre este tópico. Además, se analizan las leyes que rigen la educación nacional en torno al tema de la inclusión en los centros educativos y también se toca el tema de la exclusión para comprender mejor los conceptos.

En cuanto al segundo capítulo, recibe el título de “Grupos étnicos. Dentro de este tema se busca comprender los diferentes conceptos sobre el término “etnias”. Luego, con este antecedente, se exponen las diferentes etnias con que cuenta nuestro país y se estudia su migración desde sus tierras nativas hacia centros urbanos, por la influencia de este hecho en la educación de los niños de estos grupos.

Un tercer capítulo aborda la “Percepción docente de grupos étnicos”, que busca brindar información sobre las maneras en que el docente puede trabajar activamente en la inclusión desde su puesto de trabajo. Para esto, también se debió hablar sobre las percepciones que manejan los docentes en torno a sus estudiantes y las maneras de exclusión que puedan presentarse en un centro educativo.

Finalmente, el cuarto y último capítulo, deja de lado el marco teórico para meterse ya de lleno en el proceso metodológico. Dentro de este capítulo se detalla la población y muestra con que se trabajó. También se expone la técnica y los instrumentos para la recopilación, análisis y procesamiento de los datos reunidos. Concluye con la exposición de los resultados en tablas acompañados de sus respectivos análisis.

Con relación a los objetivos, en general, se han conseguido satisfactoriamente. El objetivo general “Identificar las percepciones que tienen los docentes sobre el proceso de inclusión de grupos étnicos en Educación General Básica.” Se consiguió gracias a la aplicación de encuestas en los centros educativos, lo que permitió llegar a conclusiones certeras sobre la forma en que los docentes miran la educación intercultural desde su puesto de trabajo.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

En cuanto a los objetivos específicos “Establecer la percepción y actitud docente, frente a la importancia de conocer la Educación Inclusiva.” e “Identificar la percepción del docente, de su práctica educativa frente a la inclusión de grupos étnicos.” También se consiguieron de manera satisfactoria gracias a las encuestas y entrevistas realizadas en las instituciones educativas. A partir de esto se pudo conocer la realidad que se vive dentro de las aulas en torno a la educación intercultural.

Para terminar, se consiguieron los resultados esperados frente a los objetivos propuestos referentes a la percepción y actitud docente; su identificación frente a ésta, y de si los adolescentes aún siguen teniendo la necesidad de una inclusión educativa.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## CAPITULO I

### EDUCACIÓN INCLUSIVA

#### 1.1. Antecedentes

La educación inclusiva surge como reconocimiento de la existencia de grandes grupos de la sociedad que han vivido en situación de exclusión; reconocimiento que ha tenido un largo proceso y ha ido de la mano de grandes acontecimientos de la historia de la humanidad y el descubrimiento de nuevas concepciones científicas más allá del hecho educativo.

Para ubicar los antecedentes de la educación inclusiva, es necesario describir acontecimientos que permitieron la aplicación de la educación en las personas que durante siglos vivieron escondidos o estigmatizados. Los psiquiatras utilizaron métodos educativos con la intención de mejorar la calidad de vida de esas personas.

En los antecedentes, que se corresponden con la Historia antigua, no puede hablarse de respuesta educativa a las personas deficientes, ni tan siquiera de respuesta social. Las primeras alusiones y reflexiones de la existencia de personas diferentes vienen de la mano de filósofos: Plutarco, refiriéndose a la Ley de Licurgo sobre costumbres espartanas, relata cómo eran eliminados los recién nacidos con síntomas de debilidad o malformaciones. Hipócrates, Asclepiades y Galeno, iniciaron lo que con posterioridad sería el naturalismo psiquiátrico, al situar la génesis de la conducta anormal en los mismos procesos físicos del cuerpo y no fuera de él. (Torres, 2010, págs. 65-66)

El interés de explicar la verdadera causa de sus problemas nace con el “naturalismo psiquiátrico” con Hipócrates, Asclepiades y Galeno. Será a partir del siglo XVIII y mediados del XIX, y desde instituciones filantrópicas, que se inician intentos de resolver, de forma científica, los problemas en personas con deficiencias mentales. “Aparecen entonces, grandes figuras como la de Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) y Seguin (1812-1880) y otros, los que proponen cambios de actitudes desde las médicas hacia



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

las socioeducativas” (Psicomundo.org., pág. 1). En este sentido, e impulsado desde el área médica se abrió todo un campo de estudio que consolidaría posteriormente a la educación como parte importante del tratamiento que logra optimizar la calidad de vida para estas personas lográndose el gran salto desde la atención médica a la atención psicopedagógica.

Entre los siglos XIX y XX, surgen pedagogos como Rousseau, Pestalozzi, Fröbel con ideas que lograrán grandes cambios en la actitud frente a la infancia con deficiencias físicas y mentales, considerándoles “educables”. Creándose entonces, centros de atención con este propósito; son Decroly y María Montessori, los creadores de nuevos métodos que permitieron alcanzar los logros deseados. Decroly con los llamados métodos globales y Montessori con el método del aprendizaje multisensorial; métodos que trajeron una perspectiva diferente para la educación.

Surge entonces la etapa conocida como “la Institucionalización”, se abren centros con un interés médico – asistencial y educativo para la atención de niños ciegos, sordos y con deficiencias intelectuales. Lo que fue el fundamento para la llamada “Educación especial” con una escolarización diferenciada de la ordinaria. (Torres, 2010, pág. 66)

Ante las expectativas no alcanzadas en los centros especializados, en 1960-70 empieza bajo el principio de “Normalización” e impulsada por los padres de familia que cuestionan la segregación de los niños<sup>1</sup> en los centros educativos especiales, y la aparición de planteamientos y acuerdos internacionales como: la Declaración de Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales; “acceso y calidad” en la que se establecen los principios, políticas y prácticas para favorecer la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares.

La Unesco (2005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y

---

<sup>1</sup> El término “niño”, en aras de una mayor agilidad de lectura, debe entenderse como el correspondiente a los dos géneros: niño y niña.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

reduciendo la exclusión en y desde la educación. El término está relacionado con la presencia, la participación y los logros de todos los escolares, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados; pues esto constituye un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos. (Vicepresidencia, 2011, pág. 17)

Surge entonces como respuesta, la escuela integradora, con el propósito de brindar una educación de calidad a todos y con el objetivo de desarrollar una formación centrada en el niño, y enfatizando la importancia del rol que deben cumplir los padres de familia y la comunidad.

Pero estas aspiraciones no se llegaron a cumplir en su totalidad, ni llenaron las expectativas de estos grupos excluidos, puesto que lo que se estaba haciendo en la práctica era llevar a los niños y niñas, con necesidades educativas especiales, a los centros de educación regular pero la escuela no presentaba cambio alguno; más bien debían ser los niños los que tenían que adaptarse.

Supone inicialmente el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real. (Parrilla, 1992, pág. 63)

La crítica se basa en el hecho de que los estudiantes en los centros ordinarios tienen que realizar esfuerzos para una adaptación a las escuelas, y los aprendizajes serían adaptados a las necesidades educativas especiales y el sistema educativo permanece igual lo cual provoca una educación individualizada y rehabilitadora propia de la educación especial.

Es importante destacar que no solo los niños con discapacidades fueron objeto de exclusión educativa, también soportaron discriminación los pueblos indígenas y los pueblos afro descendientes. La vulneración a sus derechos ha sido importante hasta el presente.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Se hace referencia al objeto principal en la investigación, grupos de personas que guardaron continuidad, en sus rasgos culturales y sociales, y que estaban presentes en el continente americano con su propia organización antes de la colonización europea. La historia cuenta que los pueblos americanos fueron colonizados por conquistadores ambiciosos de poder y riqueza, quienes lejos de valorar el desarrollo cultural encontrado como: la escritura, idioma, idiosincrasia, conducta colectiva, sistemas de producción autóctonos, destruyeron todo lo que podría significar sinónimo de avance cultural. Es decir son los grupos humanos que los españoles los llamaron “indios”, el Padre Juan de Velasco (1844) los llama “Indianos”, debido a que desde los viajes de Cristóbal Colón, creían que había llegado a la India en Asia. En la actualidad se los conoce como “indígenas”. Son estos pueblos los que de manera imperceptible han vivido en constante discriminación y marginación desde la conquista europea.

El problema para los indígenas no acabó con el proceso colonizador:

La esencia indígena de nuestra patria es un hecho real, evidente y materialmente innegable. No obstante, desde hace más de cinco siglos de dominación blanco-mestiza y colonial, aún en tiempos actuales y a pesar de cerca de dos siglos de la llamada “independencia” y vida republicana, nada se ha hecho por afrontar esta realidad, ni para que el Estado asuma de manera seria y medianamente humana este problema, a pesar de que en todas sus Constituciones se invoca el nombre de Dios y se proclama la “civilización occidental y cristiana. (León Bastidas, 2011, pág. 18)

Es de gran importancia destacar que el término “indígena” connota la gran diversidad que se da entre regiones y grupos étnicos de cada país, cada cual con su propia historia, lengua, territorio tradicional y cosmovisión, así como con su particular sistema de organización y reproducción social. Además, el término identifica a poblaciones que comparten experiencias de explotación económica, dominación política y opresión cultural



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Experiencias de los pueblos indígenas que se ha manifestado en la constante relación con el bajo nivel de educación, condiciones deficientes en términos de nutrición y salud, desempleo y discriminación. A pesar de que las organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales han aprobado políticas progresistas e importantes resoluciones constitucionales en beneficio de los pueblos indígenas, pero los derechos garantizados en estos documentos pocas veces se cumple.

A pesar de su creciente influencia política, los pueblos indígenas de América Latina han avanzado poco en materia económica y social durante la última década y continúan sufriendo altos niveles de pobreza, menor educación y mayor incidencia de enfermedades y discriminación que otros grupos, señala un nuevo estudio del Banco Mundial (Hall, 2005, pág. 2)

Retomando el tema de la educación, la desatención que han sufrido estos pueblos, nos hace ver que las diferentes etnias, han tenido que asumir una educación impuesta desde una etnia mayoritaria que como lo expone “históricamente, la educación ha sido usada más para servir a otros intereses que a los de los indígenas” (Chávez, 1998, pág. 12). Aunque la educación siempre se haya tratado de implementar como una educación para todos, -para una nación o para todo tipo de comunidades indígenas- esto ha provocado una desatención a la diversidad cultural entre los pueblos. La búsqueda de una correspondencia funcional entre las necesidades y características del educando y los procesos educativos ha estado ausente del discurso y la práctica de la educación indígena en América Latina.

En la educación que ellos han recibido, la diversidad ha sido vista como un problema, para el desarrollo de los procesos homogeneizantes de la escuela ha terminado siendo excluyente debido a las prácticas docentes de segregación y asimilación. Las estrategias educativas se encontraban condicionadas en ocasiones inconscientemente sobre la base de: Racismos; Prejuicios; Estereotipos; Estigmas.

Racismo: término utilizado dentro de este contexto como un fenómeno social discriminatorio centrado en las diferencias biológicas, dirigido a rasgos



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

culturales o religiosos; un conjunto de ideologías, pre-conceptos, destinados a segmentar a los grupos humanos en subgrupos por sus características comunes entre sí cuya herencia sería genética. (INADI, 2008, pág. 37)

Prejuicio: es una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo simplemente por el hecho de pertenecer a ese grupo. Se supone, por lo tanto, que posee las cualidades objetables atribuidas a dicho grupo; Estereotipo: es un conjunto de creencias generalizadas adscritas a una determinada categoría social. Son generalizaciones y por ende, simplificaciones que en ocasiones serán exageradas o connotaciones negativas de ciertas conductas sociales (Tanos, sf., pág. 4)

Por tanto, Se trata de concepciones homogeneizantes que se expresan en políticas lingüísticas, culturales y educativas establecidas sobre y desde fuera de los grupos étnicos, negando la participación de los mismos en sus diseños y gestión.

En todo caso, las discusiones sobre si la educación indígena debe ser diseñada y controlada desde fuera, desde dentro o en una combinación colaborativa, deben siempre tomar en cuenta la calidad de la educación, cualquiera que fuera su naturaleza, como el punto crítico en las decisiones. Pues bien, algo esencial cuando se toman en serio los aspectos cualitativos de los procesos educativos tiene que ver con la interacción entre las necesidades y características del educando y la acción educativa o instrucción (Chávez, 1998, pág. 12)

El concepto de calidad de la educación tiene distintos enfoques y aproximaciones que dependen, entre otros aspectos, de posicionamientos ideológicos y de las funciones que se le asignan a la educación en determinado momento histórico. La UNESCO establece tres elementos, en el último informe de monitoreo de la Educación para Todos, para definir una educación de calidad (UNESCO, 2005): el respeto de los derechos de todas las personas, la equidad en el acceso, los procesos y resultados, y la pertinencia de la educación. Estas dimensiones





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

están estrechamente relacionadas entre sí, y el conjunto de todas ellas define una educación de calidad para todos.

Ante esta realidad segregadora para los niños con discapacidades físicas e intelectuales y sobre la discriminación cultural, surge la iniciativa de solventar el problema a través de la preocupación por el acceso de toda la población a una educación de calidad. Esta motivación, fue la causa de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, donde por primera vez los mandatarios de diferentes países del mundo enfrentaron el desafío de solucionar el problema de la exclusión. En nuestro país, las políticas inclusivas están amparadas por el Sistema Nacional de Educación, y son parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad, con el fin de consensuar sus acciones con el espíritu del Buen Vivir recogido en nuestra magna Constitución y desarrollada en la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Esta legislación ha obligado a cambiar los procesos curriculares del sistema educativo, permitiendo una transformación en el marco profesional de los docentes.

### **1.2. Enfoques teóricos**

Considerando que la educación inclusiva es un proceso, por el cual el sujeto que ha sido excluido puede acceder a una educación en una institución regular, donde se tomen en cuenta sus capacidades, intereses y motivaciones, debemos considerar que en este proceso intervienen una serie de factores que sirven de fundamento; al igual que ciertos elementos o indicadores que se ajustan para dar cuerpo a esta finalidad. Grettel Valenciano Canet (Costa Rica), por ejemplo hace referencia a estos factores o enfoques teóricos desde diferentes disciplinas científicas, como son: el derecho, la sociología, psicología, y la pedagogía:

#### **1.2.1. Enfoque legal**

Uno de los fundamentos teóricos de la educación es el Derecho, como sustento de una formación que no puede ser “privilegio de pocos” sino derecho fundamental de todos. “Art. 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

en dignidad y derechos” (ONU, 1948), sin distinción alguna de condición social, de género, de etnia, religión o de necesidad educativa; y vista e impulsada desde el interior de cada estado. En el cual la educación representa la propuesta normativa para que el ciudadano sea a la vez sujeto de derecho y sujeto de responsabilidad. Según los enunciados 1 y 2 respectivamente del Artículo 26º:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948)

Dentro del mismo marco de ideas, la educación desde el momento en que se establece como principio de igualdad de oportunidades, pretende despertar la “conciencia social” donde prime el respeto por la diversidad, con el fin de orientar a una convivencia armónica social, reflejada en una sociedad que promulgue las leyes establecidas para dar impulso a la equidad como contraposición a la discriminación.

La educación procura ser fuente de progreso personal y social. Ensalza los ideales de paz, libertad, y equidad. Por tanto son factores que reducirán la exclusión, la ignorancia y las guerras.

### **1.2.2. Enfoque sociológico**

Otro factor que ayuda en la edificación de la Educación Inclusiva es el sociológico, y lo podemos desglosar en el mismo Artículo 26, de la Declaración de los Derechos Humanos, el cual hace énfasis en que la escuela, al ser un agente de cambio social debe enfocarse en alcanzar una mejor calidad de educación que se refleje en un mejor ambiente, fusionando lo social y lo



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

educativo, para propiciar un adecuado escenario en la atención de todos los niños y niñas sin segregación alguna. Una educación dirigida sobre todo al respeto a la diversidad. Y que promueva a los estados el diseño de un sistema escolar que pueda adaptarse a las necesidades de todos los niños y niñas.

Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos. (Parrilla, 1992, pág. 131)

La realidad de los centros educativos de muchos países especialmente los de América Latina, donde la desigualdad más significativa va en función del origen socioeconómico. Y la pobreza asociada a otro tipo de desigualdad como el vivir en zonas rurales o pertenecer a pueblos originarios, ubica a un buen porcentaje de esta población en una posición de gran vulnerabilidad. Otra desigualdad aún más compleja se deriva del mismo factor socioeconómico, como aquel que debilita la escuela pública y fortalece a la privada, en términos de recursos, docentes cualificados y resultados de aprendizaje, siendo más notorio en los países más pobres, lo que aumenta la brecha social, reproduciendo la estratificación y fragmentación presentes en nuestras sociedades.

Para hablar de Educación de Calidad, se deben reunir ciertos principios para que sea considerada de calidad, como. Relevancia, relacionada con la finalidad y contenidos, con la aspiración de que educación cubra las necesidades de toda la sociedad y no únicamente de los grupos de mayor poder, como ha sucedido tradicionalmente; Pertinencia, es necesario que la educación sea significativa, es decir que sea alcanzable para personas de distintos contextos sociales y culturales, con diferentes capacidades e intereses de manera que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local y esto les permita formarse como sujetos en la sociedad, desarrollando “autonomía autogobierno, libertar y propia identidad”. Además significa que la



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

oferta educativa, el currículo, y los métodos de enseñanza tienen que ser “flexibles”, lo que exige una transformación de la pedagogía hacia la diversidad. Equidad, se refiere a que debe haber una “total democracia” para el acceso y apropiación del conocimiento. Es decir eliminar las desigualdades que limiten o condicionen la participación de todos. A su vez la exigencia a las instituciones educativas a adquirir nuevos programas educativos, la utilización de recursos humanos y económicos, tecnológicos y pedagógicos con la finalidad de lograr un mejor aprendizaje.

Es necesario incrementar los recursos financieros destinados a la educación así como su distribución y gestión con criterios de eficacia, eficiencia, equidad y transparencia. Para ello reconocemos la importancia de promover consensos nacionales a favor de un mayor financiamiento y su sustentabilidad en el mediano y largo plazo. Asimismo, convocamos a que este esfuerzo financiero público sea acompañado por el esfuerzo internacional a través, por ejemplo, de programas de canje de deuda por inversión en educación, en los países que lo estimen conveniente (Valenciano, 2009, pág. 14)

Simultáneamente la educación debe tener: eficacia y eficiencia, el primer término implica analizar en qué medida se cumplen los objetivos deseados en relación de equidad, relevancia y pertinencia. La eficiencia refiérase al conjunto de acciones que se asignan a la educación que los recursos sean suficientes y estén distribuidos de manera adecuada.

### **1.2.3. Enfoque psicológico**

El aspecto psicológico, hace referencia al respeto y “valor a la diversidad” que transmiten los centros educativos, sin excluir a ningún niño o niña, por el contrario generen un clima donde se sientan acogidos, aceptados y apoyados.

La acogida, en educación, es reconocimiento de la radical alteridad del educando, de su dignidad inviolable; es salir de uno mismo para reconocerse en el otro; es pasión (del latín pati), donación y entrega. Nunca es un «estado», sino, más bien, una «pasión», un «pasar» por la



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

vida escuchando, interpretando y respondiendo a las demandas del otro  
(Ortega, 2004, pág. 13)

Algunos autores incluyen al clima como un elemento de la cultura escolar relacionado específicamente con las percepciones que los miembros tienen de la organización social de la escuela.

La educación como experiencia de acogida, facilita la creación de un clima moral en el centro y en las aulas como condición ambiental para el aprendizaje de los valores socio-morales. Se hace necesario un clima de afecto, de aceptación y complicidad entre educador y educando. El valor se aprende porque éste aparece atractivo en la experiencia del modelo que lo reproduce, hasta el punto de que no es tanto la bondad en sí del valor la que nos mueve o impulsa a su realización, cuanto el hecho de que éste se nos proponga en el contexto de una relación positiva, de afecto, de complicidad con el testimonio de un modelo.

Con esta visión la educación deberá fomentar que el estudiante sea “respetado en sus capacidades e impulsado a desarrollar nuevas habilidades que generen condiciones de reflexión sobre su propia acción y sobre las de su compañeros, que le lleven a fortalecer su autoestima y la satisfacción de sus logros”. (Valenciano, 2009). Lastimosamente en otros países se precian de las investigaciones realizadas al respecto.

Las publicaciones de expertos, que son abundantes en España (...), siguen una vía de postulados inclusivos basados en unas directrices comunes, aunque sus reflexiones se centra en aspectos distintos de la inclusión: en la filosofía en general, en la inclusión centrada en los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, en la interpretación de la misma, en las metodologías, en los proyectos dentro de los centros, en la calidad de vida de los alumnos, o en la autodeterminación. (Susinos, 2002, pág. 3)

No es difícil advertir que nuestra realidad es muy distinta pues apenas existen incipientes investigaciones en torno al enfoque psicológico que debe involucrar



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

la inclusión educativa. Sin embargo, estas experiencias exógenas son importantes para brindar al educando la oportunidad de ser primeramente aceptado, en segundo lugar valorado desde su individualidad y diferencia, será necesario una educación en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas, esto generará en los niños y niñas que no sólo sean integrados, sino, reconocidos por sus propias características. Esta aceptación y reconocimiento favorecerá la interrelación con su entorno y por ende disminuirá la discriminación y desigualdad favoreciendo al enfoque psicológico que amerita el proceso.

### **1.2.4. Enfoque pedagógico**

El logro que se pretende alcanzar en la singularidad de los estudiantes en las relaciones grupales, en la Educación Inclusiva, nos enrumba, a reconocer la calidad de un sistema educativo como un compromiso profesional capaz de poner a disposición de los docentes o “tomadores de decisiones” como los llama (Aguerrondo, 2013), las herramientas necesarias que faciliten la tarea del proceso de aprendizaje y explique con claridad el pensamiento ideológico y pedagógico que pretende mejorar la calidad de educación y resuelva el dilema de la actualidad: ¿cómo dar mejor educación a toda la población?

El sistema de educación con miras a reajustar los procesos educacionales, enfocándose en la inclusión, toma aportes del “constructivismo” con las ideas de Lev Vygotsky (1896-1934) cuando destaca que el aprendizaje tiene como rasgo esencial a la zona de desarrollo próximo (ZDP):

Nosotros postulamos que la ZDP es un rasgo esencial del aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte, de los logros evolutivos independientes del niño. (Caldeiro, 2012)

Podemos entender entonces que desde este punto de vista, el aprendizaje es principalmente un proceso de interacción social, es decir que los niños



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

aprenden mejor con el intercambio de ideas y opiniones con sus iguales. Además esta interacción estimula la participación y a la vez permite el desarrollo del nivel de argumentación de cada uno de los integrantes.

Desde una perspectiva pedagógica la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo. Arnaiz señala si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo. (Sarto, 2009, pág. 18)

El conocimiento es por lo tanto interpretativo y debe desarrollarse en los contextos sociales de las comunidades y los intercambios comunicativos. Significa una nueva Filosofía de la educación y la creación de una nueva cultura. Por lo tanto, la educación procura que el alumnado construya sus propios significados culturales.

Dentro del mismo marco de ideas inclusivas, como factor predominante en los últimos años en el ámbito educativo. Y con el propósito de unificar la teoría con la práctica, es decir, “el conocimiento psicológico y la acción educativa”, surge entonces la psicopedagogía para brindar grandes aportes y orientaciones, proporcionando conocimientos, actitudes y habilidades en la actividad profesional con el fin de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. (Beltrán Llera, Bermejo Fernández, Prieto Sánchez, & Vence Baliñas, 1993).

Por este motivo se hace imperativa la necesidad de contar con un equipo de Orientación Escolar, hoy llamado Departamento de Bienestar Estudiantil, que se preocupe del niño y niña desde su estado inicial, seguimiento y evaluación en el proceso de la educación básica para conocer sus limitaciones, potencialidades y progresos. Razón por la que acoplamos un enfoque más al tema.

### **1.2.5 Enfoque Psicopedagógico**



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La acción psicopedagógica está estrechamente vinculada con el análisis, planificación, desarrollo y modificación de procesos educativos. Dirigida especialmente a las prácticas educativas, que serán las que reflejen la inclusión en los centros escolares.

Lo relevante del enfoque psicopedagógico es que al ser una ciencia que se ocupa del comportamiento de las personas en situación de aprendizaje, es la llamada a lograr que se realice lo expuesto en los enfoques anteriores. Asimismo priorice la temprana identificación de las barreras. Barreras concebidas como obstáculos que impiden o limitan el aprendizaje y la participación activa del estudiante en el proceso educativo.

Planteando el accionar de esta disciplina desde la atención a la diversidad, es decir considerando las diferentes características del alumnado inherentes a su heterogeneidad y sus necesidades educativas propias. Lo nuevo e importante sería lograr que al momento de enseñar y evaluar, se recuerde que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. (Vicepresidencia, 2011)

Además, de acuerdo al Ministerio de Educación del Perú (2012), es de suma importancia que los psicopedagogos generen el autoconocimiento del alumnado, buscando potencializar una madurez vocacional, estableciendo estrategias de toma de decisiones conjuntamente con la información necesaria para desarrollar su vocación. Además de un acompañamiento centrado en la formación en valores, en la resolución de conflictos, aprendizaje de habilidades sociales, realización de tareas de concienciación social, entre otras.

Otro punto importante de este enfoque, en la educación inclusiva es la evaluación psicopedagógica, entendida como un proceso permanente de recolección de información, análisis e interpretación de los distintos elementos y contextos que ocurre en el proceso enseñanza aprendizaje lo que permitirá la toma de correctas decisiones para dar el apoyo que requiere el estudiante.

Las evaluaciones psicopedagógica deben ser las que aporten con la información que de acuerdo con el modelo de enseñanza y aprendizaje





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

propuesto por la nueva educación, faciliten el descubrimiento y estudio de las posibles causas de los problemas que presentan los estudiantes al momento de su aprendizaje. Considerando también que la educación es en esencia un proceso de cambio en el cual los maestros, orientadores, psicólogos, pedagogos, deberán ser capaces de convertir los sentimientos de insatisfacción, desanimo o resignación a impulsos de cambio”. (Vence Baliñas, y otros, 2000).

A la hora de la evaluación psicopedagógica es imperativo que se realice sobre las situaciones: la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje; las prácticas educativas del aula, la propuesta curricular, las programaciones de aula, el equilibrio entre las distintas capacidades y los distintos tipos de contenidos. Así también la secuenciación, la metodología y los criterios de evaluación. Además la interacción del alumno con el profesor y los compañeros. Complementando con la evaluación de los contextos de desarrollo como son la familia del alumno y el centro escolar. (Ministerio de Educación del Perú, 2012)

En estos casos son los especialistas en psicopedagogía, quienes tienen que realizar la intervención y seguimiento, e implementar nuevas estrategias e innovadoras técnicas en los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje.

Esto implica de forma directa a docentes y pedagogos para que no solo desarrollen estrategias de aprendizaje (interactivo y colaborativo) sino, sean eficientes en métodos y recursos así como también competentes, reflexivos y comprometidos a trabajar en equipo con más amplios y flexibles proyectos que den respuesta a las distintas necesidades del estudiantado.

Además de la elaboración de un currículo flexible para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y las características socioculturales de la población infantil y adolescente, de allí la importancia de las adaptaciones y planificaciones de trabajo deben enfocarse a superar las barreras frente al aprendizaje. Otro aspecto esencial es la evaluación de conocimientos, como



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

nos lo recomienda (Vicepresidencia, 2011) debe ser: “un proceso continuo, diversificado y flexible en el que participe el docente y el estudiante; enfatiza el carácter cualitativo y multidimensional” y esto a través de tareas realistas, contextualizadas, relevantes.

### 1.3. Marco Legal de Educación Inclusiva

Los grandes cambios que se han propuesto dentro de la educación han sacudido las estructuras sociales y políticas, de todos los países; sin lugar a dudas han sido los planteamientos internacionales dados desde instancias mundiales que han permitido que se asuma a la educación como una responsabilidad de todos. Describimos a continuación los que más injerencia han tenido: primeramente encontramos la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948, de la UNESCO (UNESCO, 1948, pág. 1) reconociendo a la educación como uno de los derechos fundamentales que tiene el ser humano y la necesidad de garantizar este derecho; en el afán de lograr sensibilizar y comprometer a quienes llevan los destinos de los países.

En 1982, con el fin de generar medidas eficaces para la “prevención de la discapacidad”, la Asamblea General de Las Naciones Unidas aprobó el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (ONU, 1982, pág. 1). En este programa se define por primera vez a la discapacidad como la relación que existe entre las personas y su entorno, y se adoptan los principios de normalización, integración y participación.

En el año 1990 en Jomtien, Tailandia, la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (UNESCO, 1990, pág. 1), pone mayor énfasis en la “Satisfacción de las Necesidades básicas del Aprendizaje” cuya extensión abarcaba los niveles básicos de la escolaridad a todos los niños, jóvenes y adultos. Establece que la escuela debe promover la permanencia del alumno, e iniciar un proceso de reformas educativas a fin de responder a las necesidades de los estudiantes, padres, maestros y comunidades.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La educación especial debe reconceptualizarse a la luz de los procesos de integración, y no se debe concebir al estudiante con necesidades educativas especiales como aquel que tiene una característica individual o un déficit que le es propio, sino más bien, se debe tomar en cuenta la participación del entorno, las políticas gubernamentales, los aspectos sociales y educativos, que facilitan que las dificultades que la persona experimenta en su desarrollo socioeducativo y emocional continúen obstaculizando su desarrollo. (Soto R. , 2003, pág. 3)

Siguiendo el orden cronológico encontramos que en 1992, la asamblea General de las Naciones Unidas declara el 3 de diciembre “Día Internacional de los Impedidos” (ONU, 1992, pág. 1) dando mayor relevancia de la integración plena de los discapacitados en la sociedad. En 1993 se adoptan Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

En 1994, en Salamanca en La Conferencia Mundial de la Educación Para Todos (UNESCO, 1994, pág. 1), se acogen acuerdos y establecen principios, políticas y prácticas para favorecer la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares u ordinarias. Surge el concepto de Escuela Integradora, que brinde educación de calidad a todos, y destaca además la urgencia de que la escuela reconozca las diferencias de los niños y niñas y se adapte a sus necesidades; plantea también el desarrollo de una pedagogía centrada en el niño y la necesidad de un trabajo conjunto entre docentes, padres y la comunidad, a quienes se responsabiliza de fomentar actitudes de integración, participación, optimismo, como inicio de rechazo a la discriminación y exclusión existente.

El reconocimiento mundial de la educación inclusiva se hizo firme con la redacción de Salamanca, y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, documento que proclama la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades especiales. Dio cuenta de un consenso mundial para llevar a cabo transformaciones en el sistema educativo de acuerdo con los principios de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

la filosofía inclusiva, estableciendo las bases para que esto fuera posible. Suscribieron esta declaración más de 90 países y 25 organizaciones internacionales. (Chiner, 2011, pág. 28)

En el 2000 se reafirma la idea de la Declaración Mundial de Educación para todos en el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar (UNESCO, 2000, pág. 1), respaldada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. Los países participantes manifestaron el compromiso de establecer unos planes de acción para alcanzar este objetivo. El marco de acción de Dakar 2000, “estableció una serie de acciones y plazos para la consecución de una educación integral para los niños especialmente para los más desfavorecidos así como las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos”.

En resumen: promueve el acceso a la igualdad de oportunidades; la educación de calidad, reconoce a los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, el derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término. Una educación que comprenda el aprender como asimilar conocimientos, hacer, vivir con los demás y ser, orientada a explorar los talentos, capacidades de cada persona, y desarrollar su personalidad.

Posteriormente se da la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y su Protocolo Facultativo, constituyendo un tratado internacional en el que se recogen los derechos de las personas con discapacidad y las obligaciones de los Estados partes que a través de la ratificación a la misma se comprometen a promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de todos los derechos de las personas con discapacidad.

Es el 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2006, pág. 1), aprobó la convención y fue abierta a la firma el 30 de marzo de 2007. Ecuador fue el país número veinte en unirse a la convención en año 2007 y fue ratificado por la Asamblea Nacional Constituyente el 3 de abril de 2008.



### 1.3.1. Base constitucional para la educación Inclusiva de Ecuador

El movimiento de educación inclusiva constituye un avance desde los grandes cambios propuestos por organismos internacionales y generados desde las necesidades de los sectores históricamente excluidos, éste, fue acogido en el Ecuador en el año de 2006, mediante consulta popular se aprobó el Plan Decenal de Educación, el mismo que contiene ocho políticas con un enfoque inclusivo que garantiza el derecho a la educación de todas las personas independientemente de sus condiciones personales, culturales, étnicas sociales y de discapacidad.

El compromiso político del gobierno actual, se refleja en la toma de acciones para afrontar la atención de las personas con discapacidad como una prioridad dentro de sus políticas de estado. El marco legal de la educación inclusiva en la República del Ecuador está amparado desde la Constitución de 2008, en su título VII, Régimen del buen vivir:

Art. 340.- El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo.

El sistema se articulará al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa; se guiará por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación. (Asamblea Constituyente, 2008, pág. 159)

Otro Artículo, como el 343 dicta que los sistemas educacionales del país, deberán tener como premisas el desarrollo de las capacidades tanto individuales como colectivas de la población, para alcanzar el aprendizaje de forma eficiente. “El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. (Asamblea Constituyente, 2008, pág. 160)

En el Segundo Capítulo, Sección Quinta, Artículo 26º, se reconoce la educación como un derecho incuestionable que los ciudadanos ejercen durante su vida y que el Estado debe velar. Que es garantía de la igualdad e inclusión social y está dentro del marco del “buen vivir”. La sociedad incluyendo las familias y cualquier persona, tiene el derecho y el deber de participar en el proceso educativo, extendiendo la responsabilidad educacional no solo a los docentes sino también al núcleo familiar.

El Artículo 28º, reserva la educación de los intereses individuales y corporativos. Se garantiza el acceso “universal” de la educación, y la obligatoriedad de los niveles básicos y del bachillerato.

En el año 2011 se aprueba la Ley Orgánica de Educación Intercultural en la cual se hace efectivo el derecho, a la educación que tienen las personas con discapacidad, garantizando la inclusión de éstas a los establecimientos educativos dentro del marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, basado en la relación de todos los actores sociales y la comunidad educativa. Es una ley con una visión holística de la realidad que busca a través de la educación una vida diferente para los ciudadanos. Propone un cambio en las políticas educativas pasadas y es generadora de nuevas relaciones entre los actores de la comunidad educativa.

La ley recoge buena parte de los anhelos del pueblo y del magisterio ecuatoriano, de la lucha histórica de los docentes y de las nacionalidades en defensa de la educación pública.

La nueva ley incorpora la gratuidad, el cambio, la libertad de la interculturalidad, la inclusión, la igualdad de género, la participación ciudadana, la carrera educativa y el escalafón con 10 categorías. Garantiza la pensión jubilar para los docentes.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Así también el Código de la Niñez y Adolescencia es uno de los instrumentos legales básicos que garantiza los derechos de los niños, niñas y adolescentes ecuatorianos. En su Artículo 6º, dice:

Igualdad y no discriminación. Todos los niños, niñas y adolescentes son iguales ante la ley y no serán discriminados por causa de su nacimiento, nacionalidad, edad, sexo, etnia; color, origen social, idioma, religión, filiación, opinión política, situación económica, orientación sexual, estado de salud, discapacidad o diversidad cultural o cualquier otra condición propia o de sus progenitores, representantes o familiares.

El Estado adoptará las medidas necesarias para eliminar toda forma de discriminación (Ministerio Educación Ecuador, 2013, pág. 1)

Como podemos ver tanto los instrumentos legales nacionales como los internacionales están orientados a asegurar a los niños y niñas y adolescentes, igualdad ante la ley, respaldan el derecho universal a la educación y garantizan la atención a las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad y su plena inclusión en la sociedad.

### **1.3.2. Definición de Educación inclusiva**

La educación Inclusiva, como definición teórica, es un concepto en evolución, por lo tanto es necesario para orientar las estrategias del cambio educativo ya que cuestiona los orígenes y las consecuencias de la exclusión en el marco global de los objetivos de la Educación para Todos y a la luz del entendimiento de la educación como derecho humano.

El concepto de inclusión se ha ido progresivamente instalando en las agendas nacionales e internacionales manteniendo una relación compleja y tensa con los conceptos más tradicionales de educación especial e integración. La profundización y el afinamiento de la educación inclusiva surge como un elemento clave de una sociedad que aspira a ser más inclusiva, y en tal sentido, las interfaces inclusión social y educativa son crecientemente vistas como ejes complementarios de las políticas sociales en su concepción e implementación. (Operetti, 2008, pág. 1)



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Por lo que los autores proponen para analizarla, desde 3 dimensiones conceptuales: Educación especial, La integración, La inclusión.

**La Educación Especial.-** como “una forma de educación destinada a aquellos que no alcancen a través de acciones educativas normales los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tiene por objeto promover su progreso hacia otros niveles” (Sanchez, 1994, pág. 32)

Se debe aclarar en este sentido que no solo está destinada a cierto tipo de niños con deficiencias o minusvalías de origen físico o mental, como en un principio, sino que también a niños con facultades superiores a los normales (niños excepcionales).

La Educación Especial en la práctica o intervención, se va haciendo más usual en el sentido de disciplina subsidiaria a la Educación General, por cuanto se serviría de “adaptaciones curriculares y didácticas”.

Reforzando este planteamiento, Bengoechea (Bengoechea, 1996, pág. 9) considera a la Educación Especial como “una necesidad educativa especial, no como educación de un tipo de personas, sino como un conjunto de recursos puestos a disposición del sistema educativo”. En definitiva, en este modelo, sigue persistente la necesidad de un sistema educativo que enfrente desde otra perspectiva las necesidades de los niños y niñas de la educación general.

**Integración.-** La Educación Inclusiva se enmarca bajo principios, uno fundamental es el de integración, considerada desde sus inicios como “la prestación de servicios a las personas con deficiencias en edad escolar, con el objetivo de promover su desarrollo integral y facilitar su integración en la sociedad como miembros activos de ésta” (Arnaiz, 2003, pág. 55). En esta obra, Arnaiz aborda la dimensión conceptual de la Educación Especial, desde sus orígenes hasta nuestros días donde términos como “Educación Inclusiva” o “Educación para todos” abren nuevas perspectivas en el ámbito de la atención a la diversidad. La integración, como base legal tiene que ver con el tema de derechos y con los criterios de justicia e igualdad revisados anteriormente en el punto 1.3 Marco Legal.





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La integración, se produce en torno a los años 70 (en Ecuador en los 90) y representa un avance importante reconociendo el derecho a incorporarse a la escolaridad ordinaria. En este proceso se van agregando algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria, pero sin que ésta haga cambios sustanciales. (Rosano, 2012, pág. 11)

Frente a la falta de respuestas a las necesidades educativas de todos los niños surge una visión “inclusiva” de la educación. En esta fase de reformas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población, comparten el reconocimiento de la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos la igualdad de metas.

**La Inclusión.-** La educación inclusiva puede entenderse como destinada a alcanzar un cierto nivel moderado de integración de todos los educandos en la escuela. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva implica la concepción e implementación de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje que tienen por fin atender con precisión a la diversidad de los educandos. Por lo que los sistemas educativos deberán responder a las expectativas y necesidades de los niños y los jóvenes.

La educación inclusiva durante los últimos años ha evolucionado en el sentido que todos los estudiantes deben tener oportunidad de aprendizaje en todo tipo de centros educativos, dando mayor hincapié en generación de entornos inclusivos, que orienten a generar respeto, comprensión y al tener en cuenta la diversidad cultural, social e individual en respuesta a las expectativas y necesidades de los estudiantes, del mismo modo que se debe propender el acceso a una educación de calidad y a generar una estrecha coordinación con otras políticas sociales. La UNESCO ha perfilado justamente estos aspectos, de la siguiente manera:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2008, pág. 8)

La educación Inclusiva se basa en una serie de supuestos, valoraciones, exigencias con el objetivo de disminuir la exclusión. Es un proceso en constante construcción. Un proceso inacabado no un estado.

La inclusión no se circunscribe sólo al ámbito de educación sino que forma parte de un proceso de inclusión social más amplio. Supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas. Exige que la escuela ha de asumir nuevos valores formando parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. Supone incrementar la participación activa de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión. Crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común. Exige la reestructuración escolar y el abordaje de la misma desde una perspectiva institucional. (Torres, 2010, pág. 21)

Desde el momento de hablar de Inclusión, es importante tener en cuenta elementos importantes en su construcción, para comenzar, refuerza la idea de que la educación inclusiva es un proceso y debemos verla como una tarea interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad. Para hablar de diversidad en educación.

No existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal. Una diversidad que no es desigualdad, sino respeto por todos los colectivos sociales segregados, por condiciones de género, de etnia, socio-culturales, religiosas, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

procesos de desarrollo, de orientación sexual, ideológicas, de salud.  
(Rosano, 2012, pág. 2)

La inclusión es un derecho, es una cuestión de justicia y de igualdad. No ha de asimilarse con la participación de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela común, ni considerarse de forma simple como una alternativa para la educación de estos alumnos.

El acceso a la educación, si bien es el primer paso, no asegura una verdadera inclusión, ya que muchos alumnos terminan abandonando la escuela porque no encuentran una respuesta adecuada a sus necesidades. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas; el desajuste entre la cultura escolar y la de estos colectivos influye de manera significativa en el menor progreso de estos alumnos y en el abandono de la escuela. (Blanco R. , 2007, pág. 7)

Si bien es cierto que en la historia de la educación ha habido siempre grupos de personas que han sido objeto de discriminación también es cierto que las políticas de Estado en el caso de Ecuador, pretenden construir una nueva sociedad, con la implantación y ejecución del “Buen Vivir”.

El desafío actual es crear un entorno inclusivo en todos los centros educativos. Por ello, se tomarán en cuenta estas características que surgen como propuesta educativa inclusiva.

- La atención a los grupos con mayor riesgo de exclusión.
- Heterogeneidad.
- Principios de equidad, cooperación y solidaridad.
- La diversidad como valor.
- La transformación del sistema educativo.
- La responsabilidad de la comunidad educativa.
- Los docentes en constante formación.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Eliminación de barreras físicas, personales e institucionales en un currículo universal
- Las necesidades educativas de todos los estudiantes.
- El esfuerzo del sistema educativo para asegurar: permanencia y participación de todos.

Esta nueva etapa implicaría visualizar la educación inclusiva a partir de cuatro características fundamentales y niveles de intervención en el desarrollo de políticas y programas:

1. Es fundamentalmente un proceso de búsqueda de las formas más apropiadas de responder a la diversidad, además de tratar de aprender de las diferencias.
2. Está vinculada por vía de múltiples estrategias, a la motivación y al desarrollo de la creatividad de los educandos y de su capacidad para afrontar y resolver problemas.
3. Abarca el derecho de los niños a asistir a la escuela, expresar sus opiniones, beneficiarse de un aprendizaje de calidad y lograr resultados relevantes del mismo.
4. Conlleva la responsabilidad moral de dar prioridad a aquellos educandos en peligro de quedar marginados y excluidos de la escuela y de obtener resultados insuficientes de aprendizaje.

### **1.3.3. La exclusión**

La exclusión y marginación en educación es el resultado de una serie de factores externos e internos a los sistemas educativos. Entre ellos, cabe señalar la pobreza, procesos discriminatorios profundamente arraigados, modelos económicos injustos y políticas insuficientes o inadecuadas. A estos



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

factores se suman, entre otros, la segmentación de los sistemas educativos, escuelas lejanas o incompletas, la desigual distribución de los recursos materiales y personales, o, la falta de pertinencia del currículo.

La exclusión no sólo tiene que ver con ser pobre sino con la ausencia de un proyecto de vida, con no estar inserto en la sociedad, por lo que es urgente crear un ambiente social que incluya a los excluidos. Una mayor inclusión social pasa necesariamente por una mayor inclusión en la educación, es decir, por el desarrollo de escuelas más plurales que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad, sin ningún tipo de discriminación, lo cual es el fundamento de una escuela democrática (Blanco R. , 2007, pág. 3)

Por lo tanto si consideramos como barrera al hecho que restringe el desarrollo de las personas, encontramos que la pobreza es una de las principales. En nuestro país encontramos que esta forma de exclusión es bastante notoria especialmente en los sectores del campo en donde se concentra uno de los sectores más vulnerables de la población los grupos de etnias minoritarias.

En el año 2001 y 2006 el 80.4% y el 83,22% (respectivamente) del total de la población indígena se encontraban en pobreza extrema, es decir, subsistían con menos de un dólar al día, mientras que del total de población no indígena el 66.99% y el 54,95% (en los mismos años) se encontraban en esta situación. “De la misma forma, la tasa de desnutrición en el año 2004 de niños y niñas indígenas menores a 5 años alcanzó el 46,7%, mientras que de población no indígena fue de 21,2%. En cuanto a educación primaria, en el año 2006 el 60% de indígenas, 75% de afroecuatorianos, 83% de mestizo y 85% blancos mayores de 12 años terminaron la primaria. (Arias, 2012, pág. 3)

Según los datos del INEC 2005, la relación que existe entre el trabajo y la educación en niños y niñas indígenas es que, el 10.6% de los niños trabajan y estudian, el 16% solo trabaja, el 53.5% solo estudian y un 12.8% no trabajan y no estudian, datos que difieren con la Encuesta de Condiciones de Vida del 2005.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Una investigación de corte cualitativa realizada por la ONG, Desarrollo y Auto Gestión DYA, “en cinco provincias, siete cantones y 11 parroquias de la Sierra y Amazonía ecuatoriana en el año 2005, donde se pudo identificar que el 69.9% de niños trabajan y estudian, el 15 % solo trabaja, el 13,3% solo estudia y el 1,8% no trabajan y no estudian. El sector que concentra más trabajo infantil indígena es el sector rural, con el 70%. (Arias, 2012, pág. 6)

Si bien la agricultura, ya sea familiar, de subsistencia o comercial, puede no ser una actividad peligrosa en sí misma, hay muchos niños, niñas y adolescentes que trabajan en este sector en situación de riesgo y en muchos casos de extrema explotación.

Con el ánimo de describir otro factor de exclusión (profundamente relacionado con el de la pobreza) –políticas insuficientes o inadecuadas–. Como se ha revisado en el marco legal de presente trabajo hemos podido ver que desde 1948, ha habido toda una lucha para que se encuentre una forma de lograr que todas las personas sean partícipes de los “Derechos Humanos” y dentro de éstos una educación centrada en las necesidades de los estudiantes; pero sin embargo pasaron más de 50 años en los que no se pudo concretar todos los planteamientos que se han realizado. Esto se ha debido a la falta de estrategias que sostengan y lleven a la práctica esos planteamientos ya que podemos observar que durante toda esa etapa, el sistema educativo ha sido un reflejo de una injusta “desigualdad social”.

La intensidad de la desigualdad en la enseñanza es esencialmente debida a los efectos de una desigualdad mayor dada en el ámbito de la sociedad. El sistema educativo refleja esa injusticia social en las políticas educativas aplicadas, en las formas de evaluación, en los contenidos, en el lenguaje de los profesores, en los modelos de organización escolar. (Tanos, sf., pág. 1)

Siguiendo con la idea de Guillermo Tanos, nos introducimos a describir las formas de exclusión más difícil de detectar por que se encuentran dentro de la



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

escuela: el excluido en la escuela que se evidencia en la escolaridad sin aprendizajes. O lo que Guillermo Tanos llama “escuela excluyente”:

La escuela, como unidad escolar, puede generar procesos de exclusión que se concretizan en las aulas mediante la utilización de “mecanismos ocultos excluyentes” que se encuentran inmersas en las estrategias usadas para reconocer a esa porción de chicos y chicas que están inmersos en el fracaso, y que retroalimenta cotidianamente la exclusión social.

Mecanismos que se convierten en barreras que impiden que los procesos de aprendizajes sean significativos. En la presente tabla resumimos lo más importante de la idea:



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Tabla 1. Indicadores de exclusión

Características	INDICADORES De una “escuela excluyente”
Como selección y clasificación:	<p>Trata de “forzar” a todos los alumnos a un determinado “molde” de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Se pretende que los alumnos progresen al mismo ritmo y empleen los mismos tiempos para la adquisición de los conocimientos.</p> <p>Considera los “grupos homogéneos que los grupos heterogéneos.</p> <p>Las diferencias de los alumnos son consideradas como un limitante en el proceso educativo.</p> <p>Favorece “la competitividad y no la cooperación”, el “individualismo más que un aprendizaje solidario” y el “currículo siempre es cerrado, rígido e inflexible.</p> <p>La “recuperación” de alumnos es la prioridad, con el fin de que lleguen a adecuarse al currículo pre–establecido.</p> <p>Deslinda toda responsabilidad colectiva e institucional.</p>
Como homogeneización	<p>Tiende a construir contenidos homogéneos y prácticas iguales para todos a fin de asegurar una educación “en serie,” con sentido igualitario.</p> <p>Presupone la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos.</p> <p>Se plantea “la diversidad de los alumnos” como un problema en los procesos homogeneizantes. Ante esta cuestión se ensayan algunas actitudes educativas:</p> <p><b>a) Neutralidad: b) Segregación: c) Asimilación:</b></p>
Como “actitud compensatoria”	<p>Esta forma de exclusión subraya el “déficit” en las personas como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje.</p> <p>La intervención educativa es, por tanto, individualizada y se centra en las incapacidades y no en las posibilidades del alumno.</p> <p>Se establecen también “adaptaciones curriculares” para recuperar a los alumnos a través de “clases de recuperación” como una actitud compensatoria – asistencial.</p> <p>Las estrategias educativas están condicionadas (a veces inconscientemente) sobre la base de: a) Racismo: b) Prejuicio: c) Estereotipo; d) Estigma (obesidad, minusvalías, deformaciones corporales...); a nivel moral (la homosexualidad, alcoholismo, drogadicción...)</p>





**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

<p><b>Como incomprensión cultural de los alumnos.</b></p>	<p>Los distintos actores no captan los signos culturales de los alumnos.          Esta forma de exclusión se basa en cierto rechazo, en la negación y en la incomprensión de la variedad cultural de los alumnos.          El no captar la cultura de los niños y de los jóvenes lleva a los educadores a no entender su contexto vivencial y a plantear procesos que nada tienen que ver con su realidad.          Se acude a la diferencia cultural como argumento.</p>
<p><b>Como fracaso escolar</b></p>	<p>Indiferencia a la diversidad social en que conviven los alumnos y esto se evidencia en dos orientaciones:          “El saber académico”, donde la escuela ofrece un saber igual para todos, que es universal y debe ser transmitido tal cual.          Desde esta orientación, los fracasos en la escuela son frutos de las incapacidades individuales de los alumnos.          “La didáctica psicologista”, se cree que a través de un cambio en la didáctica se puede superar el fracaso escolar.          Subyace una visión puramente psicológica y cuando no tiene éxito parece que ya se ha hecho todo lo que puede hacerse.</p>
<p><b>Como desigualdad en el acceso al conocimiento</b></p>	<p>“Grandes diferencias entre quienes están con las nuevas tecnologías y quienes no tienen posibilidad de frecuentar ni siquiera la escuela. Numerosas poblaciones empobrecidas viven aún alejadas de esta evolución, principalmente, en zonas desprovistas de electricidad”.</p>
<p><b>Como la desarticulación entre contenido curricular y experiencia del alumno</b></p>	<p>“No hay lazos de conexión entre los contenidos que se abordan en las aulas, entre las tareas o deberes y la vida real con sus problemas cotidianos. (...) contenidos poco relevantes y una falta de motivación por parte de los alumnos, al perderse el contacto con la realidad, que está fuera de la escuela”.</p>
<p><b>Como evaluación.</b></p>	<p>La evaluación segregadora posee argumentos pedagógicos, avalados por argumentos éticos, con los que construye categorías extremas que giran entre “buenos y malos alumnos”, entre “excelente o mal docente”, etc. Cuyo resultado es el “juego de la nota”, una herramienta que emplea el docente para someter a su grupo de estudiantes.</p>



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

<b>Como falta de una educación crítica.</b>	Los avances tecno–científicas logran que los medios de comunicación mantengan informados a su población de la manera más ágil posible, las mismas que transmiten “pensamientos y emociones”. Tales medios “filtran”, en cierto modo, “las realidades de una forma selectiva, de acuerdo con ciertos intereses de quienes poseen su propiedad y control”.
---	--

**Fuente:** Tanos (s.f.)

Para desarrollar los procesos discriminatorios profundamente arraigados, se toma el material que nos presenta la anterior tabla respecto a las estrategias educativas, mismas que están dentro del aula de forma oculta condicionadas de manera inconsciente sirviendo de base a diferentes actitudes segregadoras como: **Racismo, Prejuicio, Estereotipo, Estigmas**, actitudes que se encuentran arraigados en nuestra sociedad y que en el aula pueden estar presentes en el lenguaje utilizado, en los contenidos académicos, en determinada metodología y sobre todo en los criterios de evaluación. Y difícil de contrarrestar primero por ser factores discriminatorios no evidentes y que se encuentran presentes no sólo en los alumnos, sino también en las prácticas del docente, pero que genera exclusión.

Es importante hacer referencia al enunciado de las actitudes segregadoras: el “racismo” como forma de exclusión; en América Latina y en particular de Ecuador entendida como la tendencia a discriminar y marginar a las personas que no cubren los “estándares predominantes culturales y étnicos”. Es la forma de exclusión más sentida por los estudiantes provenientes de los diferentes grupos étnicos.

Los resultados de una encuesta hecha en Ecuador dicen que más del 62% de las ecuatorianas y ecuatorianos reconoce que la sociedad ecuatoriana es racista. En nuestro país se margina, dicen los encuestados, sobre todo a los indígenas y a los afro-ecuatorianos, que en su mayor parte son negros. Yo, personalmente, añadiría a esa lista a las campesinas y campesinos en general; ya que las oportunidades de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

educación, comunicación y salud que se tienen en el campo son menores que las que se tienen en la ciudad. (Rosano, 2012, pág. 14)

Los niños llegan a la escuela en condiciones muy diferentes según sus niveles de ingresos y el capital cultural de sus familias, sus posibilidades de acceso a las tecnologías de la información, la comunicación, las características particulares y los recursos de las comunidades en las que viven.

Otro factor que genera desigualdad son los estereotipos y prejuicios presentes en la sociedad, que muchas veces son reproducidos en las escuelas, donde se discrimina a los alumnos que tienen un capital cultural distinto al dominante, y que generalmente provienen de familias con menores ingresos o de pueblos originarios. (Blanco R. , 2007, pág. 4)

Como sabemos en muchos países, siguen persistiendo altos porcentajes de niños y niñas indígenas que sufren las consecuencias de la exclusión, o experimentan barreras al aprendizaje y la participación, debido a que la escuela no tiene en cuenta su propia cultura y lengua de origen.

Esta manera de excluir está basada en la negación, rechazo y falta de comprensión a la variedad cultural de los estudiantes. Esta situación lleva a que los docentes planteen los procesos educativos como algo aislado que no tienen nada que ver con la realidad de los alumnos lo que hace que los procesos de enseñanza no sean significativos.

Ecuador es un país con una extensa gama cultural. Conviven trece nacionalidades indígenas en sus tres regiones continentales, cada una con su propia cosmovisión del mundo. Huaorani, Achuar, Shuar, Cofán, Siona-Secoya, Shiwiar y Záparo están en la Amazonia. En los Andes, los Quichuas de la Sierra junto a los pueblos Cañaris o Saraguros. La Costa alberga a los Awa, Chachis, Cayapas, Tsáchilas y Huancavilcas. Y, en las urbes, viven principalmente mestizos, blancos y afroecuatorianos. Todo este mosaico cultural forma el sello personal característico de nuestro país, y que se desarrolla en el siguiente Capítulo II.



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## CAPITULO II

### GRUPOS ÉTNICOS

#### 2.1. Definición

Hay que diferenciar “etnia” y “etnicidad” como etiquetas científicas clasificatorias, es decir, son términos creados por los científicos sociales para caracterizar a ciertos grupos humanos muy específicos. Además, como sustantivo la palabra griega “*ethnos*”, y el adjetivo “étnico”; han sido usados desde la antigüedad greco-romana. Para los griegos (*ta ethnea* = las “etnias” eran las otras gentes; para los romanos, la traducción del latín de *ethnos* es *natío*. Tanto para los griegos como para los romanos el uso de estos términos era para determinar a las personas que se encontraban en oposición a su cultura. Es importante aclarar que estos términos casi siempre ha tenido una connotación excluyente, discriminatoria y la mayor parte de las veces inferiorizante.

Todos los grupos pueden ser étnicos dentro de una comunidad, menos el grupo originario de esa comunidad, que es el que clasifica a todos los demás. Este sesgo etnocéntrico todavía persiste en algunas encuestas norteamericanas que dan por sentado la equivalencia: *ethni-city* = *foreign stock*, subyacente a preguntas como ésta: ¿De qué país proviene la mayor parte de sus antepasados? (Gimenez, 2010, pág. 130)

En los años sesenta y la década de los setenta el uso del término toma gran acogida y se debe a que por esa época aparecen un nuevo tipo de conflictos, los llamados “étnicos”, que surgen de manera simultánea en las sociedades industrializadas y en las del tercer mundo. El concepto de etnia y sus derivados encuentran inicialmente gran acogida entre los antropólogos y logran hacer una carrera fulgurante desde el inicio de los sesenta y a todo lo largo de los setenta en las ciencias sociales norteamericanas.

Una vez descrito tanto la definición etimológica como el uso del término, se tratará de hacer una aproximación del concepto grupo étnico. La palabra



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

identifica al grupo étnico como una parte de la población humana en la cual sus miembros se auto identifican, y se encuentran unidos por factores culturales e históricos de interrelación, y biológicos.

Los límites étnicos y el contenido cultural no guardan una relación de interdependencia forzosa; ésta es necesaria, pero los contenidos culturales pueden variar y modificarse, sin que por ello se advierta una innovación en las situaciones de contacto. Esto hace pensar, que las variaciones culturales se articularían funcionalmente a esas relaciones de contacto para mantener el equilibrio estático y no dinámico de esas situaciones de contacto (Bari, 2002, pág. 152)

La existencia de una etnia depende de la subjetividad social de sus miembros y de la de sus vecinos. Cuando no puede demostrarse la hipótesis de los criterios objetivos de etnicidad, aún queda invocar otra que recurre a criterios subjetivos, a las creencias conscientes o inconscientes de la gente, que se siente distinta o mira a otros como extraños, sin que se oponga el menor reparo al hecho de hacer pasar un irracionalismo como causa explicativa.

El término grupo étnico hace referencia al conjunto de individuos que comparten una cultura, algunos de cuyos rasgos son utilizados como signos diacríticos de pertenencia y adscripción, y cuyos miembros se sienten unidos mediante una conciencia de singularidad históricamente generada. (Zamora, 2000, pág. 43)

Dentro de los sistemas clasistas, la etnicidad es considerada como una dimensión o nivel de las clases sociales, es decir, formando parte de la superestructura junto a los niveles jurídico, político e ideológico.

Tales fenómenos ocurren en situaciones históricas concretas, cuyas condiciones de operación efectiva no pueden determinarse en abstracto o en término de postulados generales y que, por consiguiente, son materia de la investigación específica. De todos modos lo que quiere indicarse aquí es que ciertos grupos sociales, aun formando parte de un conjunto social mayor estructuralmente hablando, se constituyen en configuraciones con una identidad propia. Éste parece ser el caso de los grupos indígenas en



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

América Latina, los cuales se fundan en formas de identidad étnica básicas, aunque sean parte integrante de la clase social genéricamente denominada campesinado. (Díaz Polanco, 1981, pág. 65)

Así, pues, la etnicidad puede ser el sustento tanto de las etnias como de las nacionalidades: pero es importante distinguirlas, pues se trata de entidades distintas.

### 2.2. Principales etnias en el Ecuador

Para tratar sobre este tema se hace indispensable tener presente lo que es una etnia, a lo que la RAE (Real Academia de la Lengua, 2013) manifiesta “Etnia sinónimo de la palabra nacionalidad que significa: comunidad autónoma a la que en su estatuto, se le reconoce una especial identidad histórica y cultural”.

Las etnias en el Ecuador tienen un antecedente histórico y fue tratado con mayor detalle en el capítulo anterior. De acuerdo a las tendencias culturales y regionales en el Ecuador coexisten tres grandes grupos étnicos y culturales: los mestizos, los pueblos indígenas y negros.

Los pueblos indígenas habitaban el país antes de la conquista española; los señoríos serranos fueron sometidos fácilmente, mientras que las pequeñas nacionalidades autóctonas repartidas a través de las planicies orientales nunca fueron sometidas a la corona española. Con el tiempo, la coexistencia de los conquistadores españoles con los pueblos indígenas produjo una descendencia conocida como la mestiza. (Encalada, García, & Ivarsdotter, 1999, pág. 2)

Los negros fueron traídos de África Occidental como mano de obra esclava (la esclavitud fue abolida en la Península, pero no en los territorios de ultramar). Trabajaban en las haciendas costeñas mayoritariamente. Algunos fueron manumitidos por voluntad personal de los colonos, pero la trata de negros fue erradicada el 25 de julio de 1851 por decreto dictado por José María Urbina en la Casa de Gobierno de Guayaquil en “uno de los decretos de mayor contenido



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

humano y proyección social dentro de la evolución jurídica ecuatoriana: La abolición de la esclavitud” (Aviles, 2012)

De ello, y de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, la población ecuatoriana somos en su totalidad 14.483.499 habitantes, compuesta mayormente por mestizos, seguida de montubios, afroamericanos afrodescendientes, indígenas. (Tabla 2). Información obtenida en base a la autoidentificación según la cultura y costumbres. Se hace necesario incorporar también los datos con relación a nuestro campo de investigación, cantón Cuenca, Provincia del Azuay. (Tabla 3)

**Tabla 2. Distribución de la población ecuatoriana según el criterio de autoidentificación (INEC 2010).**

AUTOIDENTIFICACIÓN	PORCENTAJE
Mestizo	71,9%
Montubio	7,4%
Afroamericano Afrodescendiente	7,2%
Indígena	7,0%
Blanco	6,1%
Otro	0,4%
TOTAL	100,0%

Fuente: INEC (2010)

**Tabla 3. Autoidentificación de la población ecuatoriana en el Cantón Cuenca según Censo 2010.**

Autoidentificación	Porcentaje
Mestizo	90%
Blanco	6%
Afroecuatoriano	2%
Indígena	2%
Montubio	0%
Otro	0%





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Total	100%
-------	------

**Fuente:** INEC (2010)

El Ecuador al reconocer su diversidad cultural, y basado en la experiencia anterior que dejó el censo 2001 se vio frente a la necesidad de obtener información que detalle en forma cuantitativa, pero con resultados que reflejen la población real de indígenas, afroecuatorianos y montubios. Para lo cual instituciones públicas como: CODENPE, CODAE y CODEPMOC junto a CONAIE, FEINE y FENOCIN iniciaron un proceso de análisis para incorporar la variable étnica como mecanismo y estrategia de incidencia en la proceso del Censo de Población de 2010. Este enfoque étnico consideró como primordial la respuesta por medio de la pregunta de autoidentificación desde un “yo me identifico”, me “reconozco orgullosamente” como indígena. Lo que proporcionará con mayor exactitud el número de sus miembros y principalmente reivindicar el derecho a la identidad en todos los espacios y territorios.

Es así que de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, en nuestro país Ecuador, 7 de cada 100 se autoidentifican como indígenas, lo que representa a una colectividad total de 1.018.176 habitantes. De los cuales, de cada 100 pobladores indígenas, solo el 86 se identifican como parte de una nacionalidad o pueblo específico (44% pertenecen a una nacionalidad y el 42% pertenecen a un pueblo), mientras que 14 de cada 100 indígenas no saben responder a qué nacionalidad o pueblo pertenecen. Por lo que se estima, que, hay aproximadamente catorce nacionalidades indígenas a los que se considera como: grupo de personas o conjunto de pueblos milenarios, anteriores y



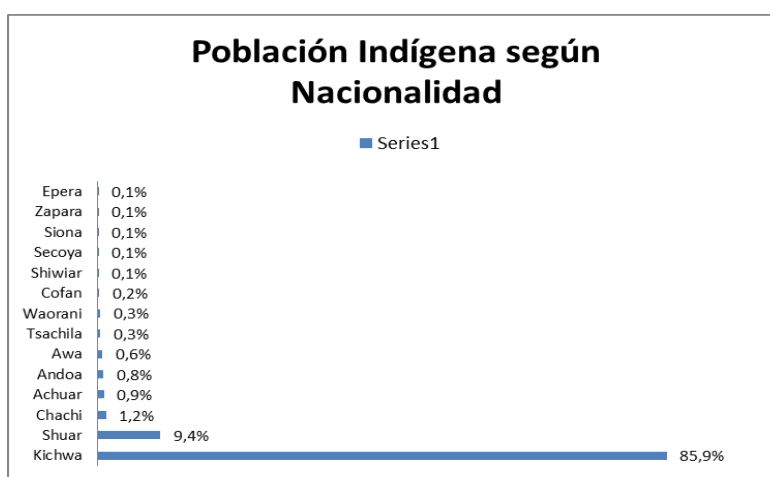
## UNIVERSIDAD DE CUENCA

constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen un mismo origen, una historia, idioma y cultura comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad. Estas son: Tsáchila, Chachi, Epera, Awa, Kichwas, Shuar, Achuar, Shiwiar, Cofán, Siona, Secoya, Zápara, Andoa y Waorani. (Gráfico 1). Demostrando que la nacionalidad Kichwa es el grupo más representativo en número, con 730.104 habitantes indígenas. Mientras que entre los pueblos a los que se denomina también

Colectividades, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que comparten una historia común, un sentido de pertenencia local y una propia forma de vivir su cultura, hablan una lengua común, comparten una cultura, una historia y aspiraciones comunes que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana. (Quinteros, 2006, pág. 13)

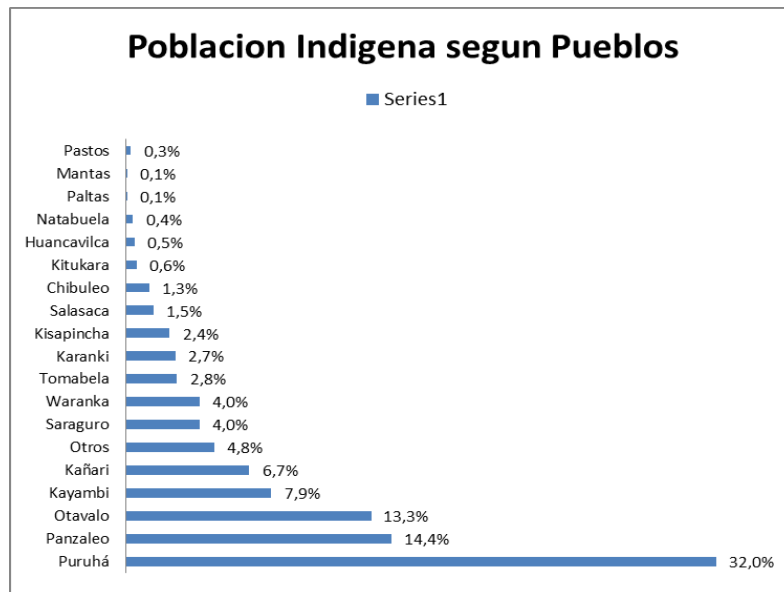
Las mismas que se representan en el Gráfico 2 y que demuestra que el pueblo más numeroso es el Puruhá, con una población de 424.854 habitantes indígenas.

**Gráfico 1. Población indígena según nacionalidad**



Fuente: INEC (2012)

**Gráfico 2. Población indígena según nacionalidad**



Fuente: INEC (2012)

Sin embargo, se debe tener presente, que, la elaboración de las estadísticas de nacionalidades y pueblos en el Ecuador se planteó bajo la propuesta del uso de instrumentos de recopilación de información estadística que incluyeron a más de un enfoque étnico, los esfuerzos humanos (tiempo y recursos) para asegurar que las personas estén en las condiciones para responder con seguridad sobre su identidad, lo que se permitirá conocer y determinar las características sociales, culturales, económicas, entre otros, de los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios y con ello precisar cómo son sus condiciones de vida. Para, de tal manera reconocer la diferencia cultural, y con ello dejen de ser invisibles de forma cuantitativa con el fin de direccionar las políticas y las inversiones públicas provenientes del Estado ecuatoriano.

El porcentaje de población indígena en el Ecuador ha sido un tema de debate entre líderes indígenas, académicos y el Estado, cuyos censos han sido cuestionados por su estructura, preguntas, alcance y resultados. Muchos coinciden en que las estadísticas nacionales subestiman a la población indígena. Según el censo de 2001, solamente el 6,8% de los ecuatorianos se definían como indígenas y solamente el 5% hablaba una lengua nativa. Estos porcentajes son sorprendentemente bajos si lo



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

comparamos con los de otros países de América Latina. (Larrea, Montenegro, Greene, & Ceballos, 2007, pág. 21)

En conclusión, para el año 2010 el Ecuador no ha tenido un mayor incremento en su población total con relación al Censo de Población y Vivienda del 2001, el mismo que presentó una población de 12.156.608 habitantes, y con relación a la población indígena, las cifras en porcentaje no varían casi nada en el censo actual. De los cuales se destaca la existencia de 14 nacionalidades y 18 pueblos con sus propias características y culturas. Los mismos que podrán ser considerados dentro la construcción de un Estado intercultural y plurinacional, para establecer políticas diferenciadas que permitan su verdadera ejecución.

### **2.3. Migración étnica a las áreas urbanas**

La población indígena ha tenido que a travesar por una serie de etapas, impregnadas de movilizaciones y luchas para alcanzar su reconocimiento y participación dentro de la sociedad incluido en la política y la economía del Estado, a través del cual exige sus derechos y defiende sus valores culturales. Cambios que surgieron por la constante resistencia de los pueblos indígenas.

La década del ochenta fue de una fuerte revaloración del indígena, al verlo como un sujeto en perpetua resistencia a través de los avatares de la historia. Se pensó también en la posibilidad de que los movimientos étnicos pudieran generar un proyecto de reconstitución social. Se definió de esta manera a un sujeto “teórico” que podía portar las demandas del cambio social, ante el descrédito o negligencia de otros sujetos que no habían cumplido su misión. Surgió un neindigenismo que tuvo sus principales promotores y difusores en los antropólogos. (Montes del Castillo, 2009, pág. 142)



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Situación que en la actualidad persiste, la discriminación y la segregación a la que han sido sometidos los pueblos indígenas desde el comienzo de su historia, se hace todavía evidente.

Durante los últimos decenios, los pueblos indígenas y negros del Ecuador han tenido éxito en su lucha para obtener un lugar en la administración del país, pero al mismo tiempo se puede notar que sus niveles de educación, buena salud y acceso a las oportunidades de trabajo son desiguales en comparación con el resto de la población nacional. (Encalada, García, & Ivarsdotter, 1999, pág. 5)

Los grupos migran, se reagrupan en nuevas localidades, reconstruyen sus historias y reconfiguran sus proyectos étnicos. El etnos en etnografía toma una calidad imprecisa, deslocalizada. Los grupos ya no están apretadamente territorializados, espacialmente amarrados.

La población indígena crea organizaciones especialmente en los países de América Latina (Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú) y reciben una gran influencia política y el apoyo de los organismos internacionales como las ONG e inclusive de los gobiernos nacionales para respaldar sus derechos y legalizarlos. Aprobando resoluciones constitucionales en su beneficio y respaldando a la educación bilingüe.

Para poder entender mejor la identidad de los pueblos indígenas y negros del país se ha creído conveniente hacer referencia por separado a la identidad de los diferentes pueblos indígenas asentados en la Costa, Sierra, Amazonía y a la del pueblo negro. Existen razones históricas, ambientales, productivas y de relación con la sociedad nacional que permiten hacer esta separación.

La identidad de los pueblos indígenas de la Sierra tiene relación con algunos factores propios de la región: es la zona con mayor concentración de población indígena, ha estado sujeta a un despojo de la tierra propiedad de las comunidades y a la sobre explotación de la mano de obra, ha sufrido procesos de migración, ha sido área de intervención



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

del desarrollo rural desde la década de los 50, ha enfrentado divisiones internas por la presencia de sectas religiosas evangélicas en los últimos 50 años y ha generado las principales formas de organización política de la población. (Encalada, García, & Ivarsdotter, 1999, pág. 8)

Los pueblos de la Amazonía muestran otras características que han marcado su identidad: la presencia de menor población con respecto a la sierra con asentamientos dispersos; una intervención intermitente y tardía por parte de la sociedad nacional que data de fines del siglo pasado basada en la explotación de los recursos naturales de la región, la afluencia de corrientes migratorias colonizadoras provenientes especialmente de la Sierra en búsqueda de tierra, el despojo de parte de sus territorios considerados como "baldíos" por parte del Estado, el abandono de la acción del Estado en la construcción y acceso de servicios básicos y acciones de desarrollo, la presencia de misiones religiosas con afanes "civilizatorios" y la participación activa en la vida política a través de sus organizaciones en los últimos 40 años

Uno de los ejemplos evidentes, son las movilizaciones de grupos indígenas en busca de trabajo y una mejor calidad de vida.

El caso de los otavaleños, es el de un grupo indígena quichua de la sierra que han impulsado un exitoso modelo económico. Éste se halla basado en la producción y comercialización de textiles que son colocados en centros urbanos de Europa y EEUU. Esto ha dado origen a un estrato de indígenas ricos que sin embargo han sabido manejar los signos y símbolos externos de su identidad para obtener réditos económicos. (Montes del Castillo, 2009, pág. 143)

Sin embargo, a pesar de los adelantos que ha tenido la población indígena debido a las movilizaciones de sus organizaciones y a su participación en la política desde 1990, la pobreza sigue afectándole en forma desproporcionada. Y es otra de las razones por las que ha tenido que desplazarse.

Considerando las razones descritas anteriormente, tenemos que la Población Indígena Ecuatoriana, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2010), se



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

ubica en las diversas zonas urbanas y rurales de acuerdo a los siguientes datos:

Del total de 1.018.176 pobladores indígenas que hay en el país, 799.605 habitan en áreas rurales (79 de cada 100), por lo tanto 21 de cada 100 viven en zonas urbanas, lo que corresponde a 218.571 pobladores indígenas.

Con relación a las provincias:

Chimborazo tiene la mayor población indígena rural, con 161.190 habitantes, le siguen Imbabura y Cotopaxi con un promedio de 84.500 habitantes en áreas rurales. Las provincias de Napo, Tungurahua, Pichincha y Morona Santiago muestran un promedio superior a 50.000 e inferior a 80.000 habitantes indígenas en áreas rurales. Por otro lado, las provincias con mayor población indígena en áreas urbanas son Pichincha y Guayas con 72.041 y 43.900 habitantes autoidentificados indígenas, respectivamente. (Villacis, 2011)

En este sentido los autores hacen hincapié no solo en el fenómeno rural y urbano sino en lo relacionado a la movilidad humana tanto en el interior como fuera del país. En este caso, el cómo la urbanidad y ruralidad benefician o perjudican el desarrollo social, cultural e identitario. Un alto porcentaje de habitantes indígenas se encuentra en condición de movilidad humana como emigrantes e inmigrantes. Del total de población indígena (1.018.176), registrada en el 2010, 162.229 se encuentran en movilidad, esto representa el 16% de la población total. Las provincias de mayor movilidad de emigración, con una tasa de 390 emigrantes indígenas por cada 1.000 habitantes nacidos en la localidad son: Manabí, seguida por Los Ríos con 256 emigrantes indígenas. Luego tenemos las provincias de Chimborazo, Loja, Carchi, El Oro y Napo con una tasa promedio de 200 a 250 personas por cada mil.

En cuanto a la inmigración, en la provincia del Guayas, que cuenta con 46.215 pobladores indígenas, el número de personas indígenas que inmigraron (llegaron) a esta provincia es de 29.180. En este ejemplo la tasa de inmigración corresponde a 1.580 inmigrantes indígenas por cada 1000 habitantes indígenas



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

del Guayas. Galápagos, Los Ríos y El Oro se caracterizan por ser las provincias con un alto índice de pobladores indígenas en movilidad de inmigración. Han abandonado su localidad de nacimiento por otra donde residir un total aproximado de 3.563, 1580, 1.418 y 1.304 indígenas por cada 1.000 indígenas residentes en ellas respectivamente. Luego están las provincias de Manabí, Santo Domingo y Pichincha con un promedio de 500 a 750 inmigrantes por cada 1000 residentes indígenas.

Los pueblos indígenas y negros se han movido hacia tres grandes destinos a partir de la década de los 60. El primero lo constituyen un grupo de ciudades grandes y medianas que en el transcurso del tiempo han crecido de tal manera que actualmente la población urbana supera a la población rural a nivel nacional. Esas ciudades son: las dos más grandes, Quito y Guayaquil, y otras intermedias como Ibarra, Esmeraldas, Santo Domingo de los Colorados, Riobamba y Machala. (Encalada, García, & Ivarsdotter, 1999, pág. 22)

La migración hacia las ciudades muestra dos modalidades: una de carácter definitiva y otra de carácter pendular o temporal, es decir, las familias que no abandonan sus comunidades van a las ciudades en busca de trabajo durante los días laborales. Este tipo de migrantes trabajan en el sector de la construcción, los servicios y el comercio.

El segundo destino está dirigido hacia zonas de nueva colonización (indígenas productores desprovistos de tierras, migran definitivamente de sus lugares de origen, hacia zonas correspondientes a los costados de ambas cordilleras y la Amazonía, como el noroccidente de la provincia de Pichincha, el nororiente del país ) y las zonas de desarrollo agroindustrial (donde corrientes serranas por falta de trabajo en ciertos periodos del ciclo agrícola anual, van a zonas agroindustriales de la Costa en forma temporal para dedicarse a la recolección del banano, la caña, el cacao y el café).

El tercer destino es la migración fuera del país, y que no cuenta con información precisa por corresponder a una migración ilegal, se sabe que los





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

lugares de mayor atracción son los Estados Unidos (Nueva York, Chicago y Los Ángeles) Canadá (Toronto) y en los últimos años España (Madrid).

Lo expresado representa uno de los síntomas evidentes de la globalización. Para millones de ciudadanos del mundo y de indígenas americanos el ámbito territorial que sirvió de andamio cultural y cosmológico, de paradigma inmanente al que se remetía toda celebración de continuidad social, se ha globalizado por efecto de la comunicación, de la migración, del retorno. Un estilo de vida que adoptan bajo la influencia de aquellos que se han insertado en el campo de la industria, el comercio, la tecnología, la política, y conduce hacia una situación preocupante.

A principios del siglo XXI, todavía es posible escuchar comentarios de distintas personas que muestran su preocupación sobre la supervivencia de los pueblos indígenas en el futuro. Los procesos de escolarización, urbanización y modernización conducirían a la desaparición paulatina de las lenguas y las costumbres propias de los pueblos indígenas amazónicos. Además, esta posibilidad de aculturación y de pérdida de las identidades indígenas se podría acelerar en el contexto de expansión de la globalización capitalista. (Espinosa de Rivero, 2009, pág. 49)

“El mundo indígena desaparece aceleradamente”, parafraseando a Lévi Strauss (Lévi-Strauss, 1992) en la obra “Tristes Trópicos. En los tiempos actuales, una gran cantidad de pueblos indígenas están en peligro de desaparecer y la causa es la reducción de sus territorios debido a la deforestación y a la sobreexplotación de recursos naturales, así como a la migración de los indígenas hacia las ciudades, hay que añadir que sumándose a estos factores están también influyendo los problemas de salud, la discriminación, la marginación y la violencia cultural. Lo que desemboca a que los nativos indígenas prefieran ocultar los signos externos de su identidad, entre ellos el lenguaje propio indígena.

Hay casos de auténtica resistencia por salvaguardar los orígenes y la cultura indígena:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El pueblo asháninka ha enfrentado la experiencia de la violencia política que vivió en las últimas décadas del siglo pasado. Se calcula que más de 6 mil asháninkas murieron, más de 5 mil estuvieron secuestrados por Sendero Luminoso, más de 10 mil fueron obligados a desplazarse a otras zonas y regiones, decenas de niños quedaron huérfanos, llegando a desaparecer entre 30 y 40 comunidades locales indígenas durante esos años. Sin embargo, el pueblo asháninka supo utilizar sus propios recursos culturales para lidiar con circunstancias adversas como la tortura psicológica, el duelo frente a los familiares asesinados y la posterior convivencia comunitaria con personas que estuvieron en el bando contrario. (Espinosa de Rivero, 2009, pág. 51)

La influencia de una sociedad globalizada ha implicado el abandono de la cultura nativa, de sus costumbres, tradiciones, valores y principalmente, como hemos señalado, de su lenguaje. Por tal razón es importante concientizar a la población en el proceso de “inclusión” para que se conserve los grupos étnicos con sus características sin presentar restricciones en el uso de medios que faciliten el acceso sustentable de este propósito.

### **2.4. Grupos étnicos que participan de la educación**

En el transcurrir de la historia, Ecuador llega a poseer un eje articulador de ecuatorianidad cuya noción es la ciudadanía, que tiene como fin equiparar a todos sus habitantes, en derechos y obligaciones civiles y además en su identidad cultural y lingüística. La educación es el primer elemento donde se aprecia las políticas integradoras y la participación de todo el colectivo social es de vital importancia. Sin embargo, debido a sus contradicciones sociales, las leyes no amparan de la misma forma los derechos de los pueblos indios, lo que se evidencia en la diferencia en cuanto a acceso al territorio ancestral y a la tierra, a las formas de la contratación de la fuerza de trabajo y, obviamente, a



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

los derechos educativo-culturales, Por lo que se establecen jerarquías en la sociedad, desde dos perspectivas: la étnica y la socio-económica.

En materia de educación indígena, aunque no originalmente bilingüe, las experiencias indígenas se remontan a la década de los cuarenta. Precisamente la primera organización indígena del país, que se consolidó en 1945, la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI, organizó en la zona de Cayambe la alfabetización bilingüe castellano-quichua. A fines de los años sesenta e inicios de los setenta, la Federación Shuar, con apoyo de la Misión Salesiana, logró montar un sistema de educación a distancia por radio con el que prácticamente redujo el analfabetismo a menos del 3% en una década (Moya, 1998, pág. 124)

Por la década de los sesenta y setenta, y con la aparición de organizaciones entre ellas la de los indígenas, como exigencia de la reivindicación de sus derechos y como demanda de los efectos negativos que tiene su condición de oprimidos y esclavos, aspiran impugnar las leyes de la constitución y proponer al Estado, reconozcan su carácter plurinacional y multicultural, dando mayor énfasis al reconocimiento de las diferencias histórico-sociales, lingüísticas y culturales y, prefigura nociones relativas a la autogestión de los pueblos. Sin embargo, esta ideología no fue considerada hasta el año de 1979, que se toma en cuenta dichas pretensiones y se da apoyo a un programa nacional de alfabetización en quichua dando inicio a las experiencias en educación bilingüe. Es en 1930, que se crean las bases para la constitución de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) legalizada en 1945 donde se adjunta a sus exigencias en contra de las condiciones de trabajo, el de la primera experiencia autogestionada de alfabetización quichua-castellano.

En una rápida visión histórica diría que el concepto de «biculturalidad» precedió al de «interculturalidad». La biculturalidad es al bilingüismo lo que el haz al envés, y se empleó en los contextos de las primeras etapas de la educación bilingüe transicional o asimilacionista. A menudo este concepto partía de la aceptación de que si era posible adquirir dos sistemas lingüísticos, era igualmente posible adquirir dos sistemas culturales. El matiz importante era que si la lengua materna se



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

usaba como «puente» para pasar a la lengua mayoritaria, también la cultura propia permitiría el tránsito a la cultura mayor. (Moya, 1998, pág. 109)

Se inician programas de alfabetización como programas pilotos y estos se concretan al intentar dar respuesta a dos problemas que fueron los objetivos fundamentales de la reforma del sistema educativo ecuatoriano de los años 60 con la finalidad de conseguir entre otros la universalización de la cobertura primaria y por ello la disminución del porcentaje de analfabetos. Si se hace un análisis de la situación de la educación básica en el Ecuador en estos años hasta los setenta, ha existido un adelanto significativo en la expansión de la cobertura de la educación en todos los niveles. Sin embargo a partir de los ochenta se suspende y llega a detenerse.

Otro elemento que matiza los logros del sistema educativo son las desigualdades sociales que se reflejan en sus resultados. Hay enormes disparidades en el nivel de escolaridad de los ecuatorianos. El modelo educativo que se inició en la década de 1960 tuvo una tendencia a favorecer a los sectores medios y altos de la población, particularmente en las ciudades. La población rural, pobre e indígena fue, en gran medida, excluida de sus beneficios. (Ponce, 2003, pág. 6)

Las respuestas nada eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, lingüísticas, culturales, afectó especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos y provocó una grave situación de inequidad.

La preocupación de los gobiernos de turno por cambiar esta situación ha conducido a realizar reformas educativas que a nivel de muchos países, cada una con dinámicas y enfoques diferentes en lo que respecta a la educación bilingüe intercultural tratando de imponer su sistema propio. A pesar de ello, la población indígena no ha asumido la educación bilingüe intercultural dentro de su sistema educativo puesto que no representa su cultura indígena.

Desde los 80, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural o de una EIB. La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en un idioma de origen europeo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito (Lopez & Kuper, 2000, pág. 1)

Es necesario tener presente el concepto de integración para concebir a los sistemas actuales de educación bilingüe intercultural. En este sentido, la integración hace mención a la lengua materna como inicio para luego introducir al niño en la escuela y luego integrar todo el sistema en el sistema nacional.

En el Ecuador existe una reforma curricular después de cuatro años de debate y publicada en 1996. La educación intercultural bilingüe es apenas mencionada en el documento. De sus 154 páginas solo en tres páginas y media se ha elaborado el capítulo “La interculturalidad en la educación”. Pero, cuando se lee con mayor detenimiento se tiene la impresión que más se da importancia a la realidad ecuatoriana como nación y país unificado ocupando el primer plano; mientras que son de interés posterior las diversas nacionalidades y los diferentes contextos sociales, culturales y étnicos. (Moya, 1999, pág. 79)

Continuando con el tema de las garantías legales o declaraciones constitucionales con relación de la educación bilingüe, éstas no se cumplen en la práctica, manteniendo la misma forma de exclusión y limitando el acceso a ella. Una educación bilingüe que a pesar de haberse expandido no es universal entre los niños y niñas indígenas y conserva su mala calidad a más de tener maestros mal calificados. Esta calidad de educación se hace evidente en países como Guatemala, México, Bolivia, Perú y Ecuador, por la calidad de servicios que los estudiantes indígenas reciben de ella, y se expresa en calificaciones significativamente menores en las pruebas de lectura y matemáticas o a su vez presentan tasas más altas de deserción, repitencia y reprobación.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

En Ecuador los indígenas tienen menos años de escolaridad, y en tanto la brecha educativa se está cerrando, los rendimientos de la educación son sensiblemente más bajos para los indígenas, lo cual probablemente indica problemas con la calidad educativa. El estudio muestra la correlación entre el nivel educativo y pobreza y concluye que mejorar la tasa de escolaridad de indígenas y ladinos podría ser un mecanismo efectivo para salir de la pobreza. (Banco Mundial; Ministerio de Educación de Guatemala, 2011, pág. 1)

A más de esta forma de exclusión al que la población indígena tiene que afrontar, están otras de carácter más implícito y hace referencia directamente con las actitudes dentro de los centros educativos. La vida en las ciudades afecta el rendimiento de los niños y niñas o estudiantes debido a los desafíos socioculturales a los que se enfrenta. El desarraigo cultural y el marcado racismo en las ciudades son elementos que condicionan el desarrollo psico-emocional.

La mayoría de estudiantes indígenas sienten que son ignorados o discriminados al interior de sus instituciones educativas. Esta discriminación se manifiesta de diversas formas. Es frecuente que sus compañeros y a veces también los profesores se burlen de su acento o de sus costumbres, o les ponen apodos y sobrenombres ofensivos. El resultado final es una creciente falta de autoestima que les lleva muchas veces a desarrollar sentimientos de timidez, inseguridad e inferioridad, así como a la negación y el ocultamiento de su identidad indígena. (Espinosa de Rivero, 2009, pág. 57)

Los desajustes emocionales y el choque cultural que los estudiantes indígenas afrontan en las ciudades son mayores para aquellos desplazados fuera de la región amazónica y donde incluso el clima y la comida son absolutamente distintos.

La integración, por tanto, no ha cubierto en su totalidad los objetivos que se pretendió desde sus inicios. Aunque ha abierto la posibilidad de que las personas se incorporen al sistema ordinario de educación, no podemos decir



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

que haya cubierto su finalidad última: que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades en su contexto social, cultural e indígena.

Estamos, pues, en un momento en el que es necesario que se busquen nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes, lo que específicamente ha conducido a que aparezcan nuevos movimientos dirigidos al cambio de la concepción de la escuela, enmarcados bajo denominaciones tales como escuela "compresiva", escuelas "eficaces" o escuelas "inclusivas". Estas distintas denominaciones, planteadas desde enfoques diferentes de trabajo, pero con numerosos puntos en común, pretenden una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible. (Arnaiz, 1996, pág. 1)

Para orientar el curso de nuestra investigación, se hace necesario el análisis de la estructura poblacional infantil y considerando los datos del Censo 2010: "de cada 100 habitantes autoidentificados indígenas existen (...) 37 niños, niñas y adolescentes de cero a catorce años de edad (...), a excepción de las provincias de la Amazonia como son: Sucumbíos, Orellana, Pastaza y Morona Santiago que presentan promedios de 40 a 50 niños, niñas y adolescentes de entre cero y catorce años por cada 100 habitantes en cada provincia" (INEC, 2010)

Del total de la población de 5 años o mayores, que asisten a un establecimiento de enseñanza regular, el 91,5% acude a un centro de educación público, los mismos que pueden ser establecimientos fiscales, fiscomisionales y municipales (INEC, 2010)

La cobertura de atención del sistema de educación público en la población de 5 a 14 años (educación básica) llega a 96 niños y niñas por cada 100 niños que asisten a un establecimiento de enseñanza regular. (INEC, 2010)

### **2.5. Inclusión escolar de grupos étnicos**

Dentro del marco de una educación desde un enfoque Inclusivo y holístico, es fundamental el reconocimiento de la diversidad de la población que se atiende.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

En la institución educativa esta diversidad debe ser latente según las particularidades y características culturales, étnicas, sociales, religiosas, familiares y personales de sus estudiantes y la comunidad educativa. Es preciso que la oferta educativa sea coherente con estas condiciones y sobre todo debe generar alternativas para su identificación y manejo que promueva la participación sin restricciones o barreras. Una de estas acciones actuales se ve ejemplificada a continuación:

Una carta de entendimiento institucional se firmó el último martes, entre la Alianza Fondo de Naciones Unidas para la Infancia o (Unicef), el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP) y la Dirección de Educación Bilingüe. Esto permitirá la inclusión a la educación de niños, niñas y adolescentes de las nacionalidades chachi, epera, awá y 52 comunidades afrodescendientes de los ríos Ónzole, Santiago y Cayapas de la zona norte de la provincia de Esmeraldas. (La Hora Nacional, 2012, pág. 1)

El objetivo del convenio era lograr una coordinación institucional para juntar los recursos técnicos, económicos y humanos del país, con el objetivo de erradicar la exclusión del sistema educativo. Lo que se busca es la inclusión universal a la educación gratuita de calidad y calidez como lo dice la Constitución actual.

Durante muchos años, la educación pública en Ecuador fue tratada con dejadez. Los recursos destinados solo cubrían la sostenibilidad precaria de las instalaciones. La inversión por escolar en el país exigía un costo de 25 dólares a los contribuyentes. Quien no podía pagarlos estaba condenado a quedarse sin estudios y por tanto sin futuro. Era un sistema plenamente injusto y excluyente con los más desfavorecidos. Desde hace poco menos de una década se ha incrementado el aporte presupuestario, dando un salto cuantitativo de la inversión. De acuerdo al informe del Gobierno, se sabe que desde hace 7 años, la inversión en educación se incrementó sustancialmente. En el 2006, la inversión en educación era de 1100 millones. En el 2012, la inversión llegó 2800 millones de dólares”.

Durante el gobierno del presidente Rafael Correa, desde 2007, se ha invertido 30 veces más que en los últimos siete gobiernos juntos, un





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

ejemplo de esto son los USD 7.348 millones destinados hasta el momento en educación superior, según datos de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt). (Andes, 2014, pág. 1)

En la actualidad la educación es gratuita. Los adolescentes en la educación básica reciben los libros de forma gratuita. En las zonas urbanas marginales y en las rurales, los niños reciben uniformes y alimentación gratuitos. Este modelo social se ha transformado en un beneficio a nivel educativo, que repercute en el bienestar y en el futuro de las familias. Las familias menos favorecidas ya pueden competir con igualdad de condiciones con cualquier nivel social. “El Gobierno Nacional ha reducido la brecha en el acceso a la universalización de la educación y el Ministerio de Educación ha recuperado la rectoría del Estado sobre el servicio educativo”. (Ecuador Conectado, 2013, pág. 1)

Ecuador es un país mega diverso. 283.561 kms<sup>2</sup> plenos de enorme riqueza natural y cultural. Esta diversidad cultural está conformada por aproximadamente 14 millones de habitantes, de los cuales, según el censo del año 2010, se autodefinen: 71,9% mestizos, 7,4% montubios, 7,2 afroecuatorianos, 7% indígenas, con sus respectivas cosmovisiones, lenguas y culturas. En este contexto, la inclusión educativa de la diversidad se presenta como un campo pleno de dificultades y desafíos que pone en juego las visiones y prejuicios que se tienen sobre sí mismos, sobre los otros y su lugar en el mundo.

El desafío consiste en construir una educación incluyente como base de cohesión social y, así, posibilitar que todas y todos los ecuatorianos ejerzan su derecho a una educación de calidad, sin importar el color de la piel, la lengua materna, o la condición física.

A través de las organizaciones indígenas y los proyectos de educación bilingüe, o alrededor de ellos, se están llevando a cabo diferentes intentos de recuperación de las lenguas vernáculas. Son por el momento esfuerzos circunscritos en los que, además participan grupos restringidos de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

indígenas: maestros, intelectuales y líderes principalmente. Sin embargo los avances concretados son significativos. El más destacado es la unificación e implementación del quichua unificado, por medio del cual se vislumbra una posibilidad de estandarización de las diferentes variantes dialectales del quichua. (Chiodi, Zúñiga, & Amadio, 1990, pág. 381)

Ecuador, siendo un país tan rico multiculturalmente y pluriétnico como señala su Constitución, su sistema de educación también debe serlo. El reto que afronta el sistema educativo está, de forma especial, en la mejora en la calidad de la enseñanza bilingüe. El país aún carece de maestros bilingües en comunidades indígenas, pese a la meta de fomentar el multiculturalismo consagrado en la Constitución de Montecristi.

Los sistemas educativos tardan un poco en asimilar los cambios, pero estamos decididos a hacerlos, enfatizó Vidal (Ministra de Educación de Ecuador), al evaluar los logros y retos de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, aprobada en febrero de 2011. Según Vidal, la educación bilingüe en Ecuador ha mejorado "sustancialmente" en los últimos cinco años, como se constata mediante la elaboración de nuevos textos escolares y mejoras en la capacitación del personal docente en las escuelas públicas. La mayor dificultad es carecer del número necesario de profesores que además dominen la lengua y sean absolutamente bilingües". (EFE, 2012, pág. 1)

Con los avances tecnológicos que posee la humanidad en estos momentos, es posible garantizar una educación bilingüe o multilingüe. Los hitos alcanzados por la tecnología pueden ofrecer unos mecanismos de acercamiento para formar una nueva identidad del ciudadano en sociedades multiculturales. La aplicación de las TIC en educación debe orientarse en los contextos culturales de los pueblos indígenas y responder sus demandas de acceso y mayor cobertura. Para aplicar las TIC en escuelas que pertenezcan al régimen de EIB (Educación Intercultural Bilingüe), es necesario nutrirse de los elementos propios del lugar y de su cultura. Estos pueblos en su mayoría poseen un bagaje cultural milenario que encierra a su vez una forma diferente de ver el



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

mundo, lo que se llama cosmovisión del universo. Poseen además una educación propia no formal, la cual debe fomentarse y darle su justo valor.

El desarrollo tecnológico y la incorporación de las sociedades nacionales en el paradigma de la sociedad de la información, pone de manifiesto la profunda brecha digital doméstica en cada uno de los pueblos originarios respecto a las posibilidades concretas de acceso y apropiación. La abrupta marginación indígena de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), refuerza sus limitaciones para incorporarse a un mercado de trabajo que las requiere en forma creciente mientras que, para el grueso de los indígenas, las TIC forman parte del conjunto de bienes de la sociedad global que perciben como inaccesibles, destinados a otros sectores de mayor privilegio social y frente a las cuales suelen experimentar una enorme distancia en términos técnicos y, sobre todo, culturales. (Hernandez & Calcagno, 2003, pág. 7)

Por tanto las nuevas tecnologías son un arma de doble filo. Por un lado facilitan la inclusión y expansión de la educación para los diferentes grupos étnicos; pero por otro lado pueden generar un impedimento para acceder a los avances por ser las nuevas tecnologías un privilegio social de las clases más favorecidas y con poder adquisitivo suficiente para adquirirlas. El Estado deberá ser el valedor para dar oportunidad de que las clases menos favorecidas tengan acceso a las nuevas TIC, y proporcionar el acceso de su uso y asimilación por las etnias, y grupos culturales.

### CAPITULO III

#### PERCEPCIÓN DOCENTE DE GRUPOS ÉTNICOS

##### 3.1. El docente y la inclusión



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Hoy en día, el gobierno ecuatoriano trata de elevar la calidad del sistema educativo en el país, para ello una de sus grandes propuestas ha sido la construcción de las Unidades Educativas del Milenio (UEM), mismas que se encuentran orientadas, de manera especial, a los niños y jóvenes de escasos recursos, que viven en lugares de difícil acceso, con la finalidad de que dichos miembros de la comunidad educativa tengan la oportunidad de cursar sus estudios dentro de un sistema diseñado para la excelencia. Esto, considerando que todos los alumnos tienen la posibilidad de aprender si se encuentran en un ambiente normalizado para de esta forma alcanzar una educación inclusiva basada en la igualdad de todos los estudiantes, como señala la siguiente cita:

En la actualidad existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcione las condiciones adecuadas. Esto implica dejar atrás la vieja imagen de las clases centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nuevo proceso a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor. (Fernández, 2014, pág. 3)

Para ello se ha diseñado un currículo innovador, capaz de desarrollar al educando en medio de las necesidades de su entorno. Dichas escuelas buscan integrar al proceso a niños con requerimientos educativos especiales asociados y no asociados a la discapacidad, así como a los niños pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, fomentando de esta manera la participación, la atención en la diversidad y la inclusión.

Mediante una cultura democrática y equitativa, con valía en los aspectos social, económico y cultural, además, busca una socialización para que cada una de las familias inmersas participe en el proceso de integración nacional. La labor educativa no solo la ejerce el docente, sino necesita también la participación activa de la familia para que se consigan los efectos deseados dentro del centro educativo, de igual forma en el ámbito de la inclusión, la familia debe apoyar el proceso que sigue el docente en las aulas. “Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia y escuela,



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

es una fuente de tensiones y desmoralización docente. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos...” (Bolívar, 2006, pág. 120)

Respaldando lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas reconoce a la educación como un derecho humano fundamental, generador de desarrollo para los pueblos, dentro de este contexto la carta magna del Ecuador en su sección quinta, Artículo 28 contempla: “Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende (...)” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, pág. 28). Este inciso y en su totalidad, la Constitución aprobada en Montecristi, están basados en el principio de Sumak kawsay, este se traduce en el “buen vivir” y se fundamenta en los preceptos de las culturas andinas ancestrales, que a su vez tratan de promover el desarrollo social, económico y cultural desde una visión más afable con la naturaleza. Una vez tratados estos temas, el presente capítulo aborda la temática de la percepción que tiene el docente sobre el proceso de inclusión de grupos étnicos en la educación general básica y los factores que llevan a crear una exclusión social para dichos grupos dentro del sistema educativo.

En primer lugar, la educación en el Ecuador está regida por estándares de calidad educativa dictaminados por el Ministerio de Educación, estos se orientan a la obtención de metas que confluyen de manera sinérgica para alcanzar un tipo de sociedad deseada. Aquí, se hace referencia a un sistema democrático, en el cual la calidad educativa se mide en el desarrollo de competencias para una ciudadanía responsable y una participación equitativa de la población, es decir, se trata de generar las mismas oportunidades para todos los estratos sociales y grupos étnicos.

El docente que cumple con los estándares de calidad de la educación propuestos por el Ministerio, seguramente poseerá recursos cognitivos y pedagógicos suficientes para responder a las necesidades de sus estudiantes, y a las necesidades también, de un sistema inclusivo. Los estándares planteados por el organismo de control de la educación en nuestro país deben reflejarse en las clases, en la acción misma con los estudiantes, a quienes debe proporcionar un ambiente de equidad e igualdad.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

De manera específica, los estándares esperan logros planificados de los actores educativos y de las instituciones pertinentes, además, se caracterizan por ser objetivos básicos, comunes relativos a metas observables y medibles, que se adapten a los ideales educativos, basándose en valores ecuatorianos y universales homologables con estándares internacionales y sobre todo que representen un desafío para los participantes del sistema.

Los estándares desarrollados por el Ministerio se dividen en tres grupos: estándares de aprendizaje, abordan conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante, se promueven desde la educación inicial hasta el bachillerato dentro de cuatro áreas dictaminadas por el currículo nacional (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales) todas ellas desarrolladas desde el uso de las TIC; estándares de desempeño profesional, aquí se tratan los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesionales de la educación y existen dos tipos, docentes y directivos, el primero nos habla de lo que un profesor competente debería hacer y el segundo se trata del correcto manejo de la institución por parte de los directivos (rector, vicerrector, inspector, entre otros), en este proceso se deben tener en cuenta las prácticas de gestión y liderazgo, supervisar el buen desempeño de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes; finalmente, tenemos los estándares de gestión escolar, que se refieren a procesos y prácticas institucionales para alcanzar un próximo funcionamiento ideal.

Su función se orienta al apoyo y monitoreo de los actores e instituciones del sistema educativo, ya que proveen información a las familias, a la sociedad civil y a las autoridades educativas para mejorar los procesos de diseño de sistemas de evaluación, realización de ajustes periódicos a libros de texto y material didáctico, políticas y procesos relacionados a los profesionales de la educación y comparte información precisa sobre el desempeño de actores. En nuestro país están basados en el Informe de Mckinsey sobre los veinte sistemas educativos considerados muy buenos y que han obtenido importantes mejoras en el transcurso de estos años, cabe recalcar que en años anteriores no se han tenido estándares claros en el Ecuador y una de las razones es la



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

inexistencia de un perfil de salida mínimo común, además son importantes para el mejoramiento de la calidad de educación y del sistema en sí. Dentro de este marco, el docente competente, que planifica e investiga tiene como obligación estar al día en las nuevas políticas, que le ayudarán a mejorar su desempeño en el aula y a nivel administrativo.

En respaldo a lo anterior, la Constitución en su sección quinta, Artículo 27, sostiene que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz.” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, pág. 27)

En este caso, el desarrollo holístico se refiere a un desarrollo, en que la persona crece en diferentes dimensiones (físicas, sociales y espirituales) para alcanzar un proceso que abarque al educando en su totalidad, para que pueda relacionarse de manera coherente con la naturaleza y su entorno social, promoviendo una actitud de respeto e igualdad. Por ello, todos los estándares aquí anotados deben converger para lograr una educación inclusiva real y de calidad.

Sin embargo, existe otra perspectiva en torno a los profesionales que trabajan con la inclusión en un centro educativo. Esta nos señala que es menester la presencia de profesionales especializados, que aporten a la educación académica que brida el docente en las aulas. Esta perspectiva, en la mayoría de los casos, como en la cita a continuación que plantea un enfoque común a la escuela inclusiva según lo describe Anaiz en el capítulo 2 (pág. 49), sugiere que es necesaria la presencia de un profesional que opere la inclusión, fuera de la actividad del docente, brindando mayor apoyo al proceso, para así conseguir mejores resultados que beneficien a todos los niños por igual.

La escuela comprensiva necesita medios humanos y materiales mejores, más diversificados y especializados, así como nuevos perfiles profesionales. Un



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

ejemplo es la incorporación de la figura del orientador en la escuela, como agente facilitador de la calidad de la educación, en colaboración con profesores, equipo directivo, familia y servicios socio-comunitarios. (Vélaz de Medrano, 2013, pág. 23)

### 3.2. El docente como actor de la inclusión educativa

Un buen docente es aquel, que tomando en cuenta los paradigmas formal y funcional, planifica sus clases para lograr que los contenidos de la materia puedan correlacionarse con los ejes integrales, transversales y de aprendizaje dentro del sistema educativo. Es más, el texto de Actualización y fortalecimiento curricular de la educación, publicado en el año 2010 tiene como objetivos fundamentales: La renovación de los datos y estrategias educativas presentadas durante el currículo de 1996 en sus dimensiones pedagógicas, científicas y sociales; delimitar las habilidades y conocimientos que los educandos deberán aprender cada año en cada materia, para que de esta manera tanto el docente como educando puedan estar pendientes de los avances obtenidos dentro del proceso; elaborar indicadores esenciales de evaluación para ayudar a todos los actores e instituciones del sistema educativo a estar informados sobre los aprendizajes y el cumplimiento de logros estudiantiles; aportar métodos realizables para que el docente pueda hacer uso de ellos en sus planificaciones y clases; finalmente, fomentar un proceso educativo inclusivo, que basándose en el currículo contribuya a la formación de una ciudadanía para el Sumak kawsay, dentro de un país intercultural.

Es importante mencionar que, el nuevo texto del Ministerio de Educación de Ecuador busca mejorar el Plan Decenal, que se aprobó en consulta popular y cuyo eje fundamental es el de realizar mejoras dentro de la calidad educativa, este plan ha logrado que se elaboren nuevos textos escolares y guías para docentes, además del currículo de 1996, en el cual se implementó el desarrollo de destrezas y la aplicación de ejes transversales (entre los que se encuentra el respeto a la interculturalidad), al evaluar este documento se encontraron falencias con respecto al incumplimiento de contenidos, desarticulación entre





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

niveles, carencia de precisión en los temas, en las destrezas e indicadores de evaluación, pero en la nueva guía del ministerio, se trata de darle atención a estos factores negativos.

Así, el docente se convierte en un mediador, que facilita la vinculación entre los diferentes grupos étnicos que se puedan encontrar dentro de un aula de clase. Sin embargo, debe buscar que sus alumnos mantengan características propias de su cultura. Así, tenemos “que la clase debe servir para preservar la identidad cultural de cada estudiante en términos de su historia tradiciones, costumbres y valores autóctonos.” (Hernández, 2006, pág. 22)

Cabe recalcar, que a su vez es importante el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño, ya que ellas se remiten a la acción contextualizada en el nivel de complejidad científico y cultural contemplado en cada edad, según el desarrollo de destrezas y habilidades, tanto físicas como intelectuales, detalladas en la pedagogía. Su uso se debe a la planificación microcurricular, que el docente elabora para cada clase, en la cual, las destrezas se desarrollan sistemáticamente para aplicarse paulatinamente sobre los conocimientos conceptuales.

Para poder alcanzar una mejor comprensión de la clase por parte de los estudiantes, el docente debe tomar en cuenta la diversidad que tiene dentro de su aula, diferencias ideológicas o de género, así como étnicas. En virtud de esto, para lograr su objetivo educativo, el docente deber buscar diferentes estrategias para utilizar en clase. En este sentido, se pueden encontrar gran variedad, como trabajos tanto en grupo como individuales, ya sean en casa o dentro del aula. Al respecto tenemos la siguiente cita:

Los alumnos pueden realizar trabajos individuales o grupales, de discusión o razonamiento en clase o trabajos de laboratorio, que incluyen aparatos. Una variante es el trabajo de pizarra, en el cual los alumnos pasan para escribir sus respuestas o solución de problemas. Este tipo de actividad ha sido desarrollado en todas las clases, a través de instancias de trabajo individual y grupal, resolución de problemas y corrección por parte del grupo mediante trabajo en



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

el pizarrón que desarrollaban diferentes alumnos rotativamente. (Manuale, 2007, pág. 67)

Dentro de los ejes transversales de la educación se toma en cuenta, nuevamente, el principio del “Buen Vivir”, que de cierta manera termina por regir el sistema educativo ecuatoriano, que guía al docente, para que a su vez pueda ahondar la formación en valores de sus alumnos, es así que, la relación entre el Sumak Kawsai y los ejes transversales de la educación son intrínsecos al Buen vivir, puesto que la educación es un derecho humano universal y permite que se desarrollen las potencialidades humanas, generando así las mismas oportunidades para todos.

Los temas principales de los ejes transversales son: la interculturalidad, la formación de una ciudadanía democrática, la protección del medio ambiente, el cuidado de la salud y los hábito de recreación de los estudiantes, y, la educación sexual en los jóvenes.

En torno a la interculturalidad, es una obligación del docente desarrollarla en su aula clase. Con esto, puede conseguir una hegemonía dentro del aula, en la cual ningún estudiante con alguna característica diferente sea menospreciado ni rechazado por sus semejantes. Todo lo contrario, si el docente maneja de correcta forma la interculturalidad en su aula, sus alumnos tendrán gran apertura a sus compañeros de diferentes culturas. En torno a esto, la siguiente cita nos señala que dentro de la escuela los procesos interculturales son fundamentales:

La escuela (como hemos apuntado en páginas anteriores), es en sí misma el ecosistema que mejor contribuye a que el profesorado aprenda a aplicar e implicarse con el principio de interculturalidad, consciente del gran esfuerzo que representa actuar y dar verdadera respuesta a las demandas de una institución integradora y colaborativa con las diversas culturas. (Medina & Domínguez, 2005, pág. 38)

Uno de los conceptos que relaciona estrechamente al docente con la inclusión educativa nos dice que su finalidad es “Participar en la comunidad de todos, en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o permanecer,



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etc.” (Escribano & Martínez, 2013, pág. 23).

Para que este proceso sea posible es la responsabilidad del docente documentarse en varias disciplinas (Sociología, Antropología Cultural, Psicología Social, Didáctica general y las especiales, entre otras) para poder contemplar todos los ítems de la reforma educativa del 2010 y así tener el conocimiento necesario para planificar sus clases en base a los bloques curriculares propuestos y sin olvidar los ejes transversales, especialmente en nuestro caso la interculturalidad, para fomentar el respeto, la aceptación y la valoración del otro. De esta manera, el papel del docente se facilita al tener un respaldo o una guía en la cual pueda basar su praxis.

El docente debe tener una actitud dirigida a eliminar los factores que excluyen a los grupos étnicos dentro de su salón de clase, puesto que de esta manera el compromiso por defender los derechos humanos y en específico, de los niños, niñas y adolescentes se ve promovido por él como actor principal. En torno a esto, el docente puede optar como una de sus estrategias más valiosas para lograr un aula donde se pondere la diversidad, utilizar el aprendizaje cooperativo o colaborativo, con lo que todos los alumnos necesitan vincularse entre sí para alcanzar los aprendizajes necesarios, eliminando cualquier tipo de exclusión de los estudiantes de origen étnico. Además, este método puede brindar grandes beneficios a nivel académico para todos los alumnos por sus grandes virtudes, como señala la siguiente cita:

Es sobradamente conocido que los métodos de enseñanza que plantean un aprendizaje colaborativo permiten la participación activa de todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Así, el estudiante construye su propio conociendo con la ayuda de los pares, ya que se trabaja en grupos de iguales para alcázar metas comunes. (Universidad de Oviedo, 2007, pág. 254)

De acuerdo a lo revisado en la historia de la educación indígena, se han llevado a cabo varios programas estatales que han logrado que se mejoren las condiciones de educación en los grupos étnicos, mas, se puede observar que debido a la falta de compromiso de una gran cantidad de docentes ha



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

terminado por generarse otro tipo de exclusión. De esta forma, un docente comprometido con un proceso de inclusión sería aquel que imparte a sus estudiantes el respeto entre compañeros, así como incentivar a todos por igual a realizar las tareas, no subestimando las capacidades de los estudiantes de grupos étnicos por debajo del resto de su clase, todo esto de la mano de una normativa que enseñe disciplina a los estudiantes. Al respecto podemos encontrar la siguiente cita:

Otra norma importante se refiere a ciertos aspectos referidos a la presentación personal. Así, les enseña que deben respetar su turno, expresarse en términos adecuados y tratar con respeto a sus compañeros. También busca que los niños internalicen que existen ciertas reglas concretas que deben seguirse. (Cerde, 2004, pág. 123)

Los profesores deberán desarrollar una serie de competencias para impulsar el aprendizaje, para así dejar de ser un mero transmisor del conocimiento, en este proceso se usarán nuevas tecnologías multimedia que a su vez aumenten la interacción entre alumnos y profesores, de la misma manera se deben revisar los métodos de evaluación para promover un proceso educativo más justo, que se oriente hacia la diversidad, es decir hacia el respeto y valor por la misma. Este fin se logrará comenzando por un proceso de sensibilización de la institución educativa y luego a los actores de la educación hasta la orientación para que cada una de estas familias pueda identificar sus derechos y al mismo tiempo exigir que estos sean respetados, ya que cuando el niño empieza por el conocimiento de sus derechos y lleva este aprendizaje al hogar (en el que muchas de las veces los padres no han accedido al sistema educativo por los problemas expuestos en el punto 3.2.), termina por orientar a sus padres sobre el acceso a una mejor calidad de vida.

El objetivo principal de preparar al docente para que juegue un papel protagónico en el sistema de educación inclusiva se da con la finalidad de que después de haber asistido al nivel básico los educandos se mantengan dentro de la estructura social, sin mayores dificultades, que las que cualquier otra persona podría tener, por lo que el docente debe sensibilizar a la comunidad



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

educativa sobre la necesidad de respeto por las diferencias culturales, por lo cual las competencias sobre las que debe basarse el proceder del docente son reflexión, innovación, capacidad de desarrollo curricular, organización de cursos, investigación pedagógica y liderazgo de grupo, la premisa es hacer que los alumnos se mantengan dentro del sistema educativo de una manera regular.

Para conseguir dichas competencias es preponderante planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y presentar los contenidos de cada disciplina, ofrecer información comprensible, gestionar las metodologías de trabajo didáctico, relacionarse constructivamente con los alumnos, tutorizar a los alumnos, evaluar los aprendizajes, reflexionar sobre la enseñanza, implicar a la institución.

Dentro de este contexto, la labor del docente es no solo estar pendiente de los grupos asignados a su programa al inicio del año lectivo, si no también estar pendiente, de una manera individual de cada uno de los educandos para supervisar el proceso que cada uno de ellos va siguiendo, este trabajo es un poco más sacrificado (dadas las condiciones aún deficientes en los sistemas públicos de educación) pero que puede empezar a cambiarse, a pesar de las malas circunstancias en medio de las que el docente realiza su labor. Es así que, el docente debe manifestar énfasis en la relación con su estudiante para transmitir una comprensión genuina y la aceptación de los sentimientos y posturas del alumno para lo cual debe solicitarle información sobre sus conocimientos, progresos y expectativas, el profesor es quién acompaña al alumno a través de un camino sobre sus intereses, competencias, ideas y creencias en relación a la materia, al mismo tiempo el docente debe actuar de modelo, ya que comparte sus experiencias y actitudes apropiadas en cada situación, al ponerse en el lugar del alumno estimula la reflexión y el pensamiento crítico para el desarrollo personal, colabora con sus compañeros y desarrolla valores interculturales para propiciar diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de los alumnos.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Para cerrar este aspecto nos remitimos al sistema educativo dentro del Ecuador, en el sentido de garantía inclusiva que observa:

En el Ministerio de Educación trabajamos con un concepto de calidad educativa complejo y multidimensional, según el cual nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que los servicios que ofrecen los actores que lo impulsan y los productos que genera contribuyan a alcanzar ciertas metas o ideales conducentes a un tipo de sociedad democrática, armónica, intercultural, próspera, y con igualdad de oportunidades para todos. (Ministerio de Educación, 2012, pág. 5)

Es decir, el Estado ecuatoriano se compromete a respetar la diversidad en todos los aspectos de la vida cotidiana y en especial en la educación, con este respaldo, el docente es el encargado de desarrollar dichas políticas en su aula de clase.

### 3.3. Percepciones docentes

La percepción puede ser definida como el proceso a través del cual los individuos interpretan su ambiente. Al respecto, Lambin (1998), citado por Bustamante y Donoso (2006), define la percepción como:

(...) proceso por el cual un individuo selecciona e interpreta la información a la cual está expuesto. Los individuos tendrán, pues, en general, percepciones distintas de una misma situación, porque la atención es selectiva. La percepción tiene una función reguladora, en el sentido que filtra la información. (298)

Por lo que, de acuerdo a la interpretación personal, basada en varios factores que influyen en la percepción y los modelos mentales, los docentes seleccionan e interpretan la información disponible y perceptible de los eventos, características y resultados del proceso de inclusión educativa. Además, las percepciones pueden estar determinadas por prejuicios, que en términos de educación, se dan en tres niveles: cognitivo, afectivo y conductual, los cuales definen el sistema de creencias que el docente posee respecto a sus



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

estudiantes y al proceso educativo, y que influye en las conductas del docente para con los alumnos dentro y fuera de la clase.

Sobre esto, se debe mencionar lo señalado por Tanos (2005) respecto a la escuela excluyente:

La escuela se vuelve selectiva y excluyente cuando valora más las capacidades que los procesos que los alumnos pueden realizar. Cree que son más convenientes los grupos homogéneos que los grupos heterogéneos. Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar (Tanos, 2005)

En este sentido, sobre la integración de los niños que tienen necesidades educativas especiales, en el proceso educativo en las aulas regulares; el estudio realizado por Díaz y Franco (2010) a un grupo de docentes en Colombia, demuestra que en este caso:

Se acepta la inclusión educativa y se percibe como una realidad a la que los docentes deben asimilarse, con la perspectiva de ayudarlos a prepararse para la vida, reconocen el derecho natural y constitucional de los niños con NEE de asistir a la escuela regular sin ningún tipo de discriminación. Sin embargo, algunos docentes piensan que para una mejor atención, aunque se encuentren en la misma institución de los niños regulares, deberían existir aulas especiales para ellos y a cargo de docentes especializados; es decir un “sí pero no”, pervive el paradigma de la educación especial como aquella destinada a los niños “especiales”, pues de todas formas estos niños son diferentes, aunque uno no les de ese trato y quiera integrarlos con lo demás. (Díaz & Franco, 2010, pág. 21)

En este punto, se debe anotar que la educación inclusiva pública o privada, juega un rol importante en la escuela, pues con ella se pretende educar a los padres y estudiantes para que sean más tolerantes, cooperativos y racionales, con respecto a aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que requieren ser incluidos y tratados de manera equitativa, sin que sus capacidades físicas y/o intelectuales, ni su procedencia étnica o color de piel, sean una limitante de sus derechos.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El estudio de Díaz y Franco (2010) también revela algunas otras percepciones de los docentes respecto de la realidad de la educación inclusiva, entre las que se encuentran:

- No obstante a su actitud y percepción positiva hacia la inclusión educativa, los docentes perciben la urgente necesidad de capacitación específica en atención a la diversidad.
- Además de una actitud de amor y consideración hacia estos niños, requieren conocimientos específicos de carácter didáctico y psicopedagógico para una atención efectiva.
- Los docentes perciben, como una sentida necesidad para atender efectivamente a los niños incluidos, que se disminuya el tamaño de los grupos dadas sus diferentes limitaciones que exigen mayor atención y tiempo.
- El discurso de algunos docentes deja entrever el temor a perder el control del grupo, ya que estos niños pueden afectar la disciplina y el rendimiento académico en el aula regular.
- El docente manifiesta que el tratar con niños integrados le ocasiona estrés, experimenta ansiedad cuando percibe que esos niños no progresan.
- Perciben que la inclusión educativa es necesaria y conveniente, pero que la realicen otros profesores.
- Algunos docentes perciben la inclusión educativa como una medida persecutoria del Estado hacia ellos.
- Perciben los docentes que la inclusión educativa no se puede realizar en todas las instituciones educativas: se deben analizar en detalle los recursos con que cuentan para atenderlos. (Díaz & Franco, 2010)

Con respecto a las percepciones o prejuicios que generalmente surgen sobre la inclusión intercultural en el proceso educativo, se encuentra otro estudio de Becerra (2010), realizado a docentes de escuelas que integran a estudiantes de la etnia Mapuche en la región de Temuco en Chile, refleja que:





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Los docentes perciben falta de competencias, falta de preparación y debilidades a nivel de formación inicial y continua para enfrentar las demandas propias que los niños de escuelas rurales y su contexto social les exige.
- Destaca por ejemplo la creencia que los estudiantes poseen “pensamiento concreto”, “vocabulario restringido” y “desmotivación hacia la educación formal”.
- Creen que estos alumnos no poseen suficientes recursos cognitivos de concentración.
- Destacan los conceptos de “baja iniciativa”, “falta de responsabilidad” y “actitud enlentecida/reposada.
- El profesor tiene dificultades para crear un ambiente de aula de aceptación, participativo y respetuoso de la diversidad sociocultural presente.
- Se ha constatado la existencia de prejuicio étnico docente hacia los alumnos indígenas, el que estaría incidiendo en la percepción de complejidad de la labor docente.
- El prejuicio étnico se representa en el sistema de creencias que comparten los docentes, que se categoriza en percepciones principalmente desfavorables hacia los estudiantes indígenas, respecto de sus competencias intelectuales, afectivas y conductuales.
- El prejuicio docente observado hacia los alumnos mapuches representa cogniciones negativas que se traducen en prácticas pedagógicas discriminatorias coherentes al sistema de creencias que el profesor construye respecto al “tipo de alumno” que posee.
- Dan cuenta de diversas creencias prejuiciados que transmiten en forma sutil o indirecta falta de valoración a los estudiantes indígenas, por medio de expresiones encubiertas y veladas, que acontecen en los docentes sin que éstos tengan suficiente conciencia de ello. (Becerra, 2010)

En este sentido, las percepciones docentes y los prejuicios que tienen frente a la inclusión, representan un factor determinante al momento de definir sus



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

actitudes personales y profesionales frente a los alumnos incluidos, lo que en la realidad del ejercicio educativo condiciona la forma de percibir a los estudiantes y la situación del aula, lo que puede ser un serio obstáculo para la atención educativa a la diversidad.

Otras percepciones docentes, en el contexto ecuatoriano, pueden ser:

- Separar a los niños con NEE del resto de sus compañeros es injusto.
- La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.
- Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.
- La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.
- Soy partidario de la educación inclusiva.
- La inclusión requiere la presencia de otros docentes especializados, además del profesor del aula.
- Soy partidario del documento de Fortalecimiento y actualización curricular de la educación básica 2010.
- Mi formación es suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.
- Mi tiempo es suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.
- Los recursos que manejo son suficientes para responder a sus necesidades.
- Manejo los estándares de calidad de la educación dentro de mis clases.
- Uso los ejes transversales de educación en mis planificaciones de clase.
- Tengo la ayuda suficiente de las autoridades del centro.
- Los directivos de mi institución realizan una gestión eficiente para mejorar la inclusión educativa.
- Tengo la ayuda suficiente del Departamento de Bienestar Estudiantil
- Los padres de familia me apoyan en la labor educativa.
- Las personas pertenecientes a grupos étnicos presentan un aseo personal deficiente.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos tienen problemas de desempeño en la asignatura de matemáticas.
- Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos presentan problemas de dicción cuando usan la lengua española.
- Los estudiantes pertenecientes a grupos indígenas son retraídos dentro del aula.
- Los grupos de afrodescendientes tienden a conductas violentas en clase.
- Los grupos afrodescendientes tienden a la inactividad con respecto a las labores de clase.
- Los mestizos y blancos desempeñan de mejor manera su labor en asuntos intelectuales.
- Una persona de piel negra y cabello rizado, es afrodescendiente, aunque se autodefina como blanco.
- Los mestizos tienen mayores posibilidades de acceder a cargos altos como la gerencia.
- Las personas provenientes de grupos indígenas tienen menores posibilidades en cuanto a lo económico y lo social, en relación al resto de la población.
- Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar.
- Los apodosos que se ponen entre compañeros de clase es algo normal.
- Los indígenas y afrodescendientes gozan de los mismos derechos que las otras etnias en los tiempos actuales.
- Los indígenas deben desprenderse de su cultura y lenguaje para ser considerado como los demás.
- Los niños de campo no se interrelacionan con los de otras zonas.
- Conozco las costumbres, valores y visión del mundo de las personas indígenas.
- Los niños indígenas son discriminados en los centros educativos al que asisten.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- La diferencia de costumbres, valores e idiomas de las personas indígenas son la causa de que se la discrimine.
- En nuestro país los indígenas son un grupo de población excluido, sin oportunidades.
- Son personas poco trabajadoras, sin deseos de modernizarse ni de mejorar sus condiciones de vida.
- Es necesario que los niños y las niñas indígenas aprendan en primer lugar el idioma indígena y en segundo lugar el idioma español.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## CAPITULO IV

### METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### 4.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación a realizar es de tipo exploratorio y descriptivo, por cuanto se trata de analizar las percepciones en torno educación inclusiva de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, además que facilitará explicar y caracterizar la realidad de la inclusión en la que se desarrolla el proceso educativo, de modo que sea posible conocer el problema en estudio de la misma forma en que se presenta en la realidad. De este modo, la investigación tiene las siguientes características:

**No experimental:** debido a que no se da la manipulación deliberada de las variables, sólo se observan las características del fenómeno investigado en un momento determinado, para después analizarlas.

**Exploratorio:** el estudio consiste en una exploración inicial en un momento específico que pretende determinar las variables y condiciones que definen al fenómeno investigado, en un acercamiento al establecimiento educativo para obtener información relevante en torno a la inclusión de los estudiantes de grupos étnicos en el proceso educativo.

**Descriptivo:** se indaga la incidencia que tienen las variables en una población determinada, para describir datos que faciliten una visión general, la comprensión y el conocimiento de la situación en que se desarrolla el objeto de estudio.

**Estadístico:** comprende un conjunto de procedimientos secuenciales de recolección, tabulación y presentación de resultados en tablas o gráficos estadísticos que permiten llevar a cabo un análisis sustentado en datos cuantificables (numéricos y porcentuales) reales y verificables.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Cualitativo:** la investigación es también cualitativa, puesto que las características del objeto de estudio son analizados desde un punto de vista y la experiencia del investigador, además de contar con el respaldo de los referentes teóricos respectivos.

### 4.2. Población y muestra de la investigación

#### 4.2.1. Reseña histórica de las instituciones participantes

Como se había señalado, los participantes son docentes pertenecientes a las escuelas “Remigio Romero y Cordero” y “Ezequiel Crespo Ambrosi”, ambas entidades educativas fiscales tienen espacios físicos limitados para la cantidad de alumnos a los que atienden.

La Escuela “Remigio Romero y Cordero” fue fundada oficialmente en el año 1989 como una escuela de Iniciación Deportiva con cuatro partidas fiscales que paulatinamente se ha ido incrementando, hoy se ha convertido en Unidad Educativa con los niveles de Educación Básica completa, Bachillerato Técnico y Unificado; con una planta completa de docentes para todos los niveles. Corresponde al Distrito 01D02 de educación y su rectora es la Mgs. Esperanza Miranda. Cuenta con un total de 958 estudiantes matriculados para el año lectivo 2013-2014; de los cuales 758 alumnos pertenecen a Educación General Básica, distribuidos en un promedio de 35 estudiantes por aula. Los docentes que han participado en la presente investigación son de 1ro a 7mo de básica.

Por su parte la Escuela “Ezequiel Crespo Ambrosi” fue creada por el Ministerio de Educación en octubre de 1944 en las calle Vargas Machuca 12-30 y Vega Muñoz, cuenta con 753 estudiantes y 32 profesores, divididos en primero a décimo año de Educación General Básica (26 de 1ro a 7mo y 6 de 8vo a 10mo), en jornada matutina y vespertina, cuya Unidad Ejecutiva corresponde al Colegio Carlos Cueva Tamariz del Distrito Norte, Zona 1, circuito 01D01, siendo su director encargado el Señor César Alejandro Banegas Ulloa. Es importante señalar que ninguno de los docentes de las dos escuelas se identifica como miembro de una cultura étnica pues todos dicen ser mestizos,



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

así como tampoco hablan ninguna lengua de una nacionalidad indígena pues en su mayoría sólo hablan español y muy pocos manifiestan hablar inglés. La formación de estos docentes se caracteriza por tres niveles: profesores de segunda enseñanza, licenciados en ciencias de la educación y magister en educación.

### **4.2.2. Tipo de población**

La población de estudio está conformada por los docentes de las escuelas fiscales de educación intercultural: “Remigio Romero y Cordero”, ubicada en las calles Esmeraldas y Unidad Nacional; y la escuela “Ezequiel Crespo Ambrosi”, ubicada en las calles Vargas Machuca y Gaspar Sangurima, ambas del cantón Cuenca, provincia del Azuay.

### **4.2.2. Tipo de muestra**

La población total de las dos instituciones educativas, se compone de 31 docentes que imparten las diferentes materias de Educación General Básica, por lo que se considera como muestra al mismo número de docentes.

### **4.2.3. Criterios de selección de la muestra**

Se ha elegido a estos establecimientos ya que son parte de la muestra del Proyecto de Investigación: “Conocimientos, actitudes y prácticas docentes sobre educación inclusiva a nivel escolar” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

## **4.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

### **4.3.1. Técnicas de recolección de datos**

**Investigación bibliográfica y lincográfica:** utilizada para llevar a cabo la búsqueda, selección y estudio de los aportes teóricos en torno al tema de investigación, de manera que se pueda construir un marco teórico importante que sustente cada uno de los pasos que se realizarán a lo largo de la investigación, especialmente el análisis de los resultados.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Encuesta a escala tipo Likert:** este es un tipo de encuesta que utiliza cuestionarios cuyas respuestas están basadas en una escala psicométrica que permite al encuestado, especificando su nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración o ítem, con lo que se asigna una puntuación específica a cada respuesta.

**Observación:** por medio de la observación de una clase impartida, el investigador puede conocer mejor la situación que se da en las aulas de clase que son objeto de estudio, para obtener un criterio mejor fundamentado al momento de establecer opiniones o conclusiones sobre el tema.

**Entrevista semiestructurada:** en este tipo de entrevistas se determina de antemano la información que se quiere conseguir y en base a ella se plantea una serie de preguntas abiertas que le den al investigador la oportunidad de recibir respuestas más variadas y pueda ampliar su conocimiento sobre el tema de estudio.

### 4.3.2. Instrumentos de recolección de datos

**Cuestionario:** es el instrumento que complementa a la encuesta y para este estudio se utiliza el cuestionario de “Actitudes y prácticas de los docentes relativos a la inclusión de niños pertenecientes a otras etnias”, con el cual se obtiene información como: información sociodemográfica, percepciones de los docentes acerca de la inclusión, y adaptaciones de la enseñanza. Este cuestionario fue aplicado a los docentes, cuyos resultados permiten cuantificar resultados de la percepción de los docentes frente a la inclusión educativa de grupos étnicos en el aula de clase.

**Grabación de sonido:** este es el instrumento básico para llevar a cabo la entrevista estructurada que en este caso se ha aplicado a un experto en el tema de inclusión multicultural (Lic. Julio Lojano, Jefe distrital de educación Bilingüe en los cantones de Nabón y Oña, y ex-director de Educación Bilingüe).





#### 4.4. Procesamiento y análisis de resultados

##### 4.4.1. Procesamiento de datos

Para el procesamiento de la información se ha recurrido a métodos estadísticos a través de programas como SPSS y Excel, con lo cuales se han podido tabular los resultados obtenidos con la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación, así como se ha obtenido la presentación sintetizada de los datos por medio de tablas y gráficos que facilitan un mejor análisis.

##### 4.4.2. Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo se realiza en base a los resultados estadísticos obtenidos en la aplicación del cuestionario de “Actitudes y prácticas de los docentes relativos a la inclusión de niños pertenecientes a otras etnias”, con el cual se presenta a continuación la información sociodemográfica, las percepciones de los docentes acerca de la inclusión, y las adaptaciones de la enseñanza:

##### 4.4.2.1. Características de la población estudiada

Tabla 4. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	29	23	63	44,34	12,568
Sexo	30	1	2	1,67	,47
Año de EGB en que imparte la docencia	29	1	10	5,03	2,784
Años de experiencia docente	30	1	43	19,23	13,592
¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de la mayoría de sus alumnos?	30	3	7	4,97	1,564
Niños de grupos étnicos	9	1	8	4,44	3,046
¿Cómo calificaría el rendimiento académico de los niños pertenecientes a grupos étnicos?	18	1	4	2,00	,594

Fuente: Encuesta a docentes



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

La edad de los profesores encuestados varía entre los 23 a 63 años de edad cuyo promedio es de 44 años. La mayoría de docentes son mujeres pues están representadas con el número 2. Los años de educación básica en los que enseñan estos docentes es de 1ro a 10mo. Los años de experiencia de los docentes dando clases van desde 1 año hasta los 43 años.

El nivel socioeconómico de estos alumnos parten desde el nivel alto (3) hasta el nivel muy bajo (7), siendo en su mayoría un nivel bajo. 9 docentes señalan tener estudiantes de grupos étnicos en sus aulas, habiendo un número de 1 a 8 niños por aula. Según las respuestas de los docentes, el rendimiento de sus estudiantes de grupos étnicos varía entre muy satisfactorio (1) hasta mejorable (4), siendo, con un promedio de satisfactorio (2).

A continuación se presentan los resultados mediante tablas de contingencia. Para tal efecto se ha considerado las respuestas significativas tomando el valor de p igual o menor al 5% de error. Para determinar qué preguntas (de las 56 aplicadas en los cuestionarios) son significativas de acuerdo a los resultados sociodemográficos (Edad, sexo, año de EGB en que imparte la docencia, años de experiencia docente, nivel socio-económico familiar de los alumnos, número de niños de grupos étnicos incluidos y rendimiento académico de los niños pertenecientes a grupos étnicos)<sup>2</sup>, se ha utilizado el programa estadístico SPSS Versión 20, en el cual se han realizado cruces de variables y se ha calculado el Chi cuadrado inferior a 0,05 para demostrar que se asocian las variables.

Es importante manifestar que en todas las tablas de contingencia (cruces de variables), más del 25% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior al valor de 5, lo cual se debe a las limitaciones muestrales. En consecuencia,

---

<sup>2</sup> Se han realizado 336 cruces de variables, pero sólo el 13% de esos cruces son significativos al 95% de confianza.



los resultados que se muestran a continuación son indicios mas no conclusiones definitivas.

#### 4.4.2.2. Resultados de acuerdo a la edad (agrupado) de los docentes

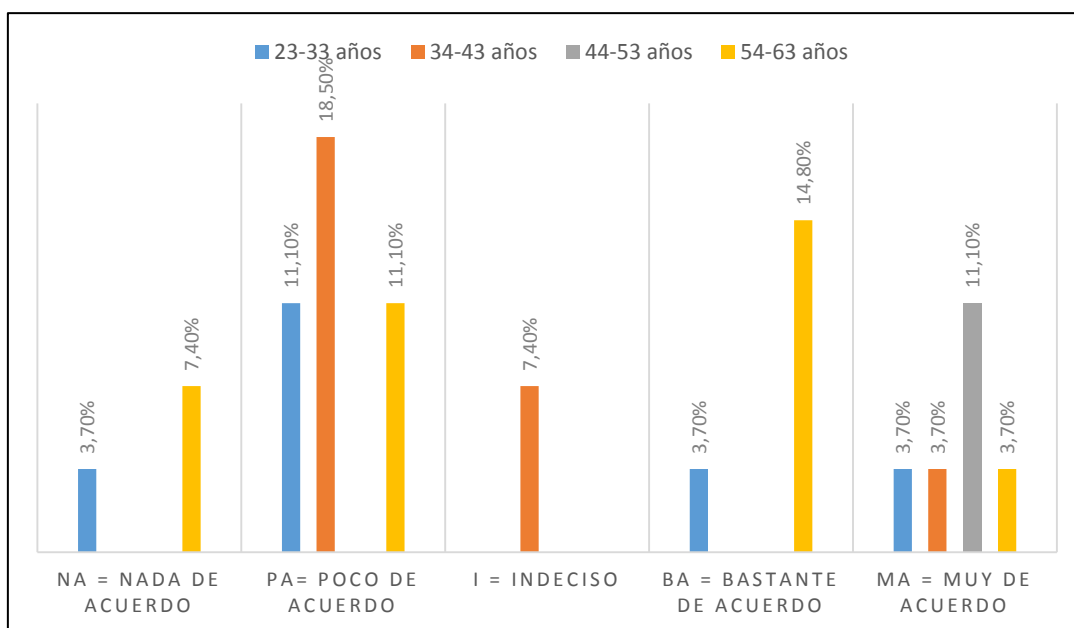
**Tabla 5. Ventajas o desventajas de la inclusión según edad del docente**

Criterio: La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	Edad (agrupado)				Total
	23-33 años	34-43 años	44-53 años	54-63 años	
NA = Nada de acuerdo	3,70%			7,40%	11,10%
PA= Poco de acuerdo	11,10%	18,50%		11,10%	40,70%
I = Indeciso		7,40%			7,40%
BA = Bastante de acuerdo	3,70%			14,80%	18,50%
Ma = Muy de acuerdo	3,70%	3,70%	11,10%	3,70%	22,20%
	22,20%	29,60%	11,10%	37,00%	100,00%

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 3. Ventajas o desventajas de la inclusión según edad del docente**



**Fuente:** Encuesta a docentes



Elaborado por: Catalina Jaigua y María Jiménez

Los resultados de la afirmación “La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes” muestra que mientras menos edad tienen los docentes mayor es su inconformidad con las ventajas que presenta esta situación. Al parecer, aquellos que están sobre los 34 años recién empiezan a aceptar esta afirmación. Lo contradictorio es que “...el modelo educativo que se inició en la década de 1960 favorecía a ciertos sectores de la población...” (Ponce, 2003, pág. 6), por lo que se espera que sean los grupos etarios más viejos que estén en contra de esta afirmación, cuando se ve que sólo los de la edad de 44-53 son quienes mejor se identifican con esta afirmación, mayores a esta edad y menores a ella tienden a estar menos de acuerdo. Ello daría como resultado una concepción negativa sobre la inclusión educativa en los establecimientos estudiados.

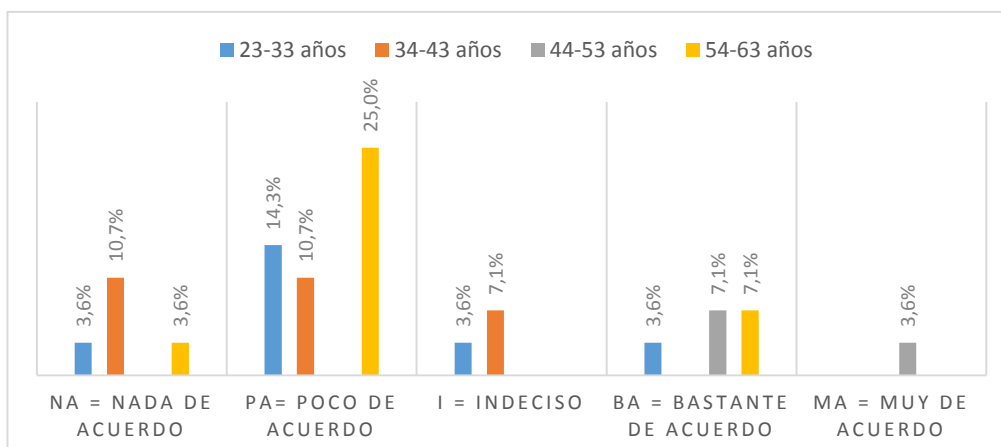
**Tabla 6. Tiempo para enseñar según edad del docente**

Criterio: Mi tiempo es suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	Edad (agrupado)				Total
	23-33 años	34-43 años	44-53 años	54-63 años	
NA = Nada de acuerdo	3,6%	10,7%		3,6%	17,9%
PA= Poco de acuerdo	14,3%	10,7%		25,0%	50,0%
I = Indeciso	3,6%	7,1%			10,7%
BA = Bastante de acuerdo	3,6%		7,1%	7,1%	17,9%
Ma = Muy de acuerdo			3,6%		3,6%
	25,0%	28,6%	10,7%	35,7%	100,0%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado por: Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 4. Tiempo para enseñar según edad del docente**



Autoras: Catalina Jaigua y María de Jesús Jiménez



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

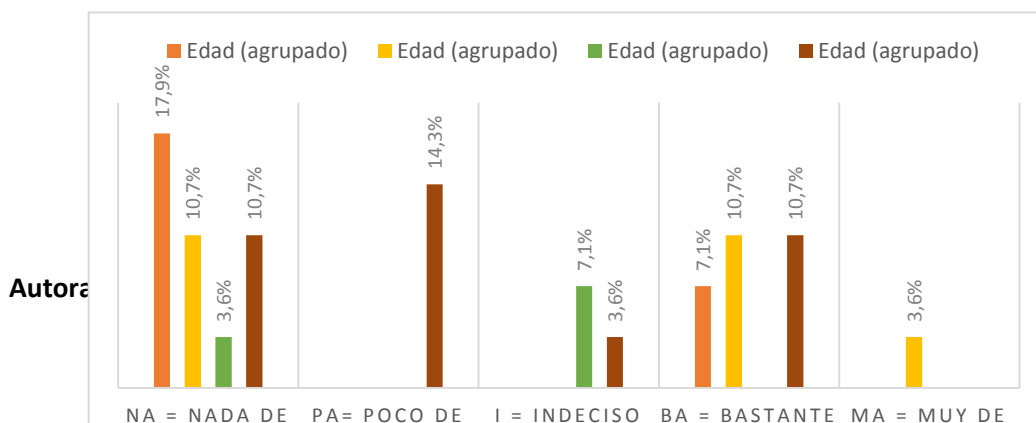
Se observa además que, mientras menos edad se tiene menos se está de acuerdo con afirmar que “Mi tiempo es suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE”. Los profesores de mayor edad son los únicos que aparecen en los indicadores de mayor acuerdo, es decir que sostienen que sí les alcanza el tiempo para enseñar a todos. Al respecto los docentes han reflexionado como dice Chiner (2011) que “...los docentes reconocen y aceptan el derecho que tienen los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a ser educados...”, a ofrecerles un tiempo especialmente para ellos, sin embargo, escribe este mismo autor que “...la principal preocupación de los profesores radica en las dificultades prácticas que se pueden encontrar a la hora de atender a estos alumnos en sus aulas...” (pág. 118) y ello justamente haría ver que, en un grupo muy marcado, el tiempo es una limitante mientras que en otro grupo, el tiempo parece ser una ventaja, sin embargo no se puede identificar una edad característica.

**Tabla 7. Las diferencias como obstáculos según edad del docente**

Criterio: Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar.	Edad (agrupado)				Total
	23-33 años	34-43 años	44-53 años	54-63 años	
NA = Nada de acuerdo	17,9%	10,7%	3,6%	10,7%	42,9%
PA= Poco de acuerdo				14,3%	14,3%
I = Indeciso			7,1%	3,6%	10,7%
BA = Bastante de acuerdo	7,1%	10,7%		10,7%	28,6%
Ma = Muy de acuerdo		3,6%			3,6%
	25,0%	25,0%	10,7%	39,3%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 5. Las diferencias como obstáculos según edad del docente**





**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Se observa que los docentes de menos edad no están de acuerdo con afirmar que “Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar.” Ello implica nuevamente que quienes tienen menos edad afirmen que las diferencias son oportunidades para el trabajo con los estudiantes, así como el grupo de docentes de mayor edad (54-63 años) que tampoco está muy de acuerdo. Ello demuestra que los principios planteados por la Conferencia Mundial de la Educación Para Todos (UNESCO, 1994), respecto a ofrecer oportunidades de calidad a todos, al reconocer las diferencias de los niños y niñas mediante una pedagogía centrada en el niño, se ha quedado en un plano discursivo para muchos docentes en ejercicio pues hay un grupo entre los 34 a los 43 años que se muestra muy de acuerdo en tildar los obstáculos y retos que supone la inclusión educativa en sus instituciones, ello, si es que se observa desde el punto de vista étnico supone una manifestación discriminatoria étnica en este grupo de docentes.

**Tabla 8. Motivación según edad del docente**

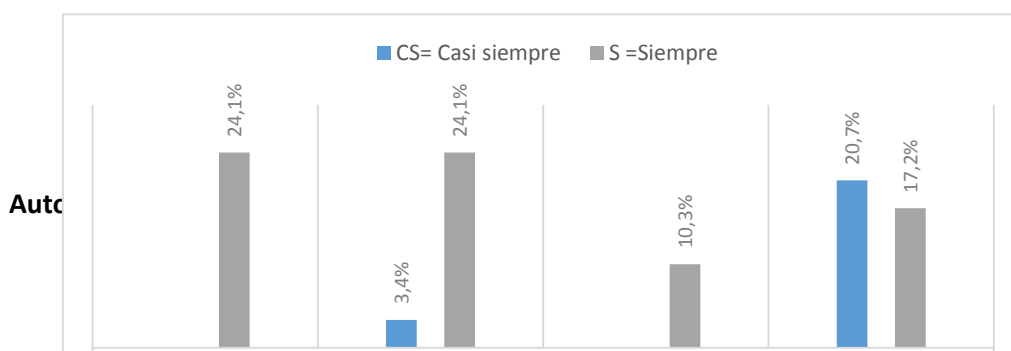
Criterio: Les motivo.	Edad (agrupado)				Total
	23-33 años	34-43 años	44-53 años	54-63 años	
CS= Casi siempre		3,4%		20,7%	24,1%
S =Siempre	24,1%	24,1%	10,3%	17,2%	75,9%
Total	24,1%	27,6%	10,3%	37,9%	100,0%

F  
 uent  
 e:  
 Enc  
 uest

a a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 6. Motivación según edad del docente**





**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

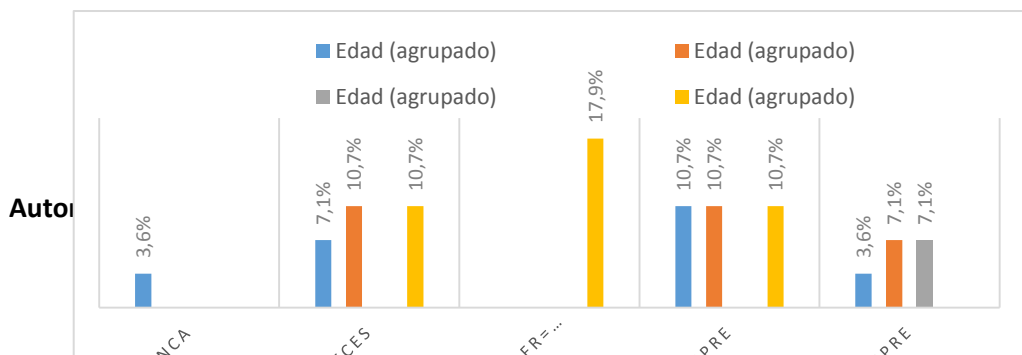
Es significativa la relación entre los docentes de menor edad con el hecho de que siempre motiven a sus estudiantes, mientras que, en aquellos que tienen más edad la motivación es un hecho que ocurre casi siempre. Ello evidentemente tiende hacia el cumplimiento de los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir (2012) para la educación pues, ésta señala que los docentes deben buscar múltiples estrategias, como la motivación, para el desarrollo de la creatividad de los educandos y de su capacidad para afrontar y resolver problemas de manera positiva. Es importante tener en cuenta que la edad suele ser muy determinante en estos aspectos pues no basta con ser jóvenes sino con sentirse jóvenes para transformar las realidades de la sociedad, así se encuentra que lo docentes jóvenes tiendan a presentar mayor ímpetu y compromiso con sus estudiantes que aquellos que tienen más edad.

**Tabla 9. Estrategias de memorización según edad del docente**

Criterio: Les enseño estrategias de memorización.	Edad (agrupado)				Total
	23-33 años	34-43 años	44-53 años	54-63 años	
N=Nunca	3,6%				3,6%
AV =A veces	7,1%	10,7%		10,7%	28,6%
FR= Frecuentemente				17,9%	17,9%
CS= Casi siempre	10,7%	10,7%		10,7%	32,1%
S =Siempre	3,6%	7,1%	7,1%		17,9%
	25,0%	28,6%	7,1%	39,3%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 7. Estrategias de memorización según edad del docente**





**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Cabe señalar que los docentes generalmente no recurren a la memorización, sin embargo una parte de ellos si requerirá de la misma. Es decir, las nuevas generaciones, han dejado de priorizar la memorización como algo fundamental en la enseñanza. Lastimosamente quienes siempre la utilizan corresponden a la edad entre 23 a 53 años, sin embargo, hay que diferenciar entre la memorización como valiosa si es comprensiva, ello significa no meramente verbalista. Sin embargo, en nuestro medio quizá la memorización es vista como la retención verbal de contenidos que los alumnos no pueden discriminarlos con claridad por lo que guardar información de este modo resulta excesiva y a la postre inútil (Educación, 2013, pág. 131). Es por ello que una correcta evaluación del método a impartirse en clases debe enfatizar si realmente la información que debe retener el niño ha comprendido para que finalmente sea significativa, es decir que pueda utilizarla en la vida real. Por ello es que la memorización no debe ser condenada del todo pues en circunstancias propicias es importante tenerla en consideración para el aprendizaje pues forma parte del capital simbólico de una persona pues aquello que aprende no sólo puede ser registrado en un certificado sino que la mejor garantía es su memoria y usos que le dé al conocimiento.

#### 4.4.2.3. Resultados de acuerdo al sexo de los docentes

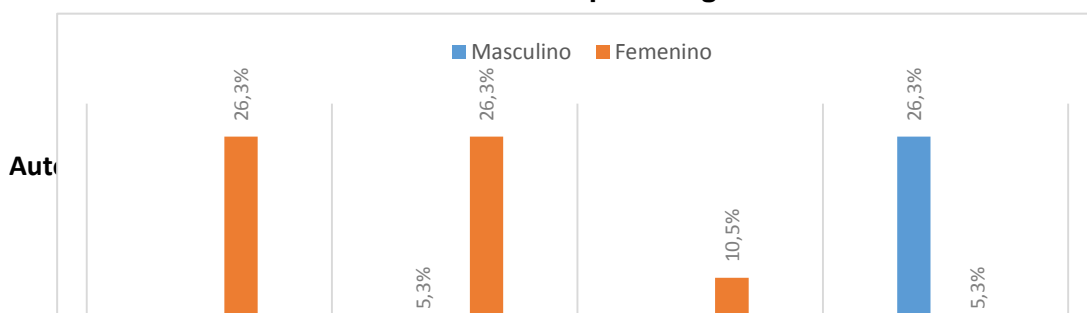
**Tabla 10. Problemas de desempeño según sexo del docente**

Criterio: Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos tienen problemas de desempeño en la asignatura de matemáticas.	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
NA = Nada de acuerdo		26,3%	26,3%
PA= Poco de acuerdo	5,3%	26,3%	31,6%
I = Indeciso		10,5%	10,5%
BA = Bastante de acuerdo	26,3%	5,3%	31,6%
	31,6%	68,4%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 8. Problemas de desempeño según sexo del docente**







**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

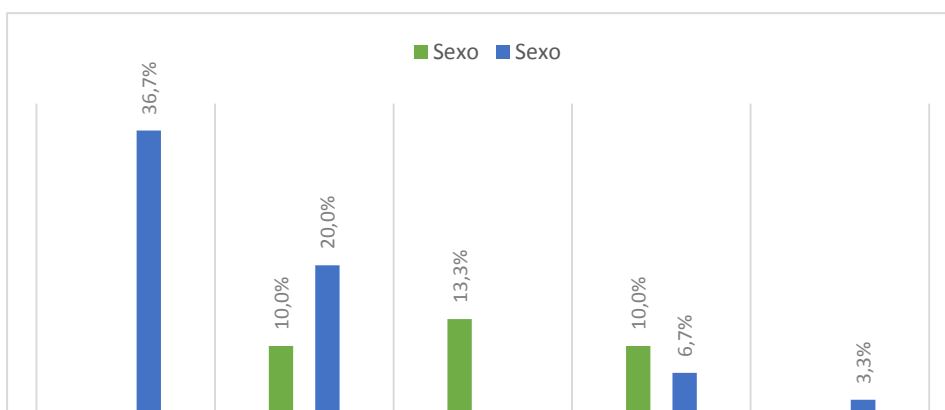
Resulta que, quienes pertenecen al sexo femenino, son quienes menos de acuerdo están con afirmar el criterio de que “Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos tienen problemas de desempeño en la asignatura de matemáticas”, por su parte los docentes varones, señalan lo contrario, es decir, ellos dicen que los estudiantes de algún grupo étnico sí tiene problemas para las matemáticas. En este sentido, se observa que las mujeres comprenden mejor la condición humana y no realizan discriminaciones entre los niños, así se entiende que ellas aceptan de mejor manera la inclusión que no sólo forma parte del currículo educativo sino del Plan Nacional del Buen Vivir (2012), este mensaje es captado como marginación pues al adoptar un prejuicio de ese tipo en los hombres, se evidencia que el mayor problema presentan ellos.

**Tabla 11. Interrelación con otras zonas según sexo del docente**

Criterio: Los niños de campo no se interrelacionan con los de otras zonas.	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
NA = Nada de acuerdo		36,7%	36,7%
PA= Poco de acuerdo	10,0%	20,0%	30,0%
I = Indeciso	13,3%		13,3%
BA = Bastante de acuerdo	10,0%	6,7%	16,7%
Ma = Muy de acuerdo		3,3%	3,3%
	33,3%	66,7%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 9. Interrelación con otras zonas según sexo del docente**





**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

La afirmación “Los niños de campo no se interrelacionan con los de otras zonas” es un prejuicio que lo ven con claridad las mujeres. Al parecer, el sexo masculino es más proclive a conservar este tipo de afirmación. Un ejemplo radicalmente contrario a este prejuicio es el caso de lo otavaleños, quienes al ser un grupo indígena quichua de la sierra han impulsado un exitoso modelo basado en la producción y comercialización de textiles que son colocados en centros urbanos de Europa y EEUU y no sólo a nivel del Ecuador, (Montes del Castillo, 2009, pág. 143), otras culturas como la quichua en la Amazonía o la Saraguro en Loja, muestran que no es el origen lo que condiciona las interrelaciones sociales, sino el ambiente de discriminación que puede generar un docente con un estudiante venido del campo al estigmatizarlo como tímido, aislado, antisocial, etc.

**Tabla 12. Preservación de la cultura según sexo del docente**

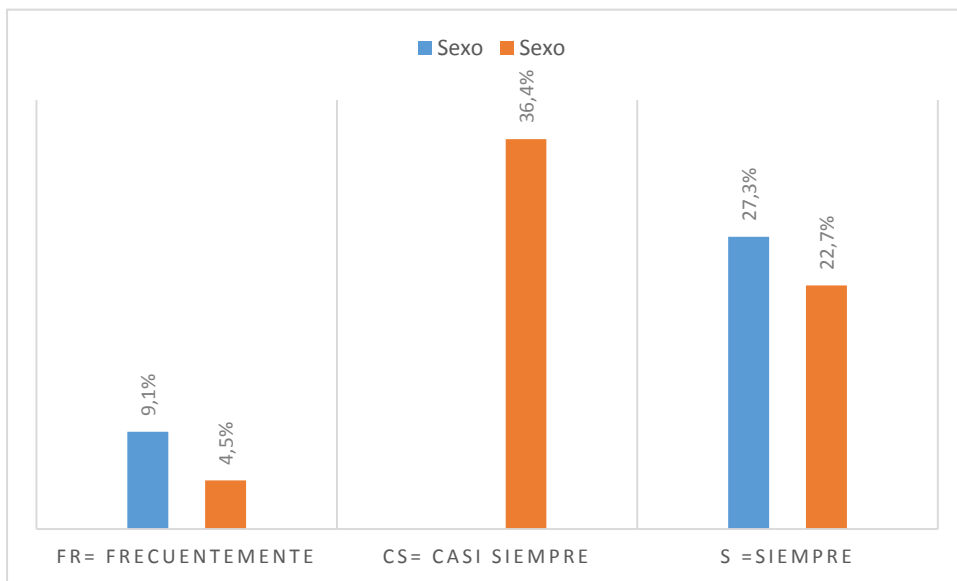
Criterio: Motivo a mis alumnos de grupos étnicos a preservar y promover su cultura.	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
FR= Frecuentemente	9,1%	4,5%	13,6%
CS= Casi siempre		36,4%	36,4%
S =Siempre	27,3%	22,7%	50,0%
	36,4%	63,6%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 10. Preservación de la cultura según sexo del docente**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**



**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

En cuanto a la motivación que deben hacer los docentes a los alumnos de grupos étnicos para preservar y promover su cultura, se advierte nuevamente que en las mujeres es algo más prioritario que en los varones. Al respecto, hay que tener en cuenta que del total de 1.018.176 pobladores indígenas que hay en el país, solo 21 de cada 100 viven en zonas urbanas, según el INEC (2010), quienes al no estar integrados a la sociedad debido a la discriminación suscitada en las ciudades, tienden a perder su identidad cultural. (Encalada, García, & Ivarsdotter, 1999, pág. 22).

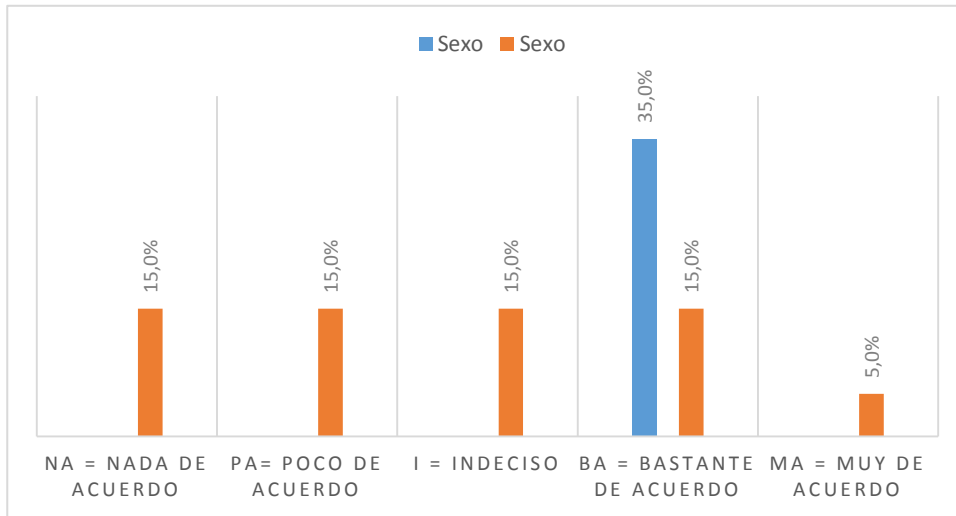
**Tabla 13. Problemas de dicción según sexo del docente**

Criterio: Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos presentan problemas de dicción cuando usan la lengua española.	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
NA = Nada de acuerdo		15,0%	15,0%
PA= Poco de acuerdo		15,0%	15,0%
I = Indeciso		15,0%	15,0%
BA = Bastante de acuerdo	35,0%	15,0%	50,0%
Ma = Muy de acuerdo		5,0%	5,0%
	35,0%	65,0%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez



**Gráfico 11. Problemas de dicción según sexo del docente**



**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos presentan problemas de dicción cuando usan la lengua española es la afirmación que se puso a consideración de los docentes, en ella se observa otra vez que las mujeres son quienes menos están de acuerdo con esta sentencia, mientras que los varones están bastante de acuerdo con la misma. En las escuelas “es frecuente que sus compañeros y a veces también los profesores se burlen de su acento...” (Espinosa de Rivero, 2009, pág. 57) lo cual debe ser anulado en su totalidad ya que la dicción diferente no es razón para la discriminación, sino una cuestión netamente cultural. En este sentido hay un inquietante 35% de docentes varones que considera la afirmación hecha en esta pregunta. Lastimosamente parte de los malos hábitos sociales es contar chistes o “cachos” sobre los indígenas o las personas del campo lo cual al ponerlos en situaciones ridículas terminan por excluir socialmente a una población pues se la estigmatiza como tonta o falta de razón.

**Tabla 14. Posibilidades de los grupos étnicos según sexo del docente**

Las personas provenientes de grupos indígenas tienen menores posibilidades en cuanto a lo económico y lo social, en relación al resto de la población.	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
NA = Nada de acuerdo		10,3%	10,3%
PA= Poco de acuerdo	6,9%	37,9%	44,8%
I = Indeciso		13,8%	13,8%



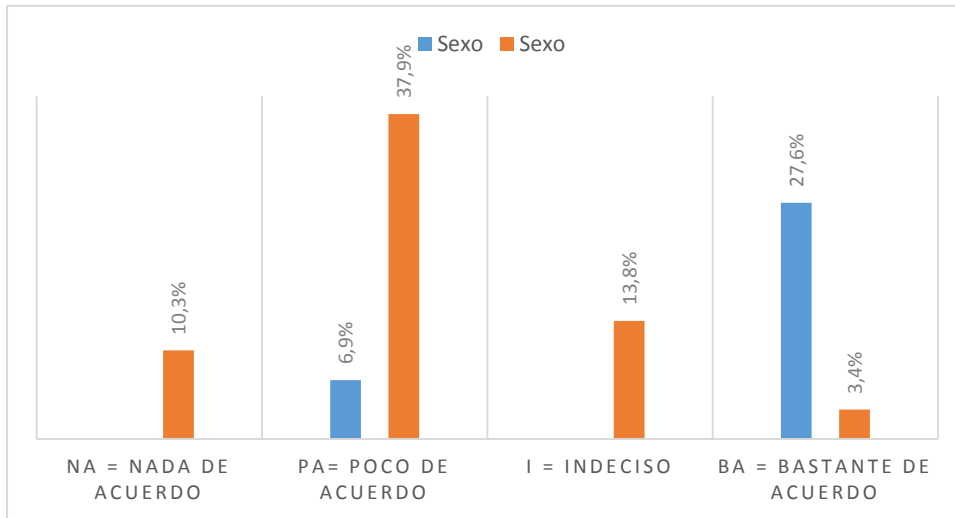
**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

BA = Bastante de acuerdo	27,6%	3,4%	31,0%
	34,5%	65,5%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 12. Posibilidades de los grupos étnicos según sexo del docente**



**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Se les puso a consideración a los maestros la sentencia de que “Las personas provenientes de grupos indígenas tienen menores posibilidades en cuanto a lo económico y lo social, en relación al resto de la población” y resulta que los docentes varones están muy de acuerdo a diferencia de las mujeres. Nuevamente el caso de los otavaleños es motivo de análisis, pues su situación económica ha dado origen a un estrato de indígenas ricos que sin embargo han sabido manejar los signos y símbolos externos de su identidad, tales como sus vestimentas, artesanías, gastronomía, etc., para obtener réditos económicos. (Montes del Castillo, 2009, pág. 143). Es decir, si los indígenas han sido marginados del desarrollo pero sus iniciativas son únicas.

**Tabla 15. Diferencias como obstáculos en el proceso educativo**

Criterio: Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar.	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
NA = Nada de acuerdo	3,4%	37,9%	41,4%
PA= Poco de acuerdo	3,4%	10,3%	13,8%
I = Indeciso	10,3%	0%	10,3%

**Autoras:** Catalina Jaigua y María de Jesús Jiménez

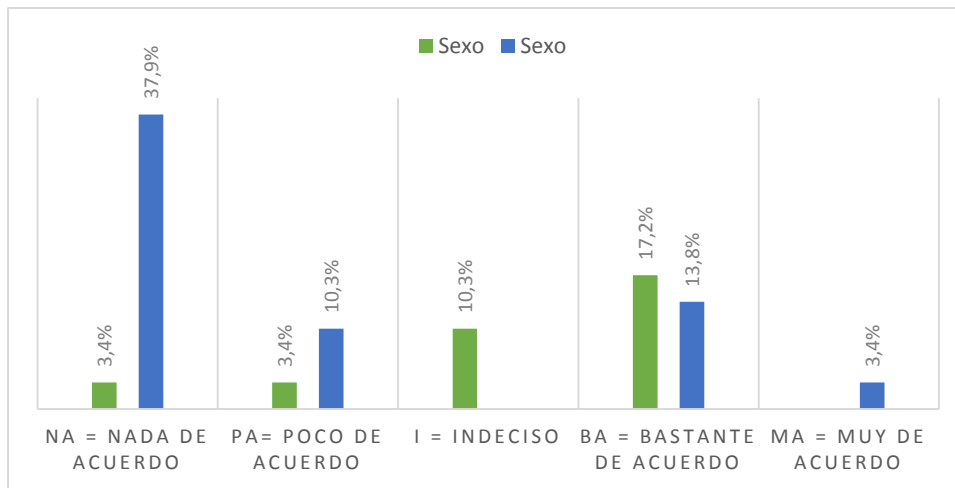


**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

BA = Bastante de acuerdo	17,2%	13,8%	31,0%
Ma = Muy de acuerdo	34,5%	65,5%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 13.**  
**Diferencias como obstáculos en el proceso educativo**



**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Al criterio “Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar” se advierte que los del sexo masculino muestran mayor aceptación, mientras que, por su parte, las mujeres no están de acuerdo con esta afirmación. Es importante el reconocimiento de las diferencias histórico-sociales, lingüísticas y culturales, que se han dado desde la época de la Colonia, y que solo hasta el año de 1979 se empieza a considerar sus exigencias en las condiciones de trabajo, en base a la primera experiencia auto-gestionada de alfabetización quichua-castellano. (Moya, 1998, pág. 109). Es decir, los procesos de inclusión de estas diferencias han sido generados desde los propios indígenas, mas no de los mestizos o blancos lo cual se reconoce por los docentes varones.



#### 4.4.2.4. Resultados de acuerdo Años de EGB que imparte la docencia (agrupado)

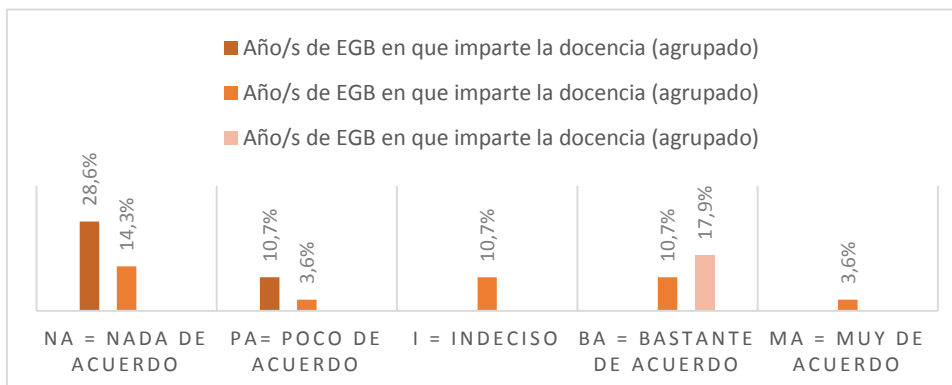
Tabla 16. Diferencias vistas como obstáculos según años de EGB

Criterio: Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar.	Año/s de EGB en que imparte la docencia (agrupado)			Total
	1ro a 4to	5to a 7mo	8vo a 10mo	
NA = Nada de acuerdo	28,6%	14,3%		42,9%
PA= Poco de acuerdo	10,7%	3,6%		14,3%
I = Indeciso		10,7%		10,7%
BA = Bastante de acuerdo		10,7%	17,9%	28,6%
Ma = Muy de acuerdo		3,6%		3,6%
	39,3%	42,9%	17,9%	100,0%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado por: Catalina Jaigua y María Jiménez

Gráfico 14. Diferencias vistas como obstáculos según años de EGB



Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado por: Catalina Jaigua y María Jiménez

Dividida la Educación General Básica por partes, se encuentra que los docentes que imparten sus clases en los primeros años (1ro a 4to) están menos de acuerdo con afirmar que “las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar”; dado que la mayoría no está nada de acuerdo con esta afirmación, se infiere que los docentes de los primeros niveles consideran que las diferencias son vistas como oportunidades y no como problemas. En torno a ello, hay que tener presente la afirmación de la Ministra de Educación Vidal “los sistemas educativos tardan un poco en asimilar los cambios, pero estamos decididos a hacerlos” (EFE, 2012). Para esto es importante que el docente crea en el cambio, y el 28,6% de docentes de 1ro a 4to año dan esperanzas de mejora para el sistema educativo al señalar que no están “nada de acuerdo” con que



las diferencias sean obstáculos, más bien pueden ser motivadores para una mejora.

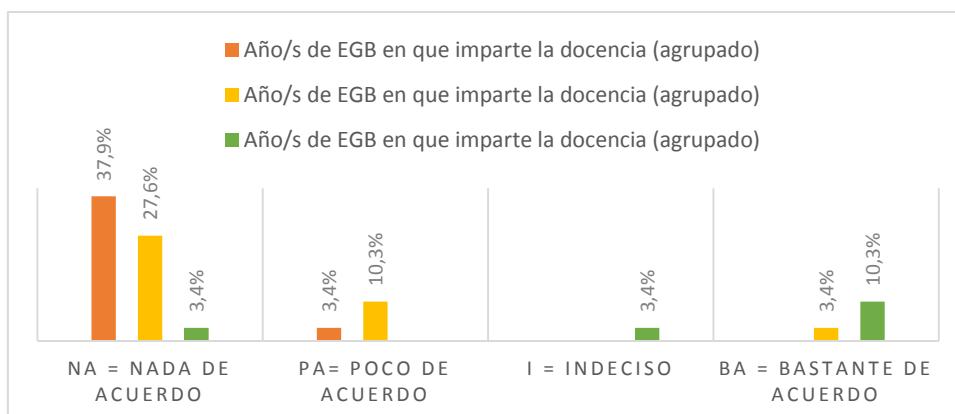
**Tabla 17. Los apodos entre compañeros según años de EGB**

Criterio: Los apodos que se ponen entre compañeros de clase es algo normal.	Año/s de EGB en que imparte la docencia (agrupado)			Total
	1ro a 4to	5to a 7mo	8vo a 10mo	
NA = Nada de acuerdo	37,9%	27,6%	3,4%	69,0%
PA= Poco de acuerdo	3,4%	10,3%		13,8%
I = Indeciso			3,4%	3,4%
BA = Bastante de acuerdo		3,4%	10,3%	13,8%
	41,4%	41,4%	17,2%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 15. Los apodos entre compañeros según años de EGB**



**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Al criterio “los apodos que se ponen entre compañeros de clase es algo normal”, los docentes de los primeros años se muestran rotundamente en desacuerdo y también se muestran en desacuerdo los de 5to a 7mo año, mientras que aquellos de 8vo a 10mo son más proclives a afirmar que se trataría de algo normal. Así, podemos ver que para un 10,3% de los docentes de 8vo a 10mo año piensan que esto normal, más un 3,4% de profesores de 5to a 7mo. Este dato es alarmante ya que los docentes deben velar por el respeto entre estudiantes puesto que los apodos son ofensivos y reducen el autoestima, más si es dirigido a un estudiante perteneciente a un grupo étnico,





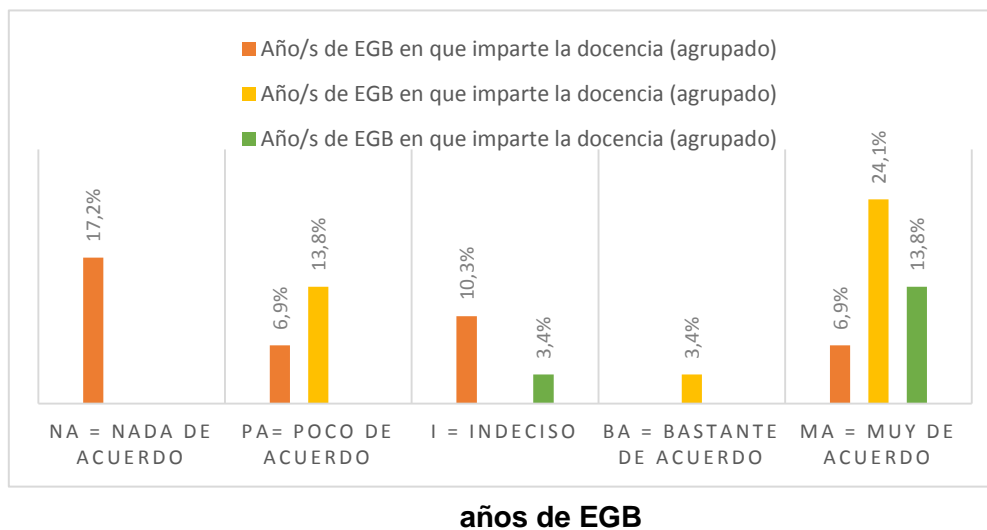
**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

ya que “la mayoría de estudiantes indígenas sienten que son ignorados y discriminados al interior de sus instituciones educativas” (Espinosa de Rivero, 2009, pág. 57)

**Tabla 18. Necesidad de aprender idioma propio según años de EGB**

Es necesario que los niños y las niñas indígenas aprendan en primer lugar el idioma indígena y en segundo lugar el idioma español.	Año/s de EGB en que imparte la docencia (agrupado)			Total
	1ro a 4to	5to a 7mo	8vo a 10mo	
NA = Nada de acuerdo	17,2%			17,2%
PA= Poco de acuerdo	6,9%	13,8%		20,7%
I = Indeciso	10,3%		3,4%	13,8%
BA = Bastante de acuerdo		3,4%		3,4%
Ma = Muy de acuerdo	6,9%	24,1%	13,8%	44,8%
	41,4%	41,4%	17,2%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez



**Gráfico 16. Necesidad de aprender el idioma propio según años de EGB**

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Cuando se manifiesta “Es necesario que los niños y las niñas indígenas aprendan en primer lugar el idioma indígena y en segundo lugar el idioma español” se advierte que los profesores de menor nivel no están de acuerdo, pues ellos consideran que lo mejor es que aprendan el español y luego el idioma indígena, en este caso, los docentes que dan clases en los últimos



UNIVERSIDAD DE CUENCA

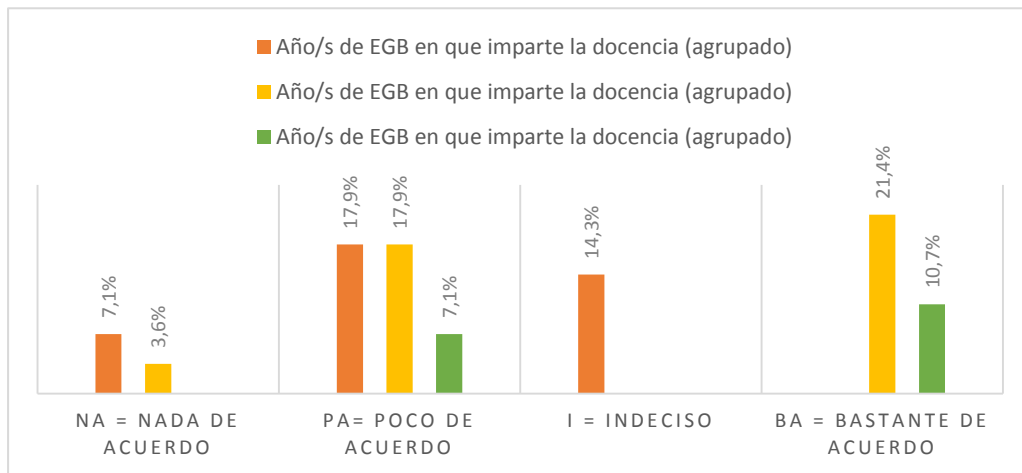
años, muestran estar de acuerdo con que se enseñe primeramente el idioma indígena. Los docentes de 5to a 7mo son quienes están más de acuerdo con que sus estudiantes mantengan su lengua propia en un 24,1%. Para esto se debe recordar que “La biculturalidad es al bilingüismo lo que el haz al envés, y se empleó en los contextos de las primeras etapas de la educación bilingüe transicional o asimilacionista” (Moya, Reformas Educativas e interculturalidad en América Latina, 1998, pág. 109). Esto nos quiere decir que es necesario que los estudiantes tengan una relación entre su idioma propio con el idioma de la comunidad que los engloba, para facilitar de esta forma su proceso de aprendizaje.

**Tabla 19. Posibilidades de los grupos étnicos según años de EGB**

Las personas provenientes de grupos indígenas tienen menores posibilidades en cuanto a lo económico y lo social, en relación al resto de la población.	Año/s de EGB en que imparte la docencia (agrupado)			Total
	1ro a 4to	5to a 7mo	8vo a 10mo	
NA = Nada de acuerdo	7,1%	3,6%		10,7%
PA= Poco de acuerdo	17,9%	17,9%	7,1%	42,9%
I = Indeciso	14,3%			14,3%
BA = Bastante de acuerdo		21,4%	10,7%	32,1%
	39,3%	42,9%	17,9%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez



**Gráfico 17. Posibilidades de los grupos étnicos según años de EGB**

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Los docentes de los primeros años, no están de acuerdo o lo están muy poco, respecto a la afirmación de que “las personas provenientes de grupos indígenas tienen menores posibilidades en cuanto a lo económico y lo social,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

en relación al resto de la población”, quienes avanzan en los siguientes años, se muestran más de acuerdo con esta situación. Durante el trayecto de la historia de la educación en nuestro país, “la población rural e indígena fue, en gran medida, excluida de sus beneficios.” (Ponce, 2003, pág. 6). Sin embargo, en la actualidad es una misión del sistema educativo cambiar esta perspectiva para brindar una educación igualitaria que llegue a todos los niños del país. Por esta razón es importante que los docentes cambien también sus prejuicios sin fundamento. En este grupo encuestado, se puede ver que existe un alto número de maestros que mantiene viejas percepciones sobre la población indígena, ya que un existe un 24,1% de docentes de 5to a 7mo, más un 10,7% de profesores de 8vo a 10mo que expresan estar “bastante de acuerdo” con la afirmación hecha.

4.4.2.5. Años de experiencia docente

Tabla 20. Asuntos intelectuales según años de experiencia

Criterio: Los mestizos y blancos desempeñan de mejor manera su labor en asuntos intelectuales.	Años de experiencia docente (agrupado)				Total
	1-10 años	11-21 años	22-32 años	33-43 años	
NA = Nada de acuerdo	28,6%	3,6%	7,1%	7,1%	46,4%
PA= Poco de acuerdo	10,7%	3,6%	7,1%	7,1%	28,6%
I = Indeciso		7,1%			7,1%
BA = Bastante de acuerdo			7,1%	7,1%	14,3%
Ma = Muy de acuerdo			3,6%		3,6%
	39,3%	14,3%	25,0%	21,4%	100,0%

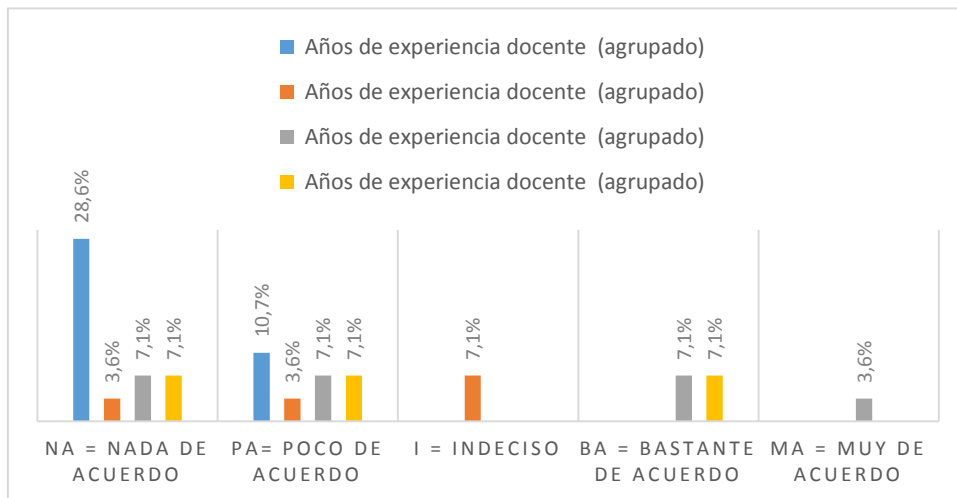
Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado por: Catalina Jaigua y María Jiménez

Gráfico 18. Asuntos intelectuales según años de experiencia



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**



**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

La afirmación “Los mestizos y blancos desempeñan de mejor manera su labor en asuntos intelectuales” fue más aceptada por los docentes con más años de experiencia, mientras que aquellos que tienen menos de 10 años muestran negativa a la misma. Es importante señalar que la toma de conciencia de la población blanca o que se considera blanca es limitada pues si hubiese una “superación de los prejuicios raciales que condicionan sus actitudes, su comportamiento y la aplicación de políticas que perjudican al pueblo indio en particular y a la población mestiza en general” (Kowii, 2001, pág. 65), en consecuencia, muchos de estos problemas de exclusión hubiesen sido superados.

**Tabla 21. Diferencias vistas como obstáculos según años de experiencia**

Criterio: Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar.	Años de experiencia docente (agrupado)				Total
	1-10 años	11-21 años	22-32 años	33-43 años	
NA = Nada de acuerdo	31,0%		3,4%	6,9%	41,4%
PA= Poco de acuerdo			6,9%	6,9%	13,8%
I = Indeciso		3,4%	3,4%	3,4%	10,3%
BA = Bastante de acuerdo	10,3%	3,4%	10,3%	6,9%	31,0%
Ma = Muy de acuerdo		3,4%			3,4%
	41,4%	10,3%	24,1%	24,1%	100,0%

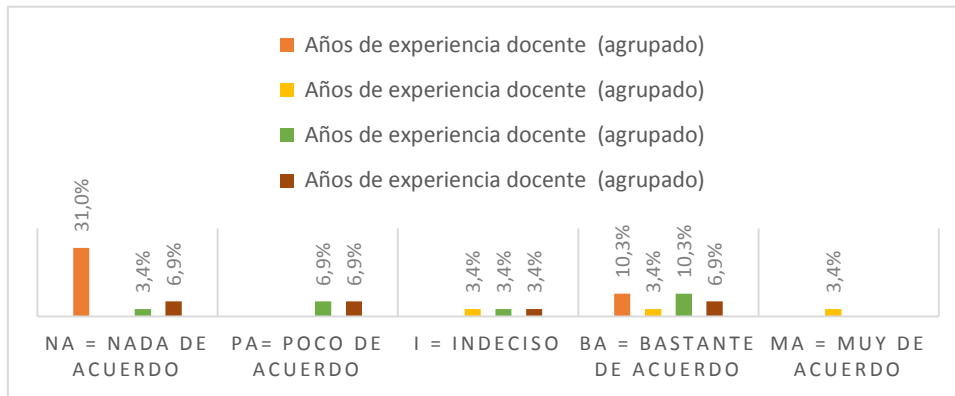
**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 19. Diferencias vistas como obstáculos según años de experiencia**



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**



**Fuente:**

Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

“Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar” fue la afirmación que se puso a consideración de los docentes y la negación de la misma estuvo más marcada por los docentes con experiencia inferior a los 10 años. Su ratificación fue vista más en los docentes con mayor experiencia. Recordemos que muestra de esta segregación es que los niños y niñas indígenas en la escuela son vistos como un obstáculo para los niños mestizos o blancos, “...esto se nota especialmente en la hora del recreo, cuando los niños se dedican a los que más les gusta, el juego. Otra forma, es la de no hacerles algún favor, rehusando a prestarles las cosas.” (Masaquiza, 2005). En tal sentido, parece ser que quienes tienen menos años de experiencia están más predispuestos a eliminar los prejuicios tradicionales de una educación conservadora y tienden a promover la equidad entre sus estudiantes lejos de enfatizar este tipo de prácticas educativas.

**Tabla 22. Interrelación con otras zonas según años de experiencia docente**

Criterio: Los niños de campo no se interrelacionan con los de otras zonas.	Años de experiencia docente (agrupado)				Total
	1-10 años	11-21 años	22-32 años	33-43 años	
NA = Nada de acuerdo	30,0%		6,7%		36,7%
PA= Poco de acuerdo	3,3%	6,7%	3,3%	16,7%	30,0%
I = Indeciso		3,3%	6,7%	3,3%	13,3%
BA = Bastante de acuerdo	6,7%		6,7%	3,3%	16,7%
Ma = Muy de acuerdo		3,3%			3,3%
	40,0%	13,3%	23,3%	23,3%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 20. Interrelación con otras zonas según años de experiencia docente**

**Autora**

- Años de experiencia docente (agrupado)
- Años de experiencia docente (agrupado)
- Años de experiencia docente (agrupado)



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Nuevamente los docentes de los primeros años de EGB, Con menos de 10 años de experiencia, no están de acuerdo con el prejuicio “Los niños de campo no se interrelacionan con los de otras zonas.”; por su parte los docentes con mayor experiencia muestran menos reticencia por estas afirmaciones. Por más años de escolaridad que el educando indígena haya tenido, los resultados en su interrelación “son insuficientes y aun decepcionantes, lo que acarrea consecuencias, como la reducción de oportunidades laborales, la discriminación social o la disminución de la autoestima.” (Godenzzi, 2003, pág. 73), su falta de interrelación los ha aislado profundamente marcando notorias diferencias para esta situación e incumpliendo el mandato constitucional: “El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. (Asamblea Constituyente, 2008, pág. 160). El discurso de la interculturalidad por lo tanto queda limitado y sus ambiciones trucas.

### **Tabla 23. Establecimiento de normas según años de experiencia docente**

**Autoras:** Catalina Jaigua y María de Jesús Jiménez



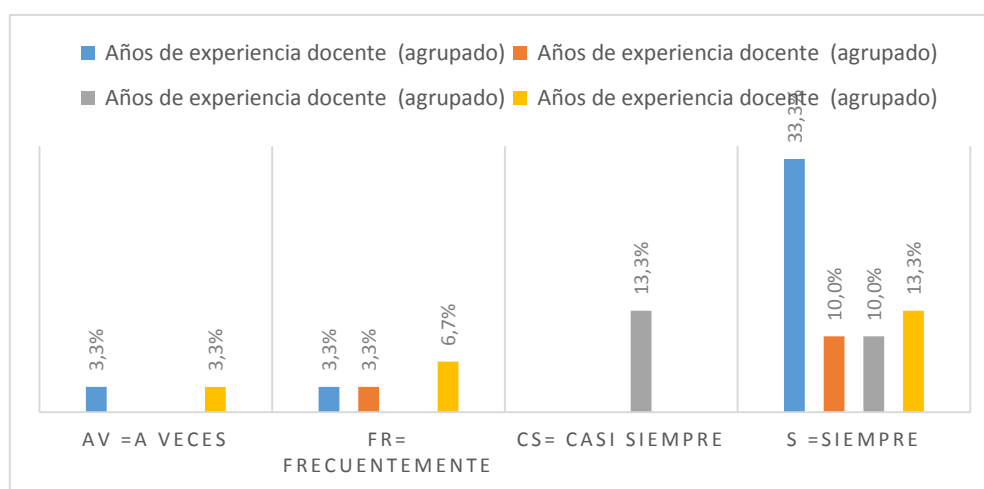
UNIVERSIDAD DE CUENCA

Criterio: establezco normas, reglas y rutinas.	Años de experiencia docente (agrupado)				Total
	1-10 años	11-21 años	22-32 años	33-43 años	
AV =A veces	3,3%			3,3%	6,7%
FR= Frecuentemente	3,3%	3,3%		6,7%	13,3%
CS= Casi siempre			13,3%		13,3%
S =Siempre	33,3%	10,0%	10,0%	13,3%	66,7%
	40,0%	13,3%	23,3%	23,3%	100,0%

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado por: Catalina Jaigua y María Jiménez

Gráfico 21. Establecimiento de normas según años de experiencia docente



Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado por: Catalina Jaigua y María Jiménez

Los docentes con menos de 10 años de experiencia afirman establecer normas, reglas y rutinas en sus clases, mientras que los docentes de mayor experiencia no siempre lo hacen. Al respecto es importante señalar que los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen sus normas que en general no forman parte de la cultura de las escuelas; “el desajuste entre la cultura escolar y la de estos colectivos influye de manera significativa en el menor progreso de estos alumnos y en el abandono de la escuela.” (Blanco R., 2007, pág. 7) Es así que al momento de generar normas en la escuela, se debe considerar aquellos aspectos como la equidad, cooperación y solidaridad de modo que las normas sean vistas como oportunidades de convivencia y no como limitantes para la misma. Un análisis desde la perspectiva pedagógica descartaría de raíz cualquier intento de prescindir de normas en el aula de clases, sin embargo, para un ambiente más democrático es importante que



surjan de los propios estudiantes de modo que también los incluidos puedan proponer reglas para la convivencia académica en su aula o centro escolar. De modo que, el Plan de Convivencia justamente debe generarse de diálogos entre los diversos actores interculturales.

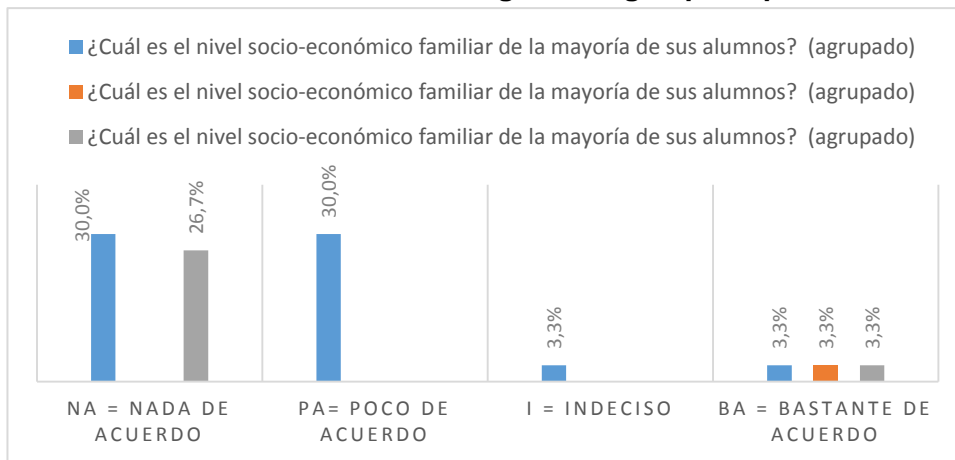
**4.4.2.6. Resultados de acuerdo nivel socio- económico familiar de la mayoría de sus alumnos (agrupado)**

**Tabla 24. Características indígenas según percepción socioeconómica**

Criterio: Los indígenas son personas poco trabajadoras, sin deseos de modernizarse ni de mejorar sus condiciones de vida.	¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de la mayoría de sus alumnos? (agrupado)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
NA = Nada de acuerdo	30,0%		26,7%	56,7%
PA= Poco de acuerdo	30,0%			30,0%
I = Indeciso	3,3%			3,3%
BA = Bastante de acuerdo	3,3%	3,3%	3,3%	10,0%
	66,7%	3,3%	30,0%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 22. Características indígenas según percepción socioeconómica**



**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

La afirmación de que “los indígenas son personas poco trabajadoras, sin deseos de modernizarse ni de mejorar sus condiciones de vida” se ve que es contradictorio, pues poco presente en los docentes que dicen tener estudiantes de nivel socioeconómico alto, pues la mitad de quienes dicen tener estudiantes de un estrato económico bajo se muestran poco de acuerdo con esta afirmación. Ello significa que los docentes saben que sus estudiantes





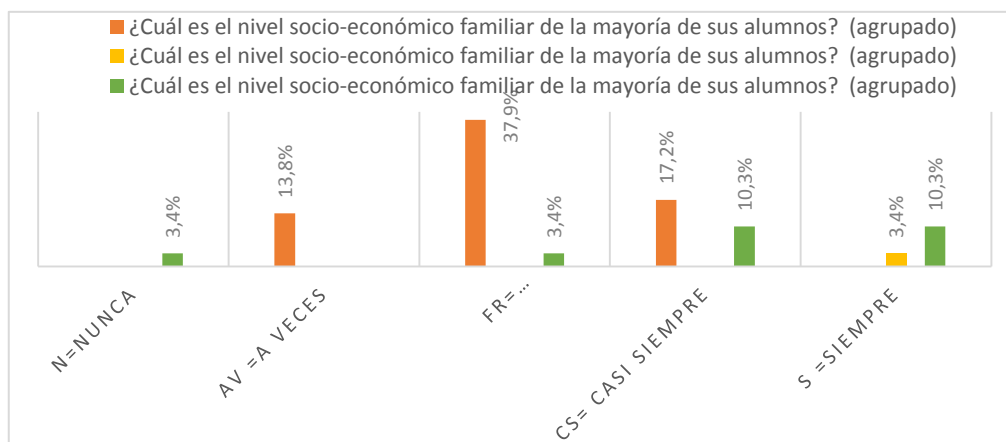
pertenece a sustratos económicos bajos pero de alguna manera afirman que los indígenas no deseen modernizarse, lo cual encierra prejuicios sobre la condición indígena. Descartando la idea de que el indígena no tenga deseos de modernizarse (entendida como flojera), queda la idea de la modernización como totalmente positiva para algunos docentes. Al respecto es importante mencionar lo señalado por la antropología. “Los procesos de escolarización, urbanización y modernización conducirían a la desaparición paulatina de las lenguas y las costumbres propias de los pueblos indígenas amazónicos. Además, esta posibilidad de aculturación y de pérdida de las identidades indígenas se podría acelerar en el contexto de expansión de la globalización capitalista” (Espinosa de Rivero, 2009, pág. 49). Es decir, la lógica de la modernización globalizadora ha implicado discriminación, marginación y violencia cultural, lo cual lejos de un diálogo intercultural se ha convertido en la imposición cultural de Occidente.

**Tabla 25. Tiempo empleado en los alumnos según percepción socioeconómica**

Criterio: Tomo en cuenta el tiempo que debo emplear con cada alumno en mi clase.	¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de la mayoría de sus alumnos? (agrupado)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
N=Nunca			3,4%	3,4%
AV =A veces	13,8%			13,8%
FR= Frecuentemente	37,9%		3,4%	41,4%
CS= Casi siempre	17,2%		10,3%	27,6%
S =Siempre		3,4%	10,3%	13,8%
	69,0%	3,4%	27,6%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 23. Tiempo empleado en los alumnos según percepción socioeconómica**





**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Los docentes que manifiestan tener estudiantes de nivel socioeconómico familiar bajo, no siempre toman en cuenta el tiempo que deben emplear con cada alumno en su clase, mientras que los que tienen estudiantes de un nivel socioeconómico familiar alto sí lo hacen mayormente. Es importante recordar que uno de los indicadores de exclusión es pretender “que los alumnos progresen al mismo ritmo y empleen los mismos tiempos para la adquisición de los conocimientos” Tanos (s.f.) lo cual termina por responsabilizar al estudiante de un eventual fracaso escolar. Contrariamente a esta afirmación, el docente que practica la inclusión educativa, está en la obligación de destinar mayor tiempo a quienes más lo necesitan y justamente tienen mayor necesidad quienes se encuentran en un proceso de inclusión educativa.

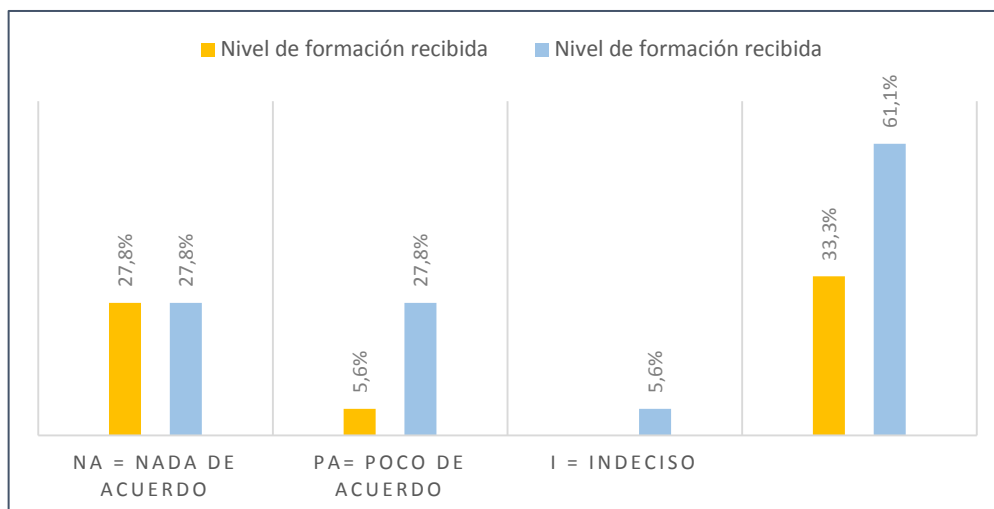
**4.4.2.7. Resultados de acuerdo a Nivel de formación recibida**

**Tabla 26. Aseo personal de acuerdo al nivel de formación**

Criterio: Las personas pertenecientes a grupos étnicos presentan un aseo personal deficiente.	Nivel de formación recibida			Total
	Profesor/a	Licenciado/a	Magister	
NA = Nada de acuerdo	27,8%	27,8%		55,6%
PA= Poco de acuerdo	5,6%	27,8%		33,3%
I = Indeciso		5,6%	5,6%	11,1%
	33,3%	61,1%	5,6%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 24. Aseo personal de acuerdo al nivel de formación**





**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

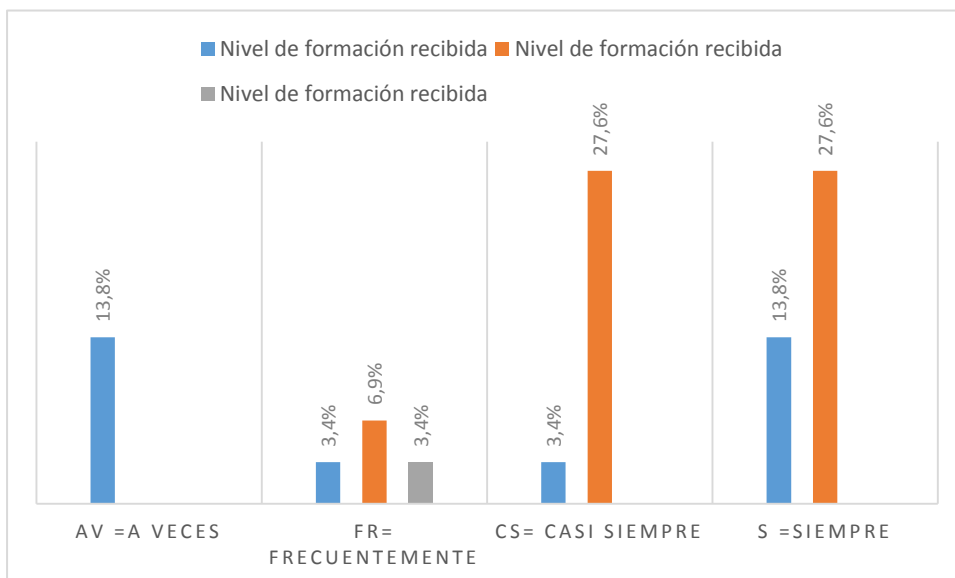
Al afirmar que “las personas pertenecientes a grupos étnicos presentan un aseo personal deficiente” se observa que los docentes con menos nivel de educación son aquellos que guardan menos prejuicios, es decir, se muestran contrarios a este criterio. Lastimosamente los que tienen nivel de estudio de licenciatura en tercer nivel son quienes tienen un poco de acuerdo con este estereotipo que cuestiona el aseo personal por el hecho de ser parte de un grupo étnico. Decir que los indígenas son desaseados es una generalización negativa que incurre en una simplificación de ciertas conductas sociales (Tanos, sf., pág. 4) que terminan por perjudicar profundamente al colectivo indígena más todavía cuando se busca la alternativa intercultural.

**Tabla 27. Enseñanza individual de acuerdo al nivel de formación**

Criterio: Enseño en forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	Nivel de formación recibida			Total
	Profesor/a	Licenciado/a	Magister	
AV =A veces	13,8%			13,8%
FR= Frecuentemente	3,4%	6,9%	3,4%	13,8%
CS= Casi siempre	3,4%	27,6%		31,0%
S =Siempre	13,8%	27,6%		41,4%
	34,5%	62,1%	3,4%	100,0%

**Fuente:** Encuesta a docentes  
**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

**Gráfico 25. Enseñanza individual de acuerdo al nivel de formación**





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Fuente:** Encuesta a docentes

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

Por su parte, los docentes con nivel de licenciatura se caracterizan por siempre o casi siempre enseñar en forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos, por el contrario los docentes con título de profesores se encuentran distribuidos en los demás indicadores y tienen una menor práctica en el trabajo personalizado. Recordemos además que tradicionalmente, se ha considerado que el responsable del fracaso escolar siempre es el estudiante, sin embargo las políticas de educación en el marco del Buen Vivir pretenden que el sistema educativo sea flexible y asuma su responsabilidad en el trabajo personalizado con quienes más lo necesitan valorando y potenciando sus capacidades individuales, este sería el caso de los miembros de grupos étnicos incluidos, parte del trabajo individualizado debería ser justamente la búsqueda de cooperación y la solidaridad para que todos avancen dentro de la educación asumiendo las responsabilidades en forma colectiva e institucional. Según Tanos (s.f.), “el no captar la cultura de los niños lleva a los educadores a no entender su contexto vivencial y a plantear procesos que nada tiene que ver con su realidad” lo cual como resultado es el manejo global de los niños de una clase o de una escuela con prácticas homogéneas lejanas a la comprensión cultural de los alumnos. De este modo, se termina por desarticular la vivencia propia de un individuo perteneciente a un grupo étnico con sus realidades particulares (generalmente provenientes de la zona rural) para asimilarlo dentro de un sistema global (generalmente urbano) desarticulando el contenido curricular con la experiencia propia del alumno. Esta desarticulación ocurriría principalmente en los docentes con nivel de formación de profesores.

### 4.4.3. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se realiza en base a la información obtenida en la aplicación de la observación de la clase impartida y de la entrevista semiestructurada realizada al experto en el tema de inclusión multicultural, cuyos resultados ahora se describen.



**4.4.3.1. Observación**

Se expone a continuación el análisis de los resultados obtenidos en la observación de la clase impartida:

**Tabla 28. Observación escuela 1**

El docente: Sexo femenino. Joven 27 Curso observado: 5to. De básica. (20 niños y 12 niñas) total 32. FECHAS: mes de abril	Si	A veces	No
1. Separa a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros.			10
2. Favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	2		8
3. Mantiene en el aula carteles que motiven al respeto y aceptación de todos los compañeros.			10
4. Respeta y permite mantener la vestimenta de los niños que perteneces a grupos étnicos.			10
5. Utiliza currículo diferenciado.			10
6. Verifica que los niños incluidos haya comprendido el trabajo que se debe realizar.			10
7. Cuenta con el tiempo suficiente en clase para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.			10
8. Utiliza material didáctico complementario, aparte del libro.	2		8
9. Tiene objetivos claros de su clase.	2		7
10. Prefiere trabajar por separado con los niños incluidos.			10
11. Estimula a todos los estudiantes a dar su mejor esfuerzo sin mostrar compasión por los incluidos.			10
12. Atiende a las inquietudes de todos los estudiantes durante la clase.			10
13. Despeja las inquietudes de todos los estudiantes al final de la clase.	1		8
14. Mantiene el respeto entre alumnos durante toda la clase.	8		2
15. Permite que los estudiantes se burlen de los compañeros de grupos étnicos.			10
16. Genera un ambiente en el que todos los alumnos se muestran cómodos en el aula de clase.	8		2
17. Motiva a la participación voluntaria de todos los estudiantes.	9		1
18. Permite que los estudiantes rehúsen trabajar en grupos			10
19. Se hace obedecer con gravedad.	10		
20. Utiliza alguna estrategia para incorporar en los grupos de trabajo a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos diferentes.			10
21. Hace respetar las normas de clase.	10		
22. Dedicar tiempo a volver a enseñar determinados conceptos.	1		9
23 Explica y demuestra a sus alumnos cómo tienen que estudiar /aprender.	3		7
24. Utiliza sobrenombres cuando trata a estudiantes pertenecientes a otros grupos étnicos.			10
25. Motiva a sus estudiantes.			10
26. Enseña estrategias de memorización.	6		4
27. Verifica el dominio de conceptos previos en los alumnos.	4		6
28. Lleva un registro y control del progreso estudiantil.	10		
29. Agrupa a los alumnos en pequeños grupos dentro de clase para determinadas actividades.	5		5
30. Motiva a los alumnos de grupos étnicos a preservar su cultura.			10
31. Impulsa el aprendizaje cooperativo en sus alumnos.	5		5
32. Muestra preferencia por algún grupo de estudiantes.			10



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

33. Controla la disciplina y el orden en el aula con castigo físico.			10
34. Tiene tendencia a subestimar las capacidades de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos.	1		9
35. Desarrolla valores interculturales como preámbulo para la reflexión de las diferencias culturales.			10

**Fuente:** Observación de una clase

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

En la Escuela 1 se realizó una investigación durante una hora diaria por dos semanas, completando así diez sesiones de clase que fueron siempre a la misma hora. En esta institución, algunos niños cuentan que han llegado del campo solo hace algunos años para vivir en la ciudad.

Esto coincide con una de las cuestiones vistas por las observadoras en esta institución y es que muchos niños son parte de una familia del campo con rasgos étnicos marcados. Cierta día de observación existió participación de los padres de familias, fue entonces, cuando se pudo ver que muchas de las madres llevaban trajes típicos de su etnia.

Además, existe un niño perteneciente a la etnia afroecuatoriana, sobre quién se ha podido ver algunos rasgos de discriminatorios frente al resto de sus compañeros.

Al hablar de él, la maestra señala que es un niño inteligente aunque sobresale su inquietud. Indica que: “Cuando llegó era peor inclusive tenía la manía de cogerse los útiles de los compañeros. Su madre me ha ayudado a disciplinarlo y sé que lo hace de una forma grosera pero ha dado resultado; ahora ya respeta las cosas de los demás. Pero el problema que tiene el niño negro no es por ser de otra etnia, sino por el medio social en el que vive”.

De igual forma, esta profesora no realiza preguntas al niño afroecuatoriano, quien se muestra inquieto molestando a sus compañeros, cosa que si sucede con los otros estudiantes. Y, cuando se realizan preguntas a los estudiantes, no se le invita a participar del diálogo tampoco. Esta forma de actuar de la docente, denota un incumplimiento con la realidad de la educación inclusiva, que según la UNESCO se definió como:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

... un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. El término está relacionado con la presencia, la participación y los logros de todos los escolares, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados; pues esto constituye un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos. (Vicepresidencia, 2011, pág. 17)

La percepción de las observadoras frente a la actividad docente en su labor profesional es que se muestra demasiado pasiva. Se limita a exponer sus conocimientos sin permitirse cortar su discurso para ver que están haciendo sus estudiantes por aprender. Pasa bastante tiempo detrás del escritorio implementando una barrera fuerte de la cual parece no querer salir para vincularse más con sus alumnos.

Esta gran cantidad de tiempo que la maestra, una mujer joven de 27 años de edad, lo utilizó para calificar a sus estudiantes y realizar apuntes sobre su labor. También se debe aclarar que, los momentos en que fue necesario hablar sobre los grupos nativos en la historia del Ecuador utilizan la palabra “indios” en su discurso.

Pese a lo señalado, dentro de la tabla de observación, se puede ver que la docente guarda respeto por el origen cultural de sus alumnos pertenecientes a grupos étnicos ya que no muestra utilizar sobrenombres para llamarlos dentro de clases, a dicha pregunta se le ha otorgado 10 puntos a la respuesta “No”.

Tampoco se vio durante la observación que subestime las capacidades de los niños de grupos étnicos prejuzgándolos como inferiores, en este sentido a la respuesta “No” se le asignó una puntuación de 9. A esto se debe sumar que no permite que los alumnos se burlen de sus compañeros de grupos étnicos, alcanzando en este ítem la respuesta “No” un igual 10.

Sin embargo, dentro de las preguntas en torno a este tema, existen otras que demuestran un grado de separación entre los estudiantes de grupos étnicos y sus compañeros. Como el hecho de que “No” utiliza estrategias para buscar



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

que los grupos de trabajo cuenten con niños de dichos grupos para generar un equilibrio.

Igual sucede con sus acciones para mejorar la comprensión de su diversidad cultural, ya que, “No” desarrolla valores interculturales para preparar a los estudiantes para debates sobre diferencias étnicas en un puntaje de 10. De igual forma, “No” respeta las vestimentas propias de sus culturas, ni motiva a los alumnos que preserven su identidad cultural, ambos ítems igual con un puntaje de 10. Esto se puede dar debido a que muchas veces se piensa que brindar educación a miembros de grupos étnicos, ya es educación inclusiva, sin embargo se debe tomar en cuenta que:

El acceso a la educación, si bien es el primer paso, no asegura una verdadera inclusión, ya que muchos alumnos terminan abandonando la escuela porque no encuentran una respuesta adecuada a sus necesidades. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas... (Blanco R. , 2007, pág. 7)

Ahora, con respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, existe también una cierta contradicción en el accionar de los docentes, ya que por un lado parece que promueven la integración en sus estudiantes, pero la misma no nace a partir de ellos.

Así, se puede ver que no separa a los niños con dichas necesidades del resto de alumnos. Del mismo modo no presenta preferencia sobre estos alumnos, buscando que se exijan a sí mismos para el aprendizaje al igual que los demás compañeros. Al respecto, cabe destacar la siguiente cita.

La educación especial debe reconceptualizarse a la luz de los procesos de integración, y no se debe concebir al estudiante con necesidades educativas especiales como aquel que tiene una característica individual o un déficit que le es propio, sino más bien, se debe tomar en cuenta la participación del entorno, las políticas gubernamentales, los aspectos sociales y educativos, que facilitan que las dificultades que la persona experimenta en su desarrollo





UNIVERSIDAD DE CUENCA

socioeducativo y emocional continúen obstaculizando su desarrollo. (Soto R. , 2003, pág. 3)

Por otro lado, como se indicó, la docente “No” favorece el trato respetuoso entre sus estudiantes, ya que en situaciones reiterativas pasan por alto las ofensas que se manifiestan. A esta respuesta se puntuó con 8, mostrando así que no existe verdaderamente un compromiso del docente por buscar que exista un ambiente de equidad, sino más bien solo cuida de no cometer estas faltas en contra de sus alumnos.

Parece ser, en base a la observación realizada, que la docente no tiene una responsabilidad considerable frente a su labor.

Sobre esto, existen ítems que dejan ver claramente esta actitud. En relación a despejar inquietudes que los alumnos tengan sobre la materia, se puntuó con 10 a la respuesta “No”. Igual resultado recibió el ítem sobre la respuesta de dichas interrogantes, ya que si no da apertura a preguntas, mucho menos dará soluciones a los estudiantes.

A pesar de todo lo indicado, existen ciertos aspectos que la docente maneja, y sin dudas, hace más favorable el ambiente de clase. Uno de dichos aspectos es la manera en que lleva la disciplina dentro del aula. Uno de los indicadores muestra que la docente “No” acude al castigo físico para disciplinar a los estudiantes.

Tampoco muestra preferencias por ningún grupo de estudiantes, a este ítem, se la puntuó con 10 con relación al “No”. Esto tiene relación con lo señalado previamente donde se indicó que la profesora no excluye ni exige menos a sus estudiantes con necesidades especiales.

Tabla 19. Observación escuela 2

El docente: Sexo femenino. Joven 28 Curso observado: 7mo. Básica. Total alumnos: 29 niños Tiempo de experiencia docente en la institución: 1 mes	Si	A veces	No
1. Separa a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros.	5	2	1
2. Favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.			



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3. Mantiene en el aula carteles que motiven al respeto y aceptación de todos los compañeros.			8
4. Respeta y permite mantener la vestimenta de los niños que perteneces a grupos étnicos.			8
5. Utiliza currículo diferenciado.			8
6. Verifica que los niños incluidos haya comprendido el trabajo que se debe realizar.		2	6
7. Cuenta con el tiempo suficiente en clase para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.		6	2
8. Utiliza material didáctico complementario, aparte del libro.		1	7
9. Tiene objetivos claros de su clase.		6	2
10. Prefiere trabajar por separado con los niños incluidos.			8
11 Estimula a todos los estudiantes a dar su mejor esfuerzo sin mostrar compasión por los incluidos.		2	6
12. Atiende a las inquietudes de todos los estudiantes durante la clase.	2	5	1
13. Despeja las inquietudes de todos los estudiantes al final de la clase.			8
14. Mantiene el respeto entre alumnos durante toda la clase.		4	4
15. Permite que los estudiantes se burlen de los compañeros de grupos étnicos.	1	2	5
16. Genera un ambiente en el que todos los alumnos se muestran cómodos en el aula de clase.		6	2
17. Motiva a la participación voluntaria de todos los estudiantes.	1	4	3
18. Permite que los estudiantes rehúsen trabajar en grupos	2		
19. Se hace obedecer con gravedad.	4	3	1
20. Utiliza alguna estrategia para incorporar en los grupos de trabajo a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos diferentes.			
21. Hace respetar las normas de clase.		1	7
22. Dedicar tiempo a volver a enseñar determinados conceptos.		1	7
23 Explica y demuestra a sus alumnos cómo tienen que estudiar /aprender.		1	7
24. Utiliza sobrenombres cuando trata a estudiantes pertenecientes a otros grupos étnicos.	1		7
25. Motiva a sus estudiantes.	1	5	2
26. Enseña estrategias de memorización.			8
27. Verifica el dominio de conceptos previos en los alumnos.		1	7
28. Lleva un registro y control del progreso estudiantil.	5	2	1
29. Agrupa a los alumnos en pequeños grupos dentro de clase para determinadas actividades.			8
30. Motiva a los alumnos de grupos étnicos a preservar su cultura.		3	5
31. Impulsa el aprendizaje cooperativo en sus alumnos.			8
32. Muestra preferencia por algún grupo de estudiantes.	5	3	
33. Controla la disciplina y el orden en el aula con castigo físico.			8
34. Tiene tendencia a subestimar las capacidades de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos.	1	4	3
35. Desarrolla valores interculturales como preámbulo para la reflexión de las diferencias culturales.			8

**Fuente:** Observación de una clase

**Elaborado por:** Catalina Jaigua y María Jiménez

La observación realizada en la escuela 2 fue en distintas horas durante dos semanas a razón de una hora diaria. Entre lo que se pudo ver con facilidad en las clases, impera la indisciplina y el caos. La falta de estrategias por parte de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

la docente le hace perder el control de los estudiantes que tiene a cargo y sus palabras no tienen ningún efecto en los niños; quienes se desenvuelven a su propia voluntad.

Son varios los casos de indisciplina que se han podido presenciar en la observación, un estudiante perteneciente a una etnia suele estar involucrado en varios de ellos. Por otro lado, existe un estudiante afroecuatoriano que manifiesta mayor interés y participación en clase, así como en la ejecución de sus tareas por lo que suele recibir mayor atención de la docente.

El día de la primera observación se pudo ver al ingresar al aula designada un cinturón colgado. Al preguntar a la docente sobre esta novedad, responde que es de un estudiante. Sin embargo, al preguntar a los niños, dicen que la maestra anterior utilizó ese cinturón para reprender al niño indígena.

Además, en el transcurso de la observación se pudo notar una actitud muy pasiva por parte de la maestra quien es una joven de 28 años que lleva tan solo un mes de experiencia en esta institución.

Al momento de conversar con los estudiantes, estos expresan que hay cierta preferencia de su profesora por otros compañeros, y que la presencia de las observadoras opaca lo dicho. Los niños indican que la maestra suele decirles cuando no le obedecen “yo para ustedes no existo”. Una muestra clara de la falta de competencias de la docente, que puede ser el origen de tan indisciplinado comportamiento de sus estudiantes.

Otro de los aspectos que ha caracterizado esta clase durante la observación son las escasas y débiles amenazas de la maestra hacia los estudiantes. Cuando no presentan un deber, por ejemplo, les dice “no va a entrar a clases si no presenta la tarea al día siguiente”. Los alumnos parecen conocer ya ese discurso, ya que alguna vez uno le respondió “usted siempre dice lo mismo y nada que cumple”.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

De igual forma amenaza a los estudiantes más indisciplinados, con enviarlos a la dirección para que se comporten bien, aunque esto si lo cumple porque se pudo presenciar a algunos niños regresar de la oficina del director.

Con relación a la inclusión educativa se ha podido ver en la observación que esta docente presenta grandes falencias metodológicas ya que no cumple con los parámetros necesarios para brindar a los estudiantes con necesidades educativas especiales una clase que favorezca a su aprendizaje.

Al respecto se puede ver en la tabla de observación que la maestra no integra a los estudiantes con necesidades educativas especiales con sus compañeros de clase. Es más, se puede ver con una puntuación de 5 que esta maestra “Si” prefiere separar a dichos alumnos de los demás durante las clases. La respuesta “A veces” recibe en este ítem 2 puntos.

De igual forma ocurre el momento de analizar el parámetro que cuestiona si la maestra “Verifica que los niños incluidos hayan comprendido de qué se trata el trabajo”. En este caso se ha anotado con 6 puntos que “No” lo hace, a lo que se le debe sumar los 2 puntos de la respuesta “A veces”. Así, se puede ver que no existe un interés de su parte porque los estudiantes con necesidades educativas desarrollen su aprendizaje.

Igual que en el caso de la observación anterior, a esta maestra tampoco le alcanza el tiempo de clase para satisfacer las necesidades de los estudiantes. En dicho ítem la respuesta “A veces” recibe un puntaje de 6, mientras que el “No” alcanza un 2.

Lo mencionado se pone en evidencia aún mayor en el ítem que cuestiona si “Estimula a todos los estudiantes a dar su mejor esfuerzo sin mostrar compasión por los incluidos”. Aquí, la respuesta “No” recibe un puntaje de 6 seguidas por un 2 en “A veces”.

Con esto queda expuesto el nivel de competencias que tiene la docente para trabajar dentro del proceso de inclusión con estudiantes con necesidades educativas ya que no genera un ambiente donde impere la equidad, sino más



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

bien, trabajar de manera separada con estos alumnos para que no influyan en su ritmo de clase. Parece ser que ocurre un problema de contradicción entre creencias y acción, señalado con anterioridad en el estudio teórico y que se cita a continuación:

Esta actitud contradictoria del profesorado, en la que, por un lado, aceptan la filosofía inclusiva, pero por otro se muestran más reservados en cuanto a la posibilidad de implementarla en sus aulas, no ha cambiado de forma sustancial con el paso del tiempo. (...) los docentes reconocen y aceptan el derecho que tienen los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a ser educados con sus compañeros (...) Sin embargo, la principal preocupación de los profesores radica en las dificultades prácticas que se pueden encontrar a la hora de atender a estos alumnos en sus aulas. (Chiner, Repositorio institucional de la Universidad de Alicante, 2011, pág. 118)

Ahora, con respecto a la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, la situación no varía. Además que el alumno de etnia indígena, integrante de su clase es uno de los más indisciplinados y siempre está metido en problemas, también se debe apuntar que la manera en que maneja la inclusión en este sentido no es la recomendada por los organismos de control del sistema educativo.

Esto se puede ver en la tabla de observaciones en algunos casos. Uno de ellos es el ítem que aborda el respeto por parte de la docente por la vestimenta propia de la cultura del estudiante de grupo étnico. La respuesta "No" en este caso fue contundente ya que recibe una puntuación de 8, la más alta posible.

De igual forma ocurre el momento de analizar si el docente promueve que sus estudiantes de grupos étnicos busquen mantener los rasgos característicos de su cultura. En este caso, la respuesta "No" recibe 5 puntos a los cuales se les suma 3 puntos de la respuesta "A veces". Esto deja ver con claridad, que la maestra no busca una integración cultural que se enriquezca con la presencia de niños indígenas, sino más bien, pretende anular dicha cultura en su clase, enfocándose solamente en el aspecto académico de la educación.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Otro caso donde se puede evidenciar lo señalado es en la última pregunta de la tabla de observación en la cual se analiza si la docente desarrolla valores interculturales en sus clases como un preámbulo para la reflexión de las diferencias culturales. En este sentido la respuesta “No” acapara la totalidad del puntaje. Una muestra más de que esta docente no tiene interés por generar una relación intercultural entre sus estudiantes, una comunión cultural y busca que se anule para que no interfiera con la educación académica en la que centra toda su importancia. Esto nos deja ver que aún se conserva en el Ecuador, uno de sus problemas educativos más grandes, que la educación para grupos étnicos esta sesgada y se complica aún más en las ciudades, como indica la siguiente cita:

Otro elemento que matiza los logros del sistema educativo son las desigualdades sociales que se reflejan en sus resultados. Hay enormes disparidades en el nivel de escolaridad de los ecuatorianos. El modelo educativo que se inició en la década de 1960 tuvo una tendencia a favorecer a los sectores medios y altos de la población, particularmente en las ciudades. La población rural, pobre e indígena fue, en gran medida, excluida de sus beneficios. (Ponce, 2003, pág. 6)

Con respecto a la disciplina y la forma en que maneja la clase en general ya se ha señalado con anterioridad el caos que perdura durante toda la hora y la manera estricta en que busca disciplinar a un grupo fuera de su control. Sin embargo, hay algunos puntos de la tabla de observación que sirven de aporte.

El caso más puntual que se encuentra en la tabla con relación a lo señalado, está en el ítem sobre si el docente mantiene el respeto a sus estudiantes durante toda la clase, en conformidad con lo que piensa. En este sentido las respuestas “No” y “A veces” reciben igual puntaje de 4, lo que deja ver que aunque los docentes perciben las cosas de cierta manera, en la práctica se da lo contrario, es decir, que los docentes presentan características excluyentes de hecho y no de pensamiento.



#### 4.4.3.2. Entrevista a un experto

En cuanto a la aplicación de la entrevista, el profesional entrevistado es el Lic. Julio Lojano, Director de Educación Intercultural Bilingüe de los distritos Nabón y Oña. Este maestro recalca la importancia de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural ya que es necesaria una educación intercultural en “toda la educación ecuatoriana”. A diferencia de la época pasada cuando se “hacía mención exclusivamente a ciertos acuerdos o decretos para la población indígena”. Asegurando de esta forma lo que garantiza la Constitución que todos los centros educativos deben “ser interculturales, sin discriminación a nadie, tomando en cuenta los conocimientos ancestrales y los conocimientos universales de la sociedad humana.”

Asegura que si bien el Ministerio de Educación se encarga tanto de la población indígena, como de la educación cultural sobre temas ancestrales, no llega a cumplir las expectativas que se aspira, sobre todo por culpa de los docentes, que intentan “desconocer la existencia de la culturas de pueblos y nacionalidades en el Ecuador”. Los docentes en realidad no pueden aplicar una educación intercultural ya que solo están “tratando de aplicar textos” con la comunidad indígena, mas no generando una comunión intercultural. Esto debido a que los docentes miran más con ojos de folclor la educación intercultural, no apropiándose de ella, sino todo como un recuerdo del legado ancestral, no como una comunión educativa.

En cuanto a las perspectivas que aún se asocian a las personas que pertenecen a grupos étnicos en la educación ecuatoriana, señala que igualmente es culpa de los docentes que se mantengan, ya que resulta muy difícil interactuar con dos culturas entre las cuales aún se conserva una idea antigua sobre el indio. Si bien su dicción no es igual, como en las diferentes regiones del país, esto no es razón para discriminación, aunque dentro de las escuelas se sigue asociando esto con el término indio. Señala que hoy en día los “términos existen, como por ejemplo: indio, runa. Son dos palabras tan cortas pero tan dañinas para la población nativa, nadie quiere ser indio nadie quiere ser runa” por las connotaciones despectivas que se asocian, sobretodo



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

en relación a la higiene y aseo, pensamiento obtuso heredado de una cultura forastera.

La razón para que aún se mantenga estas asociaciones está, según el Lic. Lojano, en el intento de “menospreciar a una cultura indígena”. Ya que, en realidad, no existe un fundamento como para hacerlo. También rescata que quizás es “el propio indígena que ya dejó su ropa nativa, quien trata de minimizar a su gente”. Esto debido quizás a que se pone al niño indígena dentro de una educación donde solo había blancos. Las realidades son diferentes, y el sistema de educación necesariamente debería ser diferente, o adaptado a ambas culturas. Un niño indígena que va por caminos de tierra, no se siente igual de cómodo que un niño blanco con calles asfaltadas, dentro de su sistema educativo.

Ahora, sobre la educación que reciben los docentes en el Ecuador señala que el Ministerio de Educación se enfoca en varios puntos, pero que sin embargo, no enseña a los estudiantes de carreras docentes en temas sobre “lo que es la intercultural en la cosmovisión interandina en la historia amazónica”. No se busca ver la historia desde otra perspectiva, que los nuevos docentes enfoquen su educación desde un punto de vista más cercano, dejando de fuera la visión que ha gobernado nuestra educación, una visión española o gringa, sin tomar en cuenta las verdaderas necesidades de este pueblo. La educación alrededor del mundo está enfocada desde vertientes extranjeras, no desde las cosmovisiones propias de cada etnia, lo cual dificulta una educación intercultural verdadera. Frente a esto, es necesario para los estudiantes de docencia “Conocer más las culturas, la historia, la cosmovisión la interculturalidad y la lengua nativa, estudiar y aprender la lengua nativa y no solo una sino algunas dependiendo de la ubicación geográfica de donde se encuentre”.

Con estos conocimientos, el docente puede tratar de generar una educación intercultural, en la cual el niño indígena no pierda su cultura y la mantenga intacta. Para esto, los docentes deben “saber un poco de la lengua nativa, por lo menos algunas palabras”. Se debe hacer entender a los niños de la ciudad





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

que todos somos iguales, solo nos diferencia nuestro lugar de origen, y por ende nuestra cultura. Esto se puede conseguir a través de utilizar el idioma indígena dentro de la clase. Él cree que “si damos ejemplos, charlas, la motivación, con juegos, ya que jugando se puede respetar las culturas y no minimizar.”

Además, se cuenta con leyes específicas que aseguran una educación intercultural, tanto la Constitución como la LOEI. Pero estas no cumplen completamente su función. Han establecido que se inserte la lengua nativa en los currículos, cosa que aún no se da. También, parte de la culpa la tienen los docentes ya que “Pueden haber buenas políticas, pero si el docente no tiene esa voluntad esa vocación de querer transformar la educación ecuatoriana va a ser bastante difícil”, por lo que en realidad se necesita es mayor preparación y humanización de los docentes.

Cuando se preguntó al Lic. Lojano sobre el conocimiento que tiene sobre los niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos que acuden a los centros educativos de la ciudad de Cuenca señaló que muchos llegan de otros lugares de la provincia del Azuay hasta la ciudad. Cuando entran en estos centros “son despojados de su ropa nativa y ya no se pueden identificar”, ya que deben usar un uniforme. Otro caso que se da, es que los estudiantes reniegan incluso su apellido, “ya no quieren saber de un apellido que supuestamente puede ser indígena o puede ser nativo”.

Este tipo de situaciones se da sobre todo, según el entrevistado, porque “realmente hay una invisibilización más por parte de los directivos y de los docentes”. Frente a esto, recalca que sería más conveniente una ley que tome en consideración al indígena mismo, dejando de lado la visión desde el folclor. “Si hubiera una política que dijera que si vienen los niños del campo que se vistan con la misma ropa limpios y todos con sombreros, ponchos sería importante”, pero se da lo contrario en realidad. Los niños deben usar uniforme borrándose su identidad.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Finalmente, señala que no existe una verdadera educación intercultural, puesto que “la inclusión es considerada como la aculturación. Es pertenecer a la mayoría”. Dentro de esta perspectiva, los indígenas pierden su identidad, ya que deben aculturizarse y adaptarse a sistemas ciudadanos.

### CONCLUSIONES

- De acuerdo a la edad se observan criterios divididos pues a veces los docentes más jóvenes tienden a presentar menos prejuicios respecto a la inclusión étnica en sus instituciones educativas, viendo como positivo al proceso de inclusión educativa de niños o jóvenes de grupos indígenas, sin embargo, no advierten ventajas ni obstáculos para hacerlo, por su parte los criterios de los docentes de mayor edad son mucho más marcados en los extremos de decir sí o no. Algo que llama la atención es que los docentes jóvenes ya casi no practican la memorización, mientras que los docentes de más edad, sí lo hacen.
- En cuanto al sexo, se advierte que las mujeres son mucho más receptivas con los procesos de inclusión educativa, ellas conservan menos prejuicios que los varones. Así, no están de acuerdo con estereotipos fundados en contra de los estudiantes provenientes de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

algún grupo indígena, ya sea por su color de piel, condición económica, procedencia, entre otros.

- En lo que respecta a los años de EGB en los que imparten clases los docentes, se advierte que aquellos que están situados en los primeros años (1ro a 4to de EGB) son los que tienen menos prejuicios en contra de los estudiantes indígenas, con excepción de una afirmación la cual gira en torno al aprendizaje de la lengua, pues para ellos lo más importante es que estos niños aprendan primero el idioma español. Sin embargo, en el resto de prejuicios se distinguen por guardar un criterio coherente con la inclusión educativa.
- La experiencia docente muestra que los docentes que tienen menos de 10 años son los que mayormente aceptan a la inclusión educativa pues están menos prejuiciados respecto a posibles deficiencias o retrasos por parte del indígena.
- En la agrupación de los docentes según su perspectiva de procedencia socioeconómica familiar de los estudiantes a los que enseñan, se observa que hay mayor aceptación de la inclusión educativa que a los docentes que dicen tener estudiantes de un estrato socioeconómico alto, aunque los primeros requieren desplegar mayor tiempo hacia el tratamiento individual de sus estudiantes.
- Con respecto a la educación inclusiva de los docentes se debe señalar que no muestran competencias para este objetivo. Buscan generar un espacio dinámico de igualdad, sin embargo recurren al folclorismo en lugar de una verdadera educación inclusiva, que no señale de ninguna forma a los niños indígenas.
- Entre los aspectos más sobresalientes de la entrevista realizada al Lic. Lojano, se debe rescatar que la visión de la educación actual en el



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ecuador, no es de inclusión, sino de folclorismo. Se mira a la cultura nativa como un objeto externo, no como una propiedad interna de la cultura. Esto provoca que no existe una verdadera interculturalidad, ya que se sigue manteniendo un sistema educativo “blanco” para educar también a niños indígenas.

- A nivel general se concluye que se cumplieron todos los objetivos trazados pues se ha identificado las percepciones y actitudes docentes frente a la inclusión de grupos niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos con necesidades de inclusión educativa en la práctica educativa de dos establecimientos de la ciudad de Cuenca.



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **RECOMENDACIONES**

- Los directores de las instituciones educativas interculturales, deben actualizar la información pedagógica a sus docentes con mayor cantidad de años de servicio, para que estén al tanto de las mejores técnicas para tratar la educación intercultural y estén a la par con los docentes de menor edad.
- Entre los docentes de diferentes sexos se debe realizar una armonización de conocimientos, donde las mujeres puedan compartir con sus pares varones sus concepciones sobre la educación intercultural, desde su perspectiva más humanista. Con esto los docentes hombres pueden estar más cerca de una educación en armonía respetando las diferencias.
- Los directivos de cada institución educativa deben velar porque sus docentes generen un ambiente donde impere la educación intercultural sin problema. En función de esto, deben tomar medidas que socialicen los conocimientos entre los diferentes profesores. Esto, con el fin de generar una conciencia general en la institución, donde todos los docentes manejen un mismo discurso frente a la interculturalidad.
- Al estar los docentes más jóvenes cerca de la interculturalidad, lo que no ocurre con los de mayor edad, se debería generar espacios en los que se compartan los conocimientos actualizados que manejan los maestros de menor edad en la labor profesional.
- Los docentes deben ser quienes, en primera instancia, eliminen sus conceptos discriminatorios para que puedan transmitir esta conciencia a sus alumnos. Si los maestros son los primeros en calificar a sus alumnos desde un enfoque socioeconómico, los alumnos repetirán este comportamiento.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Se debe generar, desde las direcciones de los centros educativos, propuestas que impulsen cursos y talleres de educación pedagógica para los docentes, con el fin de suplantar los vacíos que los maestros tienen desde su formación profesional.
- Los directivos deben exigir a sus docentes que apliquen, como establece la Ley, un idioma nativo en sus clases, con el fin de facilitar la información a todos los estudiantes.
- Es necesario que todos los agentes educativos manejen un mismo discurso en torno a la educación intercultural para evitar el folclorismo. Frente a esto, acercar más el currículo y el sistema educativo a la realidad de los grupos étnicos sería de gran valor ya que con esto se puede partir de necesidades comunes.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (15 de Agosto de 2013). *Google Académico*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la ciencia y la cultura: [www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm](http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm)
- Alvar, M. (1997). *Vocabulario de indigenisms en las crónicas de indias*. España: Consejo superior de investigaciones científicas. España.PDF.
- Andes. (15 de enero de 2014). La inversión en educación del actual gobierno de Ecuador supera en 30 veces a los últimos siete mandatos. *Andes, Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica*, pág. Últimas noticias.
- Arias, C. (febrero de 2012). *Curso de especialización en educación intercultural bilingüe en América Latina*. Obtenido de [www.fondoindigena.org/apc-aa-files/.../90.pdf](http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/.../90.pdf)
- Arnaiz, P. (1996). *Las Escuelas son para Todos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Malaga: Ediciones Aljibe SL.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución del Ecuador 2008*. Obtenido de [www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional Constituyente.
- Aviles, E. (2012). *Esclavitud*. Obtenido de Enciclopedia del Ecuador: <http://www.encyclopediadelecuador.com/temasOpt.php?Ind=2639&Let>
- Ayala, E. (2010). *Interculturalidd, camino para el Ecuador*. Quito.
- Aylwin, J. (2004). *Derechos humanos y pueblos indígenas: tendencias internacionales y contexto chileno*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Banco Mundial; Ministerio de Educación de Guatemala. (2011). *Salvaguardia Social y Plan de Desarrollo Indígena*.
- Bari, M. (2002). La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupos étnico, identidad étnica, etnicidad y las re. *Cuaderno de Antropología social # 16, argentina* , 153.
- Beltrán Llera, J. A., Bermejo Fernández, V., Prieto Sánchez, M. D., & Vence Baliñas, D. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Bengoechea, P. (1996). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una Escuela para Todos y con Todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Blanco, R. (2006). LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6-9.
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia e igualdad. *SINETICA*, 19.
- Blanco, R. (2007). La inclusión una cuestión de justicia e igualdad. *Sinetica*, 3.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 119-146.
- Cabrera, M. (2000). El indio en las relaciones geográficas del siglo XVI. En R. Barceló, A. Portal, & J. Sánchez, *Diversidad étnica y conflicto en América Latina: El indio como metáfora en la identidad nacional*. México DF: Plaza y Valdez.
- Caldeiro, G. (2012). *Teoría socio-histórica de Lev Vigotsky (TSH)*. Obtenido de <http://educacion.idoneos.com/index.php/287950>
- Cerda, A. M. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santa Cruz: LOM.
- Chávez, A. (1998). *Diversidad Cultural Indígena, diferencias individuales y educación*. Obtenido de Google: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1989-12-1/articulo1.pdf>
- Chiner, E. (2011). *Repositorio institucional de la Universidad de Alicante*. Obtenido de Las percepciones y actitudes del profesorado hacia una inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf)
- Chiner, E. (2011). Tesis doctorales. *Percepciones del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. España, Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Chiodi, F., Zúñiga, M., & Amadio, M. (1990). *La Educación Indígena en América Latina*. Quito: Abya Ayala.





UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Díaz Polanco, H. (octubre de 1981). Étnia, clase, y cuestión nacional. *Cuadernos Políticos*, 53-65.
- Díaz, O., & Franco, F. (2010). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad*. Soledad: Universidad del Norte.
- Díaz, O., & Franco, F. (Enero-Junio de 2010). *Universidad del Norte*. Obtenido de Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia):  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>
- Duarte, J. (24 de Sept. de 2003). *Google*. Obtenido de Cielo:  
[www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0718-07052003000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-07052003000100007)
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Ecuador Conectado. (2 de septiembre de 2013). *La inversión en educación se incrementó sustancialmente en los últimos 7 años*. Obtenido de <http://ecuadorconectado.com/la-inversion-en-educacion-se-incremento-sustancialmente-en-los-ultimos-7-anos/>
- Educación, M. d. (2013). *Materiales para la reforma. Educación secundaria obligatoria*. Obtenido de Books Google:  
[http://books.google.es/books?id=kUg5ovXtMIYC&pg=RA7-PA131&dq=memorizaci%C3%B3n+educaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=j6GHU\\_PYBdKhqAby\\_YG4BQ&ved=0CEUQ6AEwAw#v=onepage&q=memorizaci%C3%B3n%20educaci%C3%B3n&f=false](http://books.google.es/books?id=kUg5ovXtMIYC&pg=RA7-PA131&dq=memorizaci%C3%B3n+educaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=j6GHU_PYBdKhqAby_YG4BQ&ved=0CEUQ6AEwAw#v=onepage&q=memorizaci%C3%B3n%20educaci%C3%B3n&f=false)
- EFE. (28 de febrero de 2012). En Ecuador hacen falta más maestros bilingües, dice ministra de Educación. *Vistazo.com*, pág. Cultura.
- Encalada, E., García, F., & Ivarsdotter, K. (septiembre de 1999). *La participación de los pueblos Indígenas y negros en le desarrollo del Ecuador*. Obtenido de [www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd47/negros.pdf](http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd47/negros.pdf)
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: NARCEA, S.A.
- Espinosa de Rivero, O. (2009). Ciudad e Identidad cultural ¿Cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el Siglo XXI? *Bulletin del Institut Fraçais d'Estudes Andines*, 49.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Fernández, A. (29 de Enero de 2014). *Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad*. Obtenido de REDUC:  
<http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>
- Gimenez, G. (2010). El Debate Contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. *Cultura y representaciones sociales*, 129-138.
- Godenzzi, J. (2003). El castellano en poblaciones indígenas. En I. Jung, *Abriendo escuela: lingüística aplicada a las enseñanzas de lenguas*. Madrid: Morata.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (Abril de 2013). *Scielo*. Obtenido de Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa:  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082013000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082013000100003&script=sci_arttext)
- Granda, S., & Martínez, A. (2007). *Derechos de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Abya- Yala.
- Grefa, C. (s/f). *Curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Fondo Indígena.
- Hall, G. y. (2005). *Pueblos indígenas pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*.
- Hernandez, I., & Calcagno, S. (2003). *Los Pueblos Indígenas y la Sociedad de la Información en América Latina y Caribe*. Santiago de Chile: Cepal.
- Hernández, R. M. (2006). *Delegación de Responsabilidades Y Desarrollo El Programa de Estudio*. PAX.
- INADI. (2008). *Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo*. Obtenido de ¿Qué es racismo?: <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/racismo-hacia-una-argentina-intercultural/que-es-el-racismo/>
- INEC. (2010). *Población y demografía*. Obtenido de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Kowii, A. (2001). Sociedades diversas y educación. *Revista iberoamericana de educación*, 53-75.
- La Hora Nacional. (29 de noviembre de 2012). Inclusión educativa para indígenas y afro. *La Hora Nacional*, pág. Noticias Esmeraldas.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Larrea, C., Montenegro, F., Greene, N., & Ceballos, B. (2007). *Pueblos Indígenas, Desarrollo humano, Discriminación en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya Ayala.
- Larrea, C., Montenegro, F., Greene, N., & Cevallos, M. (2007). *Pueblos indígenas, desarrollo humano y discriminación en el Ecuador*. Quito: Abya- Yala.
- León. (2012). *La plurinacionalidad del Ecuador*. Riobamba: Cucayo.
- León Bastidas, A. (2011). *La plurinacionalidad de Ecuador*. Quito.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *Tristes trópicos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lopez, L. E., & Kuper, W. (febrero de 2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Obtenido de [www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes\\_comp1.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf)
- Macas, L. (1992). *Antecedentes indígenas del Ecuador*. Quito : ILDIS.
- Macas, L. (1993). *Tenemos alma desde 1637*. Quito: Abya-yala.
- Manuale, M. (2007). *Estrategias para la comprensión*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- Masaquiza, M. (2005). Elementos de discriminación contra la niñez salsaca en el ámbito educativo urbano. En U. A. Bolívar, *Aportes andinos sobre derechos humanos: investigaciones monográficas*. Quito: Abya-Yala.
- Medina, A., & Domínguez, C. (2005). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez, & A. Ibáñez, *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. México DF: Pearson.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares de calidad educativa, Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (3 de Noviembre de 2012). *Curso virtual Educación Inclusiva para personas con discapacidad*. Obtenido de Módulo III: Sesión 3: <http://es.slideshare.net/CarmenSandovalChunga/modulo-ii-sesin3-evaluacion-psicopedagogica>
- Ministerio Educación Ecuador. (2013). *CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA*. . Obtenido de [remq.edu.ec/colegiosremq/quitumbe/images/descargas/2013/13a.pdf](http://remq.edu.ec/colegiosremq/quitumbe/images/descargas/2013/13a.pdf)



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Montes del Castillo, A. (2009). *Ecuador contemporáneo: análisis y alternativas actuales*. Murcia: Servicio de Ediciones Universidad de Murcia.
- Moya, R. (1998). Reformas Educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 124-125.
- Moya, R. (1999). *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Ediciones Abya Ayala.
- Nacional, C. (2013). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Quito.
- NUTRINET. (14 de Enero de 2014). Obtenido de <http://www.nutrinet.org>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU. (3 de diciembre de 1982). *Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Obtenido de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1087>
- ONU. (3 de diciembre de 1992). *Día Internacional de los Impedidos*. Obtenido de <http://www.un.org/Depts/dhl/spanish/dispersons/index.html>
- ONU. (13 de diciembre de 2006). *Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Obtenido de [www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1065](http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1065)
- Operetti, R. (2008). *La Educación inclusiva, perspectiva internacional y retos del futuro*. Obtenido de [www.ibe.unesco.org/.../Simposio\\_Pamplona-09\\_presentacion.pdf](http://www.ibe.unesco.org/.../Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf) En caché
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *revista española de pedagogía*, 12.
- Parrilla, A. (1992). *El Profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Barcelona: Cincel.
- Ponce, J. (2003). Un perfil del analfabetismo indígena y afro en el . *Secretaría Técnica del Frente Social*, 6.
- Psicomundo.org. (s.f.). *Google Academico*. Recuperado el 28 de 07 de 2013, de [psicomundo.org/otros/pinel.htm](http://psicomundo.org/otros/pinel.htm). historia de la psiquiatría.: <http://www.psicomundo.org/otros/pinel.htm>
- Quinteros, M. (2006). *La población Indígena del Ecuador*. Obtenido de [www.acnur.org/biblioteca/pdf/7015.pdf?view=1](http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/7015.pdf?view=1)



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Real Academia de la Lengua. (2013). *RAE*. Obtenido de [buscon.rae.es/drae/srv/search?val=etnia](http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=etnia) En caché
- Rosano, S. (2012). *La Cultura de la Diversidad*. España.
- Sagrera, M. (1972). *Los racismos en America "Latina"*. Argentina: Atrea La Bastilla.
- Sanchez, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Complutense.
- Sarto, P. (2009). *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Obtenido de [inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf](http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf)
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 85.
- Soto, N. (2007). Diversidad-Inclusión vs. Transformación. *De investigación*, 5.
- Soto, R. (2003). *La Inclusión Educativa una tarea que le compete a toda una sociedad*. Costa Rica: Instituto de Investigación para el mejoramiento de la Educación costarricense.
- Susinos, T. (2002). un recorrido por la inclusión educativa española. investigaciones, experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 49-68.
- Tanos, G. (sf.). LA ESCUELA "EXCLUYENTE". *Aportes para una cultura de la vida y la inclusión*, 1-14.
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva. *PERSPECTIVA EDUCACIONAL*.
- TRULL, T. J. (2005). *Psicología Clínica*. Colombia: Nuevo Milenio, san Juan de Dios.
- UNESCO. (10 de diciembre de 1948). *Derechos Humanos. net*. Obtenido de [http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm?gclid=CLCawoGno7sCFYZI7Aod\\_wMAIg](http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm?gclid=CLCawoGno7sCFYZI7Aod_wMAIg)
- UNESCO. (9 de marzo de 1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Obtenido de [www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- UNESCO. (23 de octubre de 1994). *Declaración de Salamanca*. Obtenido de [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF) En caché



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- UNESCO. (28 de abril de 2000). *La Educación para Todos* . Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>
- UNESCO. (30 de abril de 2008). *Conferencia Internacional para la Educación*. Obtenido de [www.ibe.unesco.org/.../General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/.../General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)
- Universidad de Oviedo. (2007). *Jornadas de Intercambio de Experiencias en Docencia Universitaria en la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Valenciano, G. (2009). *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca.: Publicaciones del INICO.
- Velasco, J. (1789.). *Historia del Reino de Quito en la América Meridional Vol. 1*. Imprenta de gobierno. Obtenido de Documento escaneado en Scribd: <http://es.scribd.com/doc/52451836/Historia-del-Reino-de-Quito-en-la-America-Meridional-Vol-1>
- Vélaz de Medrano, C. (2013). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia .
- Vence Baliñas, D., Pérez Sánchez, L. F., Beltrán Llera, J. A., Bermejo Fernández, V., Prieto Sánchez, M. D., & González Blanco, R. (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Obtenido de Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10023>
- Vicepresidencia, E. (2011). *Educación Inclusiva y Especial*. Quito: Ecuador.
- Villacis, B. (2011). *Estadística demográfica en el Ecuador*. Obtenido de [www.extra.ec/.../estudiantes-realizan-reconocimiento-de-zonas-para-cens...](http://www.extra.ec/.../estudiantes-realizan-reconocimiento-de-zonas-para-cens...)
- Zamora, E. (2000). Grupo Étnico. En P. Gómez, *Las ilusiones de la identidad* (pág. 43). Valencia: Ediciones Cátedra.



## ANEXOS

### Anexo 1. Cuestionario aplicado a docentes

#### Actitudes y Prácticas de los docentes relativos a la inclusión de niños pertenecientes a otras etnias.

Este cuestionario tiene la intención de conocer los pensamientos y opiniones que tiene el docente acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas en un aula ordinaria, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades. Su colaboración es importante para conocer cómo se está desarrollando la inclusión en los centros educativos. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

**Nota:** Entiéndase como grupos étnicos a grupos humanos que aún conservan sus costumbres, tradiciones, vestimenta y actividades, como los grupos étnicos: Cañaris, Awá, Panzaleo, Otavalos, Saraguros, Shuar, Huaorani, Tsáchilas, entre otros.

#### Parte I. Información sociodemográfica:

1. Edad ..... Años	2. Género: ..... Hombre ..... Mujer
3. Nivel más alto de formación recibida: Profesorado: ..... Licenciatura: ..... PHD: ..... Maestría: .....	4. Año/s de EGB en que imparte la docencia: .....
5. ¿Qué otra lengua maneja a nivel de usuario, aparte del español? .....	6. Años de experiencia docente .....
7. ¿Tiene en su aula niños pertenecientes a grupos étnicos? Si ..... No..... ¿Cuántos? .....	8. ¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de la mayoría de sus alumnos? -----Muy alto .....Medio alto .....Bajo ----- Alto .....Medio .....Muy bajo .....Medio bajo.
9. ¿Cómo calificaría el rendimiento académico de los niños pertenecientes a grupos étnicos? -----Muy satisfactorio satisfactorio..... ----- Poco satisfactorio Mejorable ..... Insatisfactorio.....	10. ¿Cuántos estudiantes con CEE tiene en su aula? .....
11. ¿Los alumnos/as pertenecientes a grupos étnicos tienen problemas de comprensión o aprendizaje?  Si ..... No .....	12. ¿Cuántos de sus estudiantes pertenecen a un grupo étnico? .....



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### Parte II Cuestionario de Percepciones de los docentes acerca de la Inclusión.

(Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000)

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños con necesidades educativas, por pertenecer a grupos étnicos en el aula. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Marque con X el número que corresponda.

NA = Nada de acuerdo	PA= Poco de acuerdo	I = Indeciso	BA = Bastante de acuerdo	Ma = Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

	NA	PA	I	BA	MA
1. Separar a los niños con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	1	2	3	4	5
4. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
5. Soy partidario de la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
6. La inclusión requiere la presencia de otros docentes especializados, además del profesor del aula.	1	2	3	4	5
7. Soy partidario del documento de Fortalecimiento y actualización curricular de la educación básica 2010.	1	2	3	4	5
8. Mi formación es suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5
9. Mi tiempo es suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5
10. Los recursos que manejo son suficientes para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
11. Manejo los estándares de calidad de la educación dentro de mis clases.	1	2	3	4	5
12. Uso los ejes transversales de educación en mis planificaciones de clase.	1	2	3	4	5
13. Tengo la ayuda suficiente de las autoridades del centro.	1	2	3	4	5
14. Los directivos de mi institución realizan una gestión eficiente para mejorar la inclusión educativa.	1	2	3	4	5





## UNIVERSIDAD DE CUENCA

15. Tengo la ayuda suficiente del Departamento de Bienestar Estudiantil	1	2	3	4	5
16. Los padres de familia me apoyan en la labor educativa.	1	2	3	4	5
17. Las personas pertenecientes a grupos étnicos presentan un aseo personal deficiente.	1	2	3	4	5
18. Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos tienen problemas de desempeño en la asignatura de matemáticas.	1	2	3	4	5
19. Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos presentan problemas de dicción cuando usan la lengua española.	1	2	3	4	5
20. Los estudiantes pertenecientes a grupos indígenas son retraídos dentro del aula.	1	2	3	4	5
21. Los grupos de afrodescendientes tienden a conductas violentas en clase.	1	2	3	4	5
22. Los grupos afrodescendientes tienden a la inactividad con respecto a las labores de clase.	1	2	3	4	5
23. Los mestizos y blancos desempeñan de mejor manera su labor en asuntos intelectuales.	1	2	3	4	5
24. Una persona de piel negra y cabello rizado, es afrodescendiente, aunque se autodefina como blanco.	1	2	3	4	5
25. Las personas provenientes de grupos indígenas tienen menores posibilidades en cuanto a lo económico y lo social, en relación al resto de la población.	1	2	3	4	5
26. Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar.	1	2	3	4	5
27. Los apodosos que se ponen entre compañeros de clase es algo normal.	1	2	3	4	5
28. Los indígenas y afrodescendientes gozan de los mismos derechos que las otras etnias en los tiempos actuales.	1	2	3	4	5
29. Los indígenas deben desprenderse de su cultura y lenguaje para ser considerado como los demás.	1	2	3	4	5
30. Los niños de campo no se interrelacionan con los de otras zonas.	1	2	3	4	5
31. Conozco las costumbres, valores y visión del mundo de las personas indígenas.	1	2	3	4	5
32. Los niños indígenas son discriminados en los centros educativos al que asisten.	1	2	3	4	5
33. La diferencia de costumbres, valores e idiomas de las personas indígenas son la causa de que se la discrimine.	1	2	3	4	5
34. En nuestro país los indígenas son un grupo de población excluido, sin oportunidades.	1	2	3	4	5
35. Son personas poco trabajadoras, sin deseos de modernizarse ni de mejorar sus condiciones de vida.	1	2	3	4	5
36. Es necesario que los niños y las niñas indígenas aprendan en primer lugar el idioma indígena y en segundo lugar el idioma español.	1	2	3	4	5



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**Parte III. Escala de adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2009)**

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clase para favorecer la inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, la frecuencia con que las aplica en su aula.

<b>N</b> <b>Nunca</b>	<b>AV</b> <b>A veces</b>	<b>FR</b> <b>Frecuentemente</b>	<b>CS</b> <b>Casi siempre</b>	<b>S</b> <b>Siempre</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	<b>N</b>	<b>AV</b>	<b>FR</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	1	2	3	4	5
2. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	1	2	3	4	5
3. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimiento.	1	2	3	4	5
4. Tomo en cuenta el tiempo que debo emplear con cada alumno en mi clase.	1	2	3	4	5
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar /aprender.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	1	2	3	4	5
7. Les motivo.	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Verifico que las destrezas con criterio de desempeño se direccionen a los indicadores de evaluación.	1	2	3	4	5
10. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	1	2	3	4	5
11. Llevo un registro y control de su progreso.	1	2	3	4	5
12. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
13. Compruebo que los objetivos de mis planificaciones son acordes a la edad de mis estudiantes.	1	2	3	4	5
14. Enseño en forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	1	2	3	4	5
15. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
16. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	1	2	3	4	5
17. Durante el trabajo en grupo, enseño a mis alumnos a respetar a todos sus compañeros, sin importar su procedencia.	1	2	3	4	5
18. Motivo a mis alumnos de grupos étnicos a preservar y promover su cultura.	1	2	3	4	5
19. Impulso el aprendizaje cooperativo en mis alumnos.	1	2	3	4	5
20. Utilizo el eje transversal que promueve la interculturalidad en mi	1	2	3	4	5



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

asignatura.					
-------------	--	--	--	--	--

**Observaciones**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Gracias por su colaboración.**