

LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

REFLEXIONES TEÓRICAS PARA LA PRÁCTICA



Autores:

PhD. Noemí Suárez Monzón

PhD. Raisa Araminta Torres Ruiz

PhD. Santiago Sevilla Vallejos

MSc. Myriam Susana Álvarez Yaulema

M.Sc. Vanessa Gómez Suárez

PhD. Marco Vinicio Pérez Narváez

MSc. Edwin Vinicio Ramón Jaramillo

Universidad Iberoamericana del Ecuador - UNIB.E

Av. Colón y 9 de Octubre N25-12, Quito / Av. José Queri y Av. Gral. Eloy Alfaro. Quito-Ecuador.

www.unibe.edu.ec

Rector: Ph.D. Diego Castro.

Diretor de Investigación: M.Sc. Alirio Antonio Mejía Marín

LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA. REFLEXIONES TEÓRICAS PARA LA PRÁCTICA.

Primera Edición, septiembre de 2023.

Autores: Suárez Monzón, Noemí; Torres Ruíz, Raisa Araminta; Sevilla-Vallejo, Santiago; Álvarez Yaulema, Myriam Susana; Gómez Suárez, Vanessa; Ramón Jaramillo, Edwin Vinicio y Pérez Narváez, Marco Vinicio.

La presente publicación ha sido posible gracias a un profundo proceso investigativo de los autores, así como a la experiencia en sus áreas de especialización. Esta obra ha recibido el soporte económico y administrativo de la Universidad Iberoamericana del Ecuador - UNIB.E y su Dirección de Investigación.

Publicado por:



Derechos reservados:

© Universidad Iberoamericana del Ecuador. ISBN: 978-9942-8831-4-8

URL: <https://unibe.edu.ec/libro-gestion-educativa-en-la-educacion-escolarizada/>

DOI: www.doi.org/10.55867/libroqual23.01

Los criterios emitidos en la presente obra, así como también los contenidos, ideas, análisis, conclusiones y propuesta(s) SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES. La reproducción del presente trabajo puede realizarse con fines educativos y otros fines no comerciales, previa autorización escrita de los autores o de la Dirección de Investigación.

Citación (APA 7ma): Suárez, M. N., Torres, R. R., Sevilla-Vallejo, S., Álvarez, Y. M., Gómez, S. V., Ramón, J. E., & Pérez, N. M. (2023). La gestión educativa en la educación escolarizada. Reflexiones teóricas para la práctica. Quito: Qualitas. <https://doi.org/10.55867/libroqual23.01>

Publicación arbitrada de la Universidad Iberoamericana del Ecuador.

Pares Revisores externos: Dra. Natalia Fidalgo Suárez y Dra. Natalia Andrea Ceballos Marón

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1.....	12
GESTIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA.....	12
Introducción	12
1.1. Gestión Educativa. Una aproximación a sus concepciones...	15
1.2. Áreas y procesos de la Gestión Educativa	19
1.3. Gestión Educativa Comunitaria	24
1.4. Revisión de las normativas asociadas a la gestión educativa para el contexto ecuatoriano	28
1.5. Aspectos relevantes de la gestión educativa en comparación con otros países de la región.....	33
Conclusiones.....	38
CAPÍTULO 2.....	41
GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE	41
2.1. Gestión educativa y formación docente.....	44
2.2. Formación docente en el marco legislativo ecuatoriano	59
2.3. Desarrollo profesional docente. Una mirada regional	68
Conclusiones.....	78

CAPÍTULO 3.....	81
GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	81
Introducción	81
3.1. Una revisión hacia el pasado de la educación especial a educación inclusiva.....	84
3.2. El Significado de algunos términos asociados a la Inclusión educativa	94
3.2.1. Educación especial.....	95
3.2.2. Necesidades educativas especiales (NEE)	96
3.2.3. Necesidades específicas de apoyo	99
3.2.4. Inclusión educativa	102
3.3. Revisión de las normativas asociadas a Educación Inclusiva en el contexto internacional.....	103
3.4. Revisión de las normativas asociadas a la Educación Inclusiva para el contexto ecuatoriano	109
3.5. Revisión de las normativas asociadas a la Educación Inclusiva para el contexto internacional	114
CAPÍTULO 4.....	122
GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN INTERCULTURAL.....	122
Introducción	122

4.1. La cultura, eje fundamental de los procesos sociales	125
4.2. Exclusión. Una perspectiva multidimensional.....	128
4.3. Inclusión. Desafío generado por la diversidad	133
4.3.1. Modelos de educación multicultural.....	145
4.3.2. Modelos de Educación Intercultural	147
4.4. Apuntes para una educación intercultural	148
4.4.1. Legislación en materia de Educación Intercultural en Ecuador.....	152
4.4.2. Buenas prácticas en Iberoamérica sobre Educación Intercultural.....	157
Conclusiones.....	160
CAPÍTULO 5.....	164
GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	164
Introducción	164
5.1. Origen de un concepto vinculado a lo formativo	166
5.2. Evaluación. ¿Tan solo no son normas?.....	174
5.3. Gestión de la Educación de calidad educativa en Ecuador y América Latina.....	178
Conclusiones.....	184

CAPÍTULO 6.....	187
GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA – PEDAGÓGICA.....	187
Introducción	187
6.1 El anhelo gubernamental de la innovación educativa.....	191
6.2. Innovación didáctica-pedagógica. Distinciones teóricas.....	194
6.3. La innovación educativa y la relación con el cambio educativo.	204
6.4. Aspectos relevantes que limitan la innovación didáctica en países de la región.	211
Conclusiones.....	215
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	217

INTRODUCCIÓN

La obra tiene como principal objetivo analizar la gestión educativa de la educación escolarizada del Ecuador, clarificando aquellos criterios teóricos y metodológicos que intervienen en la mejora de nuestro sistema educativo.

Una de las líneas de investigación más recurrentes en la actualidad se encuentra relacionada con la formación docente de los profesionales de la Educación en el país andino. Las experiencias constatadas en el contexto dan cuenta de la trascendencia del rol del docente para que los estudiantes aprendan de manera óptima. Durante la formación inicial del profesorado se da por sentado que el maestro alcanza el dominio de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en los planes y programas de estudio. Posteriormente, durante su trayectoria profesional, el maestro trabaja en el desarrollo de su potencial.

Sin embargo, tanto los mecanismos de formación inicial como los de formación continua enfrentan dificultades y desafíos a superar, que demuestran que un marco legal que reconozca los derechos de los maestros no es suficiente para conseguir las metas trazadas respecto al desarrollo profesional de los maestros. La gestión de la formación docente debe implementarse mediante acciones concretas donde se involucren las instituciones y actores educativos, así como los directivos; se transformen los programas curriculares; se establezcan

estrategias de intervención didáctica basadas en nuevas metodologías y enfoques novedosos, se apliquen sistemas de evaluación. De esta manera, se podría contar con el personal docente necesario para implementar otros desafíos de la educación en Ecuador.

Una de las aplicaciones del término de “gestión” radica en el “contexto comunitario”, en la “inclusión cultural” y en la “inclusión educativa”. Aunque cada una de estas categorías contienen un abordaje teórico distinto, para tratar el tema de la gestión educativa en países latinoamericanos como lo es Ecuador, estos tres aspectos tienen que entenderse de manera transversal en los procesos de centros escolarizados. Las características y el desarrollo alcanzado por Ecuador desde el punto de vista demográfico, cultural, en territorialidad, en economía, resulta muy diferente a otras naciones de Europa, de Norteamérica, e incluso, de América Latina. La cultura andina requiere, por tanto, una gestión adaptada a los rasgos de las comunidades minoritarias como son las indígenas, las afroamericanas y las migrantes.

El desarrollo tecnológico y científico experimentado de manera acelerada por las grandes naciones desarrolladas, e incluso en las ciudades del Ecuador ha generado que en los escenarios comunitarios y de las minorías culturales, la educación se perciba muy en desventaja. Los cambios acelerados que se advierten en el

terreno de la información y las comunicaciones elevan las brechas entre el campo y la ciudad, entre los grupos sociales privilegiados y aquellos tradicionalmente excluidos de las políticas sociales. De ahí el papel que juega la escuela para modificar esta realidad y ofrecerle a los niños, niñas y jóvenes, la oportunidad de desarrollar conocimientos, habilidades y experiencias que les permitan integrarse e incluirse dentro del proyecto que se teje como sociedad. Las fases, estrategias y enfoques de la gestión educativa en función de este objetivo se debaten también en este texto.

Por otro lado, los cambios acontecidos requieren de un ciudadano que pueda adaptarse rápidamente a lo que demanda el contexto inmediato en la era del conocimiento. Esto no solo implica la adquisición de saberes e información, sino el ejercicio constante de capacidades y el aprendizaje permanente de nuevas habilidades. En este aspecto juega un papel imprescindible el liderazgo y la gestión de la comunicación que en los diferentes niveles lleven a cabo esos líderes. Al liderazgo en materia de gestión educativa le dan cuerpo personas capaces de reconocer los valores institucionales de la escuela, el procesamiento de información que se construye desde las prácticas cotidianas, la estimulación de actitudes proactivas entre los actores educativos y construyen un sistema de convivencia que conduce a un trabajo que supera metas y desafíos planteados desde un principio. Son en gran medida personas con una visión clara del

impacto de la Educación en todas las demás ramas de la sociedad. Este tipo de liderazgo deposita la confianza en el profesionalismo de los maestros, en su creatividad y la capacidad de adaptación a diferentes entornos, que impactan más allá de los límites de la escuela y se refleja incluso en las comunidades.

Otro punto que requiere debate son aquellos desafíos identificados por los procesos evaluativos de la gestión educativa, que se dan en la parte de organización institucional y la regulación de la formación, en los aspectos curriculares, en los modelos y enfoques de la formación, en las capacidades de los profesores de la formación docente, entre otros. Resulta importante establecer desde qué paradigmas y enfoques evaluar la calidad de la educación que se gestiona en los diferentes niveles de formación en Ecuador y que permiten identificar las áreas de mejora dentro de las dimensiones que conforman el complejo entramado del sistema educativo.

Por último, vale la pena un repaso por las acciones de innovación que pudieran aplicarse como parte de la gestión educativa. Históricamente, el sistema educativo del Ecuador es impactado por las decisiones políticas y de administración que han dado al traste con mecanismos desarticulados, desorganizados, aislados, sin un objetivo en común. Lo anterior se refleja en programas de estudios desactualizados, la implementación de métodos y técnicas tradicionales, el desgaste del profesorado, llegada tardía de los

recursos y medios didácticos y tecnológicos a las aulas, problemas en el rendimiento académico y la continuidad de estudios del alumnado. Todo lo anterior repercute en el poco desarrollo cultural y social y en la economía del país.

La propuesta de este texto es debatir acerca de una gestión educativa que, finalmente, ofrezca un camino desde las referencias internacionales, las características, experienciales nacionales y locales, que culminen en acciones para el desarrollo educativo en la nación. El desafío del programa de educación en Ecuador radica en tres aspectos fundamentales: consolidar las capacidades y competencias de la población que se refleje en los niveles productivos, en el campo de la tecnología, de la ciencia, de la cultura, de la economía, a mediano y largo plazo; asegurar los conocimientos, valores y actitudes coherentes con la filosofía del Buen Vivir; y establecer una cultura de paz e inclusión dentro de las comunidades de la nación andina, atendiendo a la diversidad cultural que nos precede.

CAPÍTULO 1

GESTIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA

Introducción

La Gestión Educativa es un nuevo paradigma en el cual los principios generales de la administración y la gestión se aplican al campo específico de la educación. Por tanto, la Gestión Educativa se enriquece con los desarrollos teórico- prácticos de estos campos del saber. Hoy se le considera una disciplina aplicada, un campo de acción, cuyo objeto de estudio es la organización del trabajo en instituciones que cumplen una función educativa.

La práctica de la Gestión Educativa está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias y, por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales. De allí que, en su quehacer, se recrea y cobra sentido desde la dimensión política que orienta su acción. En ella interactúan tres planos: la teoría, la práctica y la política.

Para conocer una institución educativa es vital tener bien clara su caracterización educativa, que le ofrece un sentido práctico y útil, pues permite demostrar las particularidades de la misma con el objetivo de gestionarla y de hacerla viable en su haber. Esta investigación pone de relieve la importancia que tiene, en las instituciones educativas, las gestiones educativa y comunitaria, como

soportes de la gestión educativa. De igual manera, se destaca la corresponsabilidad como fórmula democrática de la participación ciudadana, entendida como el compromiso formal que asume cada miembro vinculado a la gestión educativa, de trabajar sinérgicamente.

Bajo estas consideraciones se debe entender que no solo las universidades tienen que vincularse con la comunidad, sino también los centros educativos de nivel medio, mediante procesos de participación y reflexión que lleven a los estudiantes a reconocer sus capacidades para generar impactos positivos en sus familias, instituciones educativas y comunidad.

A manera de resumen, la gestión educativa se preocupa por la búsqueda de mayor eficiencia y orienta la acción hacia el logro de la productividad educativa y la rendición de cuentas; por herramientas de la administración como la medición y la evaluación. De igual manera, la organización educativa requiere de una gestión de calidad, para responder desde allí, a los retos y los cambios de la sociedad del conocimiento, de la revolución tecnológica, de la globalización, la democratización, la descentralización y la modernización.

En el caso de este trabajo se pretende profundizar en una línea de investigación sobre la gestión educativa particularizando específicamente en la gestión educativa comunitaria. Se proyectan

estos resultados desde una perspectiva comparativa de funcionamiento en Ecuador y otros países de América Latina, que contribuya a visualizar una evaluación de por dónde se encuentra la gestión y qué falta por hacer para elevar los indicadores de calidad en las instituciones de Educación Superior en el Ecuador.

En cuanto a los aspectos metodológicos la investigación constituye un estudio de revisión bibliográfico documental con un enfoque interpretativo. Este estudio se realiza utilizando el método sistémico para desarrollar el análisis teórico de la gestión educativa comunitaria en el contexto ecuatoriano, a través de su descomposición en los elementos que lo integran, y determinar así las variables que inciden y su interrelación, como resultado de un proceso de síntesis. En él se hace un recorrido epistemológico más cercano a la realidad que vive la Educación con el fin de desarrollar la gestión educativa y más específicamente particularizar en la dimensión comunitaria. Igualmente se realiza un trabajo documental comparativo sustentado en los principios de la educación comparada. Se utilizó el análisis como método para establecer una relación con el objeto de estudio e interpretar la información encontrada.

Palabras claves: gestión educativa, gestión educativa comunitaria y modelos de gestión educativa comunitaria.

1.1. Gestión Educativa. Una aproximación a sus concepciones

A lo largo de este apartado se realiza un recorrido por las concepciones sobre la gestión educativa de manera general, para posteriormente profundizar en la gestión educativa comunitaria como el objetivo fundamental a tratar en este capítulo.

Abordar el término gestión desde una mirada educativa, constituye una herramienta muy importante para comprender los procesos que se gestan en las organizaciones e instituciones en pos de elevar la calidad de los mismos, pero depende en gran medida de la participación activa de cada uno de los miembros. Es la gestión educativa quien genera los cambios en los procesos, en los profesionales que se forman y de igual manera su posicionamiento y visualización desde las redes sociales. En esas plataformas, cada uno de estos elementos aportan nuevas ideas, que serán analizadas y valoradas como nuevos objetivos que faciliten una mejora dentro de la institución educativa.

Para comprender esta temática debemos partir de la concepción semántica de la palabra. El término Gestión proviene del latín "gestión", y evoca la acción y la consecuencia de realizar trámites con eficiencia y prontitud, lo que hace posible la realización de una operación o actividad.

El término gestión ha sido ampliamente tratado desde diferentes enfoques epistemológicos. Según Restrepo (2002) "...Gestión: en

términos generales los conceptos de administración, gerencia y gestión, son sinónimos a pesar de los grandes esfuerzos por diferenciarlos.” (p. 175)

De igual manera dicho autor, considera la gestión como dirección para que las actividades funcionen, con capacidad para generar procesos de transformación de la realidad y como un proceso desde el establecimiento de los objetivos y los medios para la realización de la actividad, hasta elaborar las estrategias necesarias y su ejecución.

Otro concepto de gestión tiende más a definir la acción y el efecto de integración de los procesos de una organización. Ya en el plano educativo, el mismo autor señala que es un proceso de transformación de las personas, instruyendo y educándose en la acción de enseñanza y aprendizaje entre profesores y estudiantes, en la cual los primeros enseñan a aprender y los segundos aprenden a aprender.

Para Ruiz (2012), citado en Mezher et al., 2016, el concepto de gestión tiende más a definir la acción y el efecto de integración de los procesos de una organización. Ya en el plano educativo, el mismo autor señala que es un proceso de transformación de las personas, instruyendo y educándose en la acción de enseñanza y aprendizaje entre profesores (as) y estudiantes, en la cual los primeros enseñan a aprender y los segundos aprenden a aprender.

Luego de analizar los criterios de los autores antes mencionados, se considera que la gestión educativa ha transitado por determinadas tendencias a lo largo de la historia. En cada una de las etapas, el desarrollo para la sociedad ha constituido el papel preponderante. Así mismo, ha sido una herramienta de desarrollo del proceso educativo en todos los niveles, que ha facilitado los cambios producidos por las nuevas tendencias de metodologías, por los cambios sociales, etc.

La gestión educativa a juicio de la autora, no es simplemente la administración de los recursos de la institución educativa, sino que implica el desarrollo de procesos que se den para brindar una educación de calidad, que responda a las necesidades de los componentes de la institución y también de la sociedad, buscando la participación de los componentes de la escuela, comunidad, familia como actores. Esta gestión sería mucho más fructífera siempre que intervinieran todos los miembros constitutivos de la institución educativa, no solo en la parte institucional que es lo global de la escuela. Es ahí donde es importante asumir el término de gestión comunitaria, que tiene que ver con el manejo de los recursos, materiales humanos y económicos, así como la gestión escolar donde se manejan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Luego de analizar varios conceptos, se entiende como gestión educativa a las acciones desplegadas por los gestores que dirigen

amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y a la explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Se coincide y asume el criterio de las autoras Sanmartín et al. (2016, p. 76), quienes consideran que:

La gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales, es decir que quienes desarrollan los procesos de gestión, en el caso de los colegios los rectores, lo hacen en un espacio de comunicación activa, de trabajo en equipo (coordinadores, maestros, padres de familia, estudiantes), de forma participativa, sin desconocer los componentes pedagógicos, administrativos y normativos, tanto de la escuela como del aula.

Esta orientación del sistema educativo es doblemente importante para la reflexión de la relación entre la escuela y comunidad, ya que,

por un lado, al asumir el sistema educativo funciones de socialización, la comunidad actúa en una labor de acompañante y de apoyo. La escuela debe estar inmersa dentro de un proceso que se genere a través de la construcción de una escuela abierta, participativa y solidaria con la posibilidad de reconocer su entorno y de incorporarse y reflexionar sobre sus propias necesidades (Cañon, 2000, citado por Sanmartín et al., 2016).

Las instituciones educativas de Educación Superior en el Ecuador sustentan su gestión en tres funciones sustantivas (Formación, Investigación y Vinculación) (Hernández et al., 2016 citados por Estupiñán et al., 2018) y se garantiza a través de una gestión estratégica por procesos, donde los conocimientos poseen la condición de ser transferidos para conocer mejor el entorno y darle solución a las problemáticas que el profesional deberá enfrentarse cuando egrese de la institución universitaria. Es la enseñanza más completa que se puede realizar, por lo tanto, constituye el eje fundamental para el desarrollo futuro de las IES.

1.2. Áreas y procesos de la Gestión Educativa

La gestión educativa, como proceso sistémico que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan

procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que solucionan necesidades educativas en armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano.

Característica importante de la gestión educativa es que no se basa en uniformidades. Ella reconoce la complejidad de las organizaciones y el carácter singular y específico de cada una de ellas, de allí que enfatice en el desarrollo de una visión de futuro construida participativamente y en que la organización se involucre en un horizonte compartido con énfasis en la anticipación de resultados. Acentúa la interdependencia entre niveles del sistema educativo y en la práctica del liderazgo pedagógico como posibilidad para motivar, acompañar y concertar en referencia a los procesos de cambio y de transformación educativa que se requieren.

De acuerdo con los ámbitos, procesos y elementos de la gestión educativa, esta se analiza y comprende desde cuatro áreas sistémicas, y ellas son: gestión directiva, académica, gestión administrativa y financiera. Todas ellas interactúan en el escenario escolar.

El Ministerio de Educación del país realiza una definición acerca de la gestión directiva entendiéndola como la misión orientadora. Por tanto, implica un liderazgo claro y compartido para dirigir al equipo humano en el diseño, implementación y apropiación del horizonte

institucional: visión, misión, valores y principios institucionales. Para la formulación de las metas, la articulación de planes, programas y proyectos. Para la definición de una cultura organizacional que incide en el logro de los objetivos institucionales y para lograr la apropiación del direccionamiento estratégico y el horizonte institucional por parte de la comunidad educativa.

La gestión directiva lidera, propicia y se compromete con la convivencia escolar; organiza la conformación y puesta en marcha de las diferentes acciones y responsabilidades del gobierno escolar, para garantizar la participación de este y de la comunidad educativa en la toma de decisiones; construye mecanismos y canales de comunicación coherentes con el horizonte institucional; crea mecanismos y herramientas de seguimiento, autoevaluación y control que aseguren la autorregulación y el mejoramiento continuo de las políticas, planes y proyectos que orientan y dan sostenibilidad a la institución.

La gestión académica visibiliza el logro del horizonte institucional mediante el diseño de currículos pertinentes, flexibles y dinámicos que aseguren la formación integral del ser humano en el ser, el estar, el hacer, el tener, el convivir y el trascender expresados en planes de estudio contextualizados.

La gestión académica tiene como elementos de referencia los resultados de las evaluaciones internas y externas y los estándares

básicos de calidad educativa. Para ello, trabaja aspectos como el diseño e implementación de planes de estudio, metodologías de enseñanza-aprendizaje, proyectos transversales, investigación, clima de aula y estrategias de articulación de grados, niveles y áreas. Esto como producto de la evaluación externa y la autoevaluación en las que se valoran los objetivos académicos, las metas de desempeño, los indicadores de logros, los estándares de competencia, los acuerdos pedagógicos, la definición de los tiempos para el aprendizaje, la integración curricular, el diálogo entre grados, áreas y niveles, los recursos y las oportunidades de mejoramiento.

La gestión administrativa y financiera definida como misión de soporte, o como misión de apoyo, comprende el diseño, la planeación, la operacionalización y la flexibilización de las estructuras organizativas, los sistemas de reglas y los presupuestos e inversiones que se requieren para responder a los propósitos del Proyecto Educativo Institucional, así como a los cambios internos y externos de la institución.

Esta área de gestión comprende una serie de acciones intencionadas mediante las cuales el directivo desarrolla sus actividades a través del cumplimiento de las fases del proceso administrativo: Planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar la institución en sus diferentes ámbitos de gestión. Requiere de una visión sistémica de la organización. Esto significa que reconoce el todo y las partes que

componen la institución, la interdependencia entre los espacios de trabajo, y la incidencia de las acciones en todo el sistema, en el cumplimiento de los objetivos, misión, visión, metas y estrategias institucionales.

Esta área de gestión requiere la revisión sistemática y la adaptación de las estructuras y formas de trabajo de la institución para responder a sus necesidades de acuerdo con las características de las personas y de los equipos de trabajo que la constituyen; las concepciones de aprendizaje y enseñanza que se adopten, la definición de conocimiento con la que se trabaje y el tipo de maestro que se requiere. Para ello, reconoce y visibiliza las tensiones y los conflictos propios de la organización y busca permanentes alternativas de mejoramiento convirtiéndose en una institución que aprende.

En el ámbito administrativo y financiero, la información se considera como uno de los recursos más valiosos de la institución pues permite a los miembros hacer una adecuada planeación de su trabajo, así como un seguimiento permanente al desempeño y logros en los diferentes ámbitos de gestión. De igual manera, la información es el insumo para la obtención de estadísticas educativas e indicadores académicos, por lo cual se hace necesaria una gestión de la información, que sea crítica, responsable y rigurosa.

Esta área es la encargada de planear, administrar y disponer los recursos físicos, materiales y financieros de la institución; definir la política del manejo de estos recursos para garantizar una gestión transparente y hacer permanentes procesos de rendición de cuentas a la comunidad educativa. En este mismo sentido, es la encargada de los esquemas de contratación, contabilidad, manejo de inventarios, planes de inversión y asignación de presupuestos de inversión en relación con las necesidades del Proyecto Educativo Institucional.

Finalmente, el área de gestión educativa comunitaria, considerada como la misión vital de las organizaciones que lideran procesos educativos, define, mantiene y hace seguimiento a la interacción existente entre los miembros de la comunidad educativa y de la institución en su conjunto con el medio social y productivo en el que se desenvuelve. En ese sentido, esta área identifica necesidades y problemas del contexto social, propone acciones de proyección social y apoya programas que contribuyan a su solución y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas. A la gestión educativa comunitaria dedicaremos todo un apartado a continuación por su vital importancia para las instituciones.

1.3. Gestión Educativa Comunitaria

Para entender esta episteme de gestión educativa comunitaria, hay que valorarlo desde diferentes perspectivas. En la Literatura existe diversidad de criterios, Latacunga (2016) lo aborda considerando la

gestión educativa desde la vinculación comunitaria. Desde este enfoque se valora como el proceso integral que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios de las Instituciones de Educación para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socioeconómico, mediante el desarrollo de acciones y proyectos de beneficio mutuo que contribuyen a su posicionamiento y reconocimiento social.

Mezher et al. (2016) lo asume como la gestión de la comunidad, donde la participación y la cooperación de la comunidad educativa (familias, miembros de la comunidad y las organizaciones comunitarias), constituyen un factor importante para lograr la calidad en la enseñanza. Esta participación comunitaria en la gestión educativa es concebida como un acto de negociación entre los padres de familia y el director de la escuela, con el fin de tomar decisiones sobre las diferentes necesidades que existen en la institución. Está referida al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro y apunta a relaciones entre la sociedad y la institución misma (entre la comunidad local y su escuela o colegio), con los padres del discente, y otros sectores comunitarios. Tal gestión incluye áreas de trabajo como la promoción de la participación de la comunidad educativa, el diseño, ejecución y evaluación de estrategias de prevención, y la provisión de las condiciones que

permitan una sana convivencia entre sus miembros en donde haya cabida a distintas personas, independientemente de su procedencia, sexo, credo o raza, a la vez que se den las acciones necesarias para su permanencia en el sistema educativo.

La dimensión comunitaria comprende las actividades sociales entre los actores institucionales, las demandas, exigencias y problemas con relación al entorno institucional. El ámbito en el que se desarrollan las acciones de esta gestión vincula a todos los actores de la comunidad, a la organización institucional con su entorno, para fortalecer el desarrollo de identidad y sentido de pertenencia con la institución y su proyecto educativo institucional. Esto es así, pues alumnos y padres manejan algunos tipos de comunicación y conocimientos particulares, por lo que el rendimiento mejora si se tienden puentes de dos vías entre maestros y padres, a manera de que ambos intercambien las culturas de la escuela y del establecimiento, pues solo así podrán desplegar esfuerzos para lograr un mejoramiento del sistema sociocultural.

Esta dimensión hace referencia al modo en el que la institución se relaciona con la comunidad de la cual es parte, conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas. Asimismo, cómo se integra y participa de la cultura comunitaria. También alude a las relaciones de la institución educativa con el entorno social e interinstitucional, considerando a la familia y

organizaciones de la comunidad, municipales, estatales, organizaciones civiles, eclesiales, etc. La participación de los mismos, debe responder a un objetivo que facilite establecer alianzas estratégicas para el mejoramiento de la calidad educativa. (UNESCO, 2011, citado por González, 2018, p. 54)

En este punto, las estrategias de Gestión comunitaria deben apuntar a determinar las principales necesidades de las familias, que puedan ser apoyadas dentro de sus posibilidades por la escuela, sin embargo, la escuela también puede ser puente para generar relaciones comunitarias entre las familias y otro tipo de instituciones, ayudando a promover iniciativas productivas, económicas y laborales que no están dentro de sus funciones, pero que al representar una institución de alto impacto en la comunidad puede fomentar. Esta perspectiva permitirá seguramente que la familia vea a la escuela como un lugar diferente a aquel donde cumplen engorrosos compromisos académicos, más bien la comprenderán como una institución que abrirá sus posibilidades y que les generará diversos beneficios.

Una de las maneras de articular la gestión educativa comunitaria es a partir del Proyecto Educativo Institucional. Constituye un documento que orienta la vida orgánica de la institución educativa en función del desarrollo histórico de la comunidad de su contexto, a partir del desarrollo de las capacidades humanas de su población. De

allí que es muy importante la participación de la comunidad educativa en la elaboración del mismo, para que este documento recoja sus problemas y sus respectivas alternativas de solución.

Un Proyecto Educativo Institucional si no es elaborado por la comunidad educativa y de manera participativa, pierde significatividad pues pasa a convertirse en un proyecto educativo personal. Este tipo de proyectos podrían carecer de sustento y de pertinencia, de legitimidad social y no se aplican en la gestión educativa, porque son ajenos a ella y se convierten en meros documentos burocráticos que terminan abultando los archivos de la institución educativa.

1.4. Revisión de las normativas asociadas a la gestión educativa para el contexto ecuatoriano

La Educación constituye un eje estratégico para el Ecuador, patentado en 2011 en su Plan Nacional del Buen Vivir. En los artículos 26, 27, 343 y 344, el documento reconoce a la educación como un derecho de las personas y un deber ineludible e inexcusable del Estado, área prioritaria de la política que garantiza la igualdad, la inclusión social, condiciones indispensables para el Buen Vivir. De acuerdo con el texto, la Educación debe estar centrada en el ser humano y garantizar su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, en un medioambiente sustentable y democrático, a su vez debe ser participativa, obligatoria,

intercultural, incluyente, de calidad y calidez; que impulse la equidad de género, la justicia, la solidaridad, la paz; y estimule el sentido crítico, el arte, la cultura física, la iniciativa, y el desarrollo de competencias y capacidades.

La Constitución de la República de Ecuador, en el último artículo seleccionado para su análisis, establece muy claramente la articulación que debe existir entre las instituciones educativas, los programas, las políticas, los recursos y los actores del proceso educativo.

El Nuevo Modelo de Gestión Educativa (NMGE) es un proyecto que inició su gestión en enero de 2010, y plantea la reestructuración del Ministerio de Educación para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación.

El objetivo principal del Nuevo Modelo de Gestión Educativa es renovar procesos y automatizar procedimientos para mejorar la atención al público. Su implementación contempla la construcción o adecuación de infraestructura en cada sede administrativa, así como la dotación de equipamiento. Procesos como régimen escolar y escalafón serán automatizados sobre la base del Manual de procesos que maneja esta cartera de Estado.

El cambio exige contar con estrategias potentes que reorganicen y reestructuren la totalidad del modelo organizativo de la educación; que posibilite la modificación de las imágenes y creencias de cómo y

con quién conducir los procesos. Se trata de una gestión educativa superadora de los viejos esquemas de administración y organización, y de redefinir las competencias.

Los modelos actualmente predominantes apuntan hacia la transformación institucional, mediante procesos de descentralización, procesos de control social y control de integración de las acciones. Actualmente, los sistemas apuntan a la discrecionalidad de la institución educativa, apuntan a no jerarquizar los procesos ni la metodología, se busca el trabajo en equipo, la consecución integrada de aprendizaje, resultados y evaluación. Además, el control que se realiza se enfoca en la evaluación de los resultados obtenidos, y no tediosamente en el seguimiento de cada proceso dictaminado como parte de un sistema. Ahora, se pretende organizar de abajo hacia arriba, teniendo siempre en cuenta las necesidades particulares que el personal docente observa en los alumnos, de la mano con las necesidades proyectadas por el entorno familiar, su realidad social, cultural y afectiva.

Esta versatilidad institucional dependerá en gran medida de la cultura organizacional, esto es, del comportamiento innovador del personal docente, de su colaboración, de la evaluación de los problemas sociales, de las posibles soluciones analizadas según como lo perciben además los alumnos y padres de familia.

Los docentes de una institución deben continuamente actualizarse y promover concretos proyectos de innovación dentro del colegio al que pertenecen, proyectos que no solamente involucren sus respectivas áreas, sino otras y de esta manera puedan ser probados y evaluados para el posterior beneficio del alumnado y del resto de los docentes. Por lo tanto, se puede sintetizar que no funcionan como parte de la innovación en la gestión educativa, las reglas y restricciones centralistas no particulares ni específicas, pues resulta imposible tomar decisiones situacionales con reglas tan generales. Uno de los muchos ámbitos inmersos dentro de la gestión educativa implica la administración de procesos en busca de cambios, el mejoramiento de la cultura institucional, el ejercicio de un liderazgo directo, plasmado en la toma de decisiones, en el manejo de conflictos, y la vinculación del personal en el trabajo en equipo con el afán de lograr empatía en el grupo y crear compromisos en cada uno de los colaboradores.

Por lo antes expuesto, se puede determinar que el rol de cada miembro de la institución dentro de su gestión directiva se concatena directamente con su misión, que debe tener como base la orientación y promoción de todas las oportunidades que conduzcan al mejoramiento institucional. Todo esto tiene como ámbito de acción a la institución educativa en su conjunto y sus referidos concretos son las gestiones académicas, de comunidad,

administrativa y financiera. Las acciones de este tipo se concretan en la organización, diseño, desarrollo y evaluación de una cultura escolar individualizada, es decir, su normativa y forma de conducción no tiene por qué parecerse a ninguna otra, pero siempre enmarcado en la legislación vigente. Cuando se aprovecha el liderazgo de su equipo, la institución indiscutiblemente se orienta de manera estratégica hacia el cumplimiento de su misión y visión.

Cabe recalcar que la gestión pedagógica está enfocada en lograr que los estudiantes no solo se apropien del currículo, sino que desarrollen las competencias necesarias para su desempeño efectivo en los ámbitos social, profesional y personal. La gestión académica institucional tiene que ser desarrollada en el marco del diseño del currículo, así como en su desarrollo y evaluación interna y externa. Debe tenerse presente que es además el dinamizador principal de la comunidad educativa en general, por lo que ha de procurarse que sus aportes en conocimientos, experiencias, innovaciones o investigaciones se adelanten a sus requerimientos y representen aportes efectivos por parte de los diferentes agentes educativos con eje esencial en el proceso de formación. Lo anterior contribuye al desarrollo y el mejoramiento de la institución para el logro de las metas y los objetivos propuestos, y, por ende, progresa la comunidad y la patria.

Se concluye que se debe trabajar para materializar los conceptos antes mencionados y lograr una gestión en el proceso educativo con un estilo bien definido de liderazgo desde las más altas esferas del sistema de educación hasta el último escenario en el lugar más intrincado y modesto del país.

1.5. Aspectos relevantes de la gestión educativa en comparación con otros países de la región.

Para poder entender los sistemas educativos y su gestión se necesita hacer uso de una perspectiva comparada que nos lleve a comprender mejor a los otros y afianzar nuestra gestión utilizando la determinación de los puntos comunes y diferentes entre cada uno. No se puede evaluar la gestión universitaria pública si no se parte de que la gestión tiene que ser estratégica por la finalidad que persigue, debe buscar la efectividad garantizando el cumplimiento de cuatro principios fundamentales: Eficacia, Eficiencia, Proactividad y la Dimensión axiológica.

Tomando en cuenta estos elementos se sustenta el análisis combinando los cuatro principios fundamentales mencionados anteriormente. Pues la combinación de estos cuatro elementos produce una sinergia que desemboca en efectividad de la gestión educativa. La lógica que se sigue en este epígrafe se sustenta en un análisis crítico general sobre la gestión educativa comunitaria en las instituciones de Educación Superior de América Latina.

Las instituciones universitarias ecuatorianas generalmente trabajan tres funciones sustantivas (Formación, Investigación y Vinculación) (Hernández et al., 2016) y son capaces de garantizarlas a través de una gestión estratégica por procesos. Generan conocimientos, lo transfieren y enseñan con la seguridad de conocer el entorno, sus problemas y sus soluciones. Es la enseñanza más completa que se puede realizar, por lo tanto, constituye el eje fundamental para el desarrollo futuro de las IES.

Para el contexto de América Latina se trabajan con las mismas funciones, solo con la salvedad de que hay contextos donde se le denomina vinculación comunitaria, dimensión social comunitaria y en otros es denominado extensión universitaria. De igual manera, en todas las Instituciones de Educación Superior analizadas se garantiza una gestión por procesos, se genera conocimientos y se transfieren a través de las disciplinas de práctica laboral. Estas, para muchas carreras constituyen las disciplinas integradoras por ser las responsables de lograr la articulación de contenidos teóricos del año y realizar prácticas en instituciones, con el objetivo de fortalecer las competencias profesionales del futuro egresado.

En la dimensión académica se toma en ambos contextos una gestión hacia una formación integral que apunta no solamente al dominio de conocimientos, sino a que el profesional que se entregue a la sociedad esté dotado de competencias profesionales actualizadas

acorde a las necesidades y a las demandas de la sociedad que los acogerá. De ahí, el valor de la actualización constante a través de la vinculación comunitaria y de las demandas. Por constituir su razón de ser y como resultado de su integración, la universidad cumple con su misión de preservar, desarrollar y promover la cultura acumulada en la sociedad.

En los contextos educativos se llevan a la práctica desde la gestión educativa los mecanismos del sistema, que son comunes a la mencionada gestión por procesos:

- Sinergia o efecto sinérgico: cualidad superior que se obtiene a la salida del proceso;
- Reacción en cadena: interrelación de actividades que forman un proceso, y que una modificación en una de ellas repercute en las otras;
- Posición relativa: cuando se está en presencia de un proceso complejo, si se separa una de sus partes para su estudio es un proceso, cuando se integra es un subproceso, fronteras o límites: para analizar un proceso se deben delimitar su alcance, inicio y final;
- Entorno: todos los procesos se desarrollan en un entorno compuesto por variables, entre las que se encuentran: los proveedores y clientes.

A partir de estas reflexiones se considera a la gestión universitaria como el proceso de planificación, organización, implementación, control y mejora de los procesos universitarios de forma integrada, para incrementar su calidad, en la búsqueda de la excelencia y la satisfacción de las demandas de la sociedad (eficacia), a través de una mayor efectividad en la toma de decisiones y racionalidad en el uso de los recursos (eficiencia).

Del concepto expuesto, se extraen un conjunto de conclusiones que subyacen en él de forma explícita o implícita, entre las que se encuentran las siguientes:

- Las universidades demandan de un enfoque de procesos en su gestión;
- La excelencia y la satisfacción de las demandas de la sociedad, se logra a través de la gestión integrada de los procesos universitarios con un carácter estratégico y orientado a la calidad.

A modo de resumen, luego de la revisión de la Literatura, se considera que la constatación del escenario y sus características fundamentales centradas en el modelo y, por último, estableciendo un análisis comparativo, se puede corroborar que existen diversas maneras de tratar la gestión educativa. Hay elementos fundamentales a los que se les ha dado la connotación requerida, entre los que se encuentran las funciones de la dirección como ciclo de mejora continua, la calidad de la gestión universitaria para

obtener la excelencia, y la satisfacción de la sociedad como objetivo supremo de los sistemas educativos en su gestión.

Luego de establecer algunos de los elementos comunes entre los modelos de gestión educativa en los contextos seleccionados se concluye que, en ambos escenarios existen puntos comunes tomando como referente las áreas o campos que conforman los procesos de gestión educativa. Existe una simetría que garantiza que se encuentran sustentadas ambas en los patrones internacionales que pudieran facilitar interacciones o intercambios atendiendo a estos elementos.

De igual manera, constituye otro elemento simétrico el sustento en el enfoque por procesos integrado en todos los niveles de decisión asumidos desde una perspectiva estratégica y orientada a la calidad. En ambos casos, se someten a procesos de acreditación y evaluación sus instituciones con el objetivo de garantizar y exhibir procesos de calidad; sustentado en un sistema de indicadores que siguen unas normas internacionales estándares.

Luego del estudio se evidenció, que poseen características distintivas que sitúan a las universidades como formadoras y exportadoras de recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos. Sin embargo, todavía no se logra garantizar que se pueda medir los impactos de los resultados concretos de las investigaciones científicas, las cuales constituyen cifras de resultados tratados. Por

otro lado, se obvia la generalización de resultados y experiencias. Muchas investigaciones y resultados se quedan en el aporte ofrecido por la academia y no llegan a los decisores para implementar sus resultados y avanzar en pos del desarrollo y el cierre de los procesos de ciencia.

Conclusiones

Se concluye que se debe trabajar para materializar los conceptos antes mencionados y lograr una sinergia desde los procesos de gestión educativa con un estilo bien definido en la dimensión comunitaria para garantizar la calidad de los procesos educativos. El propósito consiste en formar profesionales acordes a las demandas de la sociedad, que posean las competencias profesionales que les permita prestigiar la formación adquirida.

Para lograr ese propósito, el primer paso es estar muy atentos a los procesos que se generan para hacer partícipes a la comunidad educativa de los cambios que se pueden generar en el entorno en el cual se encuentra insertados las Universidades. Al ser un referente social y cultural, las Instituciones de la Educación Superior, sus procesos, mecanismos, administración no pueden permanecer ajenos a las problemáticas que existen en las comunidades. Por tanto, una de sus funciones principales consiste en definir, continuar y dar seguimiento a la interrelación que mantiene con su medio social y productivo donde está inscrita.

Lo anterior se puede implementar de múltiples maneras, a través de proyectos de investigación, de intervención, del establecimiento de alianzas con instituciones públicas y privadas, incluso, a partir del seguimiento que se les hace a los egresados, cuyas competencias y habilidades ya se encuentran al servicio de las comunidades de diferente tipo. Pero a cada uno de estos planes, les precede la definición, desarrollo, implementación de procesos que pertenecen a las prácticas de las áreas de las Universidades desde una perspectiva de incidencia comunitaria.

Es decir, para que la gestión educativa comunitaria se dé, tienen que establecerse líneas de trabajo al que se les llama gestión por procesos con la claridad de la pertinencia del contexto. A su vez, el impacto no solo puede ser hacia lo interno, sino que también ese tipo de incidencia social se traslada puertas adentro de las Universidades, cuando se comienza a tomar en cuenta las experiencias positivas de la misma comunidad, desde las cuales surgen muchas veces nuevos proyectos que no solo nutren a la parte científica universitaria, sino que ofrecen mejoras a los propios procesos metodológicos y pedagógicos.

La gestión educativa comunitaria implica un proceso en dos direcciones, primero, el logro de procesos que aportan a la calidad de vida de los integrantes de la comunidad; y segundo, la generación de ideas, proyectos, estrategias y alternativas de mejoramiento

continuo de los procesos académicos pedagógicos que van enfocados al avance de la comunidad educativa hacia áreas como la inclusión, participación, y proyección de las instituciones educativas de máximo nivel.

CAPÍTULO 2

GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Introducción

Existe una marcada diferencia entre educación inicial y formación continua de los docentes que se preparan para enfrentarse a las aulas. Si bien la formación inicial tradicionalmente ha experimentado más debilidades que la denominada formación permanente, ninguno de los dos programas termina por consolidarse del todo en los países de América Latina y, en este caso, en Ecuador. En esta situación han incidido los niveles de precarización de la labor docente, la inestabilidad laboral, las nuevas lógicas del mercado laboral a raíz de la imposición de las políticas neoliberales, que dañó el nivel de valorización del personal pedagógico.

Para revertir esta situación, han surgido otros mecanismos que apuestan por promover el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, de manera independiente de los Estados. Por una parte, proliferan aquellas acciones alternativas encaminadas por organismos tanto públicos como privados, de gobiernos nacionales y locales, para incidir en el desarrollo curricular de las escuelas, cambiar las prácticas educativas y mejorar el aprendizaje de los niños y adolescentes. Sin embargo, como los proyectos de gestión se llevan a cabo de manera desarticulada, los resultados en este objetivo se ralentizan.

En los últimos años también se aprecian avances de los órganos gubernamentales en la implementación de mecanismos centralizados de evaluación, acreditación y financiamiento de las acciones de capacitación de los docentes, de modo que éstos actualicen sus conocimientos en torno a prácticas educativas. En ello participan corporaciones gremiales, asociaciones profesionales de docentes, las universidades y las editoriales de libros de texto.

Este nivel de autonomía y poco control de la gestión de la formación y desarrollo docente trae como beneficios cierta flexibilidad a la hora de responder a las necesidades de los sistemas educativos y de los propios pedagogos. Estos mecanismos constituyen apuestas por corresponder a las necesidades de formación de los educadores, a las características regulares de la trayectoria de su carrera y recorrido profesional. No obstante, constituyen mecanismos muchas veces instaurados de manera aislada y poco sistemáticos.

La poca regulación de las estrategias de gestión de la formación docente trae consigo que no se advierta un objetivo común, del cual se pueda partir para mejorar la calidad de las instituciones escolares a través del perfeccionamiento de las competencias de los maestros. En ese sentido, resulta pertinente el estudio de cómo debe trazar esa gestión y su incidencia en la mejora del sistema educativo. Para proceder a la sistematización del tema de la gestión de la formación se procedió, en un primer momento, a realizar una exploración en

buscadores académicos tanto de universidades latinoamericanas y europeas como de revistas indexadas especializadas en el tema educativo, tales como Revista de Educación, Tendencias pedagógicas, Laurus, Illari, Perfiles educativos, Revista Electrónica de Educación, Sciendo. Como palabras claves empleadas destacan gestión, formación docente, desarrollo profesional docente.

En una segunda fase, se realizó una selección de trabajos investigativos atendiendo a tres criterios de inclusión fundamentalmente: el criterio geográfico, esto es, estudios desarrollados en países de Europa y de América Latina publicados en idioma inglés o español, lo cual permitió ampliar nuestra perspectiva más allá de la frontera ecuatoriana y realizar una comparación del estado del arte, según la región. Otro criterio a respetar fue el temporal, pues predominan los textos publicados en los últimos cinco años. No obstante, en el texto aparecen algunos artículos y libros escritos desde fines del siglo XX e inicios del XXI, pues se trata de autores que han sido iniciadores del tratamiento del tema de la gestión y de la formación docente.

Por último, se establece una discusión bibliográfica utilizando estudios observacionales, empíricos y documentos legislativos asociados al tema, en tanto, el propósito de este capítulo no es solo describir el tratamiento teórico acerca de la gestión de la formación docente, sino también describir y evaluar los aciertos y desaciertos

de los intentos de la actividad de gestión para la preparación del personal pedagógico en Ecuador y otros países que pueden servir de referencia para las políticas que en este sentido se establecen en nuestro país.

En ese sentido, se empleó como método de análisis de contenido cualitativo, que parte de la lectura como medio de producción de datos y hace énfasis en la interpretación del contenido de los textos, considerando el contexto en el cual se escribe. Precisamente, el único criterio de exclusión se estableció a aquellos estudios cuyos hallazgos no aportarán al debate de criterios que hagan viable la estructuración de mecanismos de gestión de la formación docente.

2.1. Gestión educativa y formación docente

Para hablar de la gestión de la formación docente resulta necesario comprender lo que entendemos por gestión en términos educativos. La gestión ha sido definida como un proceso que contribuye a la organización y calidad de cualquier empresa o institución (Suárez y Sevilla-Vallejo, 2020), en tanto, se estudian aspectos como clima organizacional, liderazgo y mecanismos de producción, que culminan con la instrumentación de estrategias de mejora de los objetivos y procesos de determinada organización o institución (Blanco y Quesada, 2017).

La gestión educativa es un término de reciente divulgación y uno de los autores que más ha contribuido al debate es Cassasus (1999), quien explica la gestión como la combinación de procedimientos de planeación y administración. Sus aportes se basan en los resultados de la aplicación de las ciencias administrativas y económicas en la Educación desde fines del siglo XX, momento en que estos campos de estudio ven al sector educativo como una plataforma de producción económica, por lo cual debe ajustarse a los requerimientos productivos a los que impacta de manera directa e indirecta: “lo que resulta de la actividad educativa no es un producto cualquiera. La ‘materia prima’ sobre la cual se trabaja en educación son los alumnos y por lo tanto no se trata de una materia trivial” (Cassasús, 2000, p. 18).

Aplicar el término económico de “gestión” a la educación, se traduce en la producción de cambios de los procesos de las instituciones y también en el perfil de los actores que trabajan en la institución educativa (Miñana, 1999). Al decir de Oplatka (2019) los procesos de gestión dependen de la división y cumplimiento que se haga de las responsabilidades administrativas, que tienen que ver con toma de decisiones, puesta en práctica de los procedimientos educativos en todas las áreas, control de calidad de los procesos, y que debe atender a las obligaciones socioeconómicas, políticas, jurídicas, histórico-culturales. Lo anterior se debe a que la educación está

conectada con procesos externos, los centros educativos forman parte de un sistema que debe corresponder a necesidades y demandas contextuales. La gestión educativa más allá de ser un proceso tecnicista, responde a las necesidades reales de los sujetos que pertenecen a la institución (Galaz, 2019).

Farfán y Reyes (2018) definen a la gestión educativa como una estrategia organizada que involucra varios objetivos, como optimizar los procesos y proyectos internos de los centros escolares y perfeccionar los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan. Esta estrategia se vincula con los procesos de autonomía que alcanzan algunas instituciones al determinar sus necesidades de incidencia social, de implicaciones económicas y culturales, y enfocar la administración a la satisfacción de estas. Implica un proceso de ordenamiento de los recursos y actividades de las instituciones en términos de eficiencia y eficacia.

La gestión educativa depende de las personas que trabajan en la institución, pues según explica Huergo (s.f.) se requiere de acciones conjuntas dentro de la organización, una manera de relación y coordinación de las actividades internas con claridad de los objetivos de cada área, implica roles y tareas enfocadas a metas, supone comunidades de trabajo y selección de medios adecuados para alcanzar los objetivos. Se trata de la coordinación articulada de distintos niveles de gestión y se da de manera cíclica, esto es, al

finalizar una etapa se inicia otra que busca perfeccionar los objetivos ya logrados o plantear otros nuevos. Por ello, resulta tan importante que en la medida en que los cambios institucionales se vayan generando, los sujetos también se conviertan en gestores de cambio.

De acuerdo con Farfán y Reyes (2018), la gestión educativa debe ser coordinada y ejecutada por personas capaces de dirigir, proponer, liderar y gestionar, de tal manera que se generen resultados que cumplan con los objetivos propuestos institucionalmente. De esta manera, se alcanzan los objetivos planteados y se continúan trazando líneas de mejoramiento continuo en las diferentes áreas de trabajo de los docentes. De ahí la relevancia de la gestión de la formación docente como estrategia de generación de conocimientos aplicados a procesos de educación de calidad.

La formación docente, por su parte, consiste en aquellas acciones y planes implementados con el objetivo de ofrecer una preparación profesional a aquellos maestros que están en proceso de formación (Cuevas, 2020), entre ellos, los de la educación básica. De acuerdo con Ducoing (2020), la formación inicial docente se refiere a dos procesos, por un lado, un entrenamiento mediante el cual el profesional de la educación adquiere un conjunto de técnicas y prácticas profesionales que le permiten transmitir los contenidos del currículo a los estudiantes. El segundo proceso consiste en acoger un cúmulo de conocimientos teóricos que permitirá al docente en

formación identificar y poner en práctica estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de los alumnos. El autor concluye que se trata de la combinación de aprendizajes técnicos y teóricos, mediante los cuales los docentes puedan tomar sus propias decisiones pedagógicas a la hora de enseñar.

Es usual que la formación inicial de los docentes presente ausencias, debilidades, y es por ello que se recomienda su complementación con la formación continua. En términos generales, la formación continua es entendida como un proceso de actualización de los profesores que se complementa de nuevos enfoques pedagógicos, planes de estudio o materiales educativos y, asimismo, debe partir de las necesidades e intereses que surgen en la práctica cotidiana de los maestros. En cambio, como explica Brouwer y Korthagen (2021), la formación continua ha estado constituida durante años por estrategias remediales para resolver los vacíos de conocimientos que deja la formación inicial de los docentes.

De lo anterior se desprende otra categoría, que es la noción de “Desarrollo Profesional Docente”. Se refiere a los procesos y cambios por los cuales transita el profesorado durante su carrera profesional, de manera que las transformaciones de sus competencias y habilidades que ponen en práctica como maestros tengan un impacto en el aprendizaje sobre la enseñanza (Jaramillo, 2021). El desarrollo profesional docente ha pasado de ser la búsqueda del crecimiento

personal y organizativo, “hasta llegar a una perspectiva más integradora del desarrollo, en donde se privilegia la colaboración entre diversos sectores para la mejora del sistema educativo y el desarrollo equilibrado y armónico del profesorado y de la institución” (Fuentealba, 2006, pp. 70-71)

El desarrollo profesional docente es un proceso continuo que comienza con la formación inicial, trasciende cuando esos conocimientos adquiridos comienzan a aplicarse dentro de determinada unidad educativa y se consolida cuando el docente, de manera autónoma, logra dirigir e incidir en su propio desarrollo profesional (Villón, 2019). Este proceso se va fortaleciendo en la relación que tiene el docente con otros colegas, porque en esta vinculación encuentra respuestas a sus dudas, pero también él mismo incide en la transformación de los formadores a su alrededor. En conjunto, los docentes en su labor cotidiana se convierten en actores que pueden optimizar los objetivos educacionales que se persiguen (Fuentealba, 2006).

La gestión de la formación docente se vincula a los procesos de liderazgo. Covey (2022) señala que el liderazgo emana de un proceso de transformación interna del ser humano, que trasciende en la influencia de otros individuos. En el ámbito educativo, el liderazgo se manifiesta cuando se orienta a la comunidad educativa (alumnos, docentes, padres y familias, formadores), y en la mejora de la calidad

educativa, el clima y la cultura organizacional. Su alcance se ve representado en la formación integral de las instituciones.

Los elementos centrales del liderazgo en procesos de gestión educativa son el conocimiento, la habilidad y la actitud. La puesta en práctica de la gestión para la formación docente no solo implica la responsabilidad frente a la filosofía o misión institucional y los objetivos estratégicos que propone el proyecto formativo, sino que requiere de distintas condiciones como “es el conocimiento sobre lo educativo, las políticas y reformas, la gestión de los procesos que requieren liderazgo, orientación y estrategia para que la práctica educativa sea efectiva frente a todas las posibilidades que el hecho educativo implica (Sierra, 2016, p. 17).

Otro término con el que se vincula la gestión de la formación docente es la gestión del conocimiento, que consiste en la transferencia del conocimiento explícito empleado como recurso para el desarrollo de otras áreas de la institución educativa. Este proceso supone el desarrollo de estrategias para identificar, organizar y archivar el conocimiento entre todos los actores, lo cual se transforma en un activo intelectual que conlleva a la toma de decisiones para beneficiar los procesos de formación en un colegio (Maureira et al., 2019).

De acuerdo con García (2021), la gestión del conocimiento se conforma de tres etapas: construir, recopilar y organizar el

conocimiento ya existente para crear nuevos conocimientos acerca de los procesos estudiados, aplicar esos conocimientos en la innovación de la propuesta educativas y, finalmente, utilizar ese conocimiento. Otros autores identifican otras fases de la gestión del conocimiento, que es la socialización, compartir conocimiento (tácito); la externalización, que consiste en la creación de conceptos (relación entre tácito y explícito); la internalización, que se refiere a la justificación de los conceptos aprendidos (relación de explícito a tácito); y por último, la combinación, que supone la construcción de arquetipos o modelos (Maureira, 2018), es decir, obtener conocimiento cruzado (relación de explícito con explícito) para integrarlos en estrategias de mejora de la calidad educativa.

Siguiendo tales procedimientos, se podría decir que transitar hacia la gestión de la formación docente parte de una gestión del conocimiento y de un aprendizaje contextual, que se va aplicando a las propias estructuras de las instituciones educativas para llevar a cabo estrategias innovadoras. La gestión de la formación docente parte de la idea de que es necesario una gerencia del intelecto humano para convertir a los maestros en portadores de un conocimiento que los haga capaces de gestionar las clases, currículos, modelos educativos, actividades y estrategias desde un enfoque de eficiencia y eficacia de los procesos que implementa, para integrar de mejor manera aquellos elementos.

En ese sentido, como refieren Suárez et al. (2019) “enseñar a ejercer una profesión educativa, es mucho más complejo que enseñar a ejercer cualquier otra especialidad, pues se considera al docente como el ejemplo de educador profesional” (p. 39). En la gestión de la formación docente resulta importante proporcionar un conocimiento integrado entre ciencia, técnica y habilidades actitudinales, que se denomina competencia profesional.

De acuerdo con Abanto et al. (2019), la gestión de la formación docente debería comenzar por la identificación de las capacidades a generar en los nuevos maestros, teniendo en cuenta las necesidades sociohistóricas y los contextos institucionales. Otras de las premisas a considerar para la gestión son los conocimientos, habilidades y destrezas que debe poseer el docente de acuerdo al tipo de alumno que pretende formar. El maestro en formación debe ir adquiriendo un bagaje de conocimientos según el área de conocimiento que enseñará, adquirir las estrategias y técnicas según el modelo educativo que se implementa en el centro escolar; así como desarrollar otras habilidades subjetivas como su capacidad para laborar, la exigencia, la responsabilidad, la capacidad de trabajar bajo presión y el hábito de trabajar intensamente (Maita, 2018).

A medida que el tiempo pasa, la formación del docente se complica pues responde a las nuevas demandas de los adelantos tecnológicos, científicos, sociales, económicos (Quintana, 2018). Por tal razón, los

modelos de formación docente se van transformando para atender a un momento sociohistórico específico. De ahí que se hable de gestión, pues es un término que permite enfocarse en un contexto determinado para consolidar la educación de formadores competentes según metas fijadas.

Generalmente, se exigen competencias básicas a los docentes como son el dominio de los contenidos que pretende enseñar, creación de ambientes de aprendizaje, trabajo colaborativo, manejo e incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, dominio de una segunda lengua, entre otras. Sin embargo, el desarrollo profesional se alcanza cuando el docente es capaz de transmitir algo más que conocimientos. Implica producir un proceso de reflexión para estructurar representaciones, identificaciones, métodos y actitudes que genere un impacto en el maestro en formación y en ejercicio tanto en el plano cognoscitivo como en el socio-afectivo (Suárez et al., 2019).

Otro elemento a partir de lo cual se genera la gestión es el enfoque. González (2019) identifica cuatro paradigmas fundamentales para la formación del profesorado: tradicional-oficio, el personalista, el conductista y el que se orienta básicamente a la indagación. Este último nos interesa en tanto es el que se dirige a formar docentes reflexivos acerca de su práctica profesional y hacia otros aspectos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos maestros, si

bien van integrando conocimientos teóricos juntos con el ejercicio práctico educativo, generan nuevos conocimientos desde su propia práctica profesional que les conduce hacia una mejora de la actividad educativa (Mellado & Bermejo, 1995).

Torres (2020) establece cuatro perspectivas básicas de la formación docente: la académica, la técnica, la práctica y la basada en la reconstrucción social. De acuerdo con Pérez (2021), la perspectiva técnica se manifiesta en la implementación de modelos basados en el positivismo, donde se establecen jerarquías entre las ciencias básicas, las aplicadas y el componente práctico. De esta manera, se logra una vinculación entre la dimensión investigativa y práctica del profesorado.

Por su parte, el profesor reflexivo es aquel que mediante su práctica curricular va construyendo nuevos conocimientos y reflexiones a partir de su actividad. En este tipo de formación también es importante desarrollar habilidades de investigación, donde el maestro pueda ser capaz de identificar nuevas categorías de análisis en torno a su práctica, pues “trabaja en un medio ecológico complejo, cambiante, impredecible y conflictivo al que hay que abordar de forma reflexiva” (Mellado & Bermejo, 1995, p. 22).

Pericacho (2019) también aborda entre sus tres perspectivas la tecnológica conductista, constructiva y la crítica reflexiva. La primera hace referencia a los medios tecnológicos para poder implementar la

labor de enseñanza; la segunda, se refiere a los individuos y las prácticas que puede dominar para generar en los alumnos el desarrollo cognitivo deseado. Por último, la perspectiva crítico reflexiva consiste en la autocrítica del profesorado con respecto a su desempeño profesional. Esto lo conduce a perfeccionar su trabajo formativo. La asunción de una perspectiva reflexiva viene acompañada de una crítica eficaz que promueve un estilo de enseñanza enfocada en el aprendizaje significativo de los estudiantes; así mismo, la continua construcción de conocimiento reflexivo conlleva a modelos educativos innovadores con prácticas educativas basadas en pensamiento-acción, donde se perfile un aprendizaje activo.

A partir de la determinación de las políticas y de los enfoques para la gestión de la formación docente, la labor se acoge a ciertos principios. García (1995) establece siete de ellos, entre los que se encuentra el de continuidad, es decir, la formación de los maestros debe ser constante, pues los aprendizajes se vuelven acumulativos. Para que exista un desarrollo profesional, los conocimientos devenidos de procesos de formación inicial y continua deben adaptarse a los cambios que el maestro puede percibir desde su práctica educativa.

El segundo principio que propone el autor es el de cambio, innovación y desarrollo curricular, donde la estrategia implica una

vinculación entre la formación de los docentes y la construcción de los currículos. En relación con esto, se concierne el tercer principio que relaciona la formación de formadores con la organización de los colegios, donde debe existir una relación entre las actividades de aprendizaje con las necesidades que se detectan en las escuelas con relación al desempeño profesional de los docentes. Con este tipo de convergencias existe una posibilidad más real de transformar a las instituciones educativas.

Así, se advierte el siguiente principio de integración entre la formación docente respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores, que resulta central para estructurar un pensamiento verdaderamente pedagógico, en tanto, “aprender a enseñar” implica conocimientos prácticos y teóricos. También se requiere del principio de establecer coherencias entre la formación que recibe el docente y la formación que este implementará durante su carrera. También se cuenta el principio de individualización, atendiendo a los rasgos “personales, cognitivos, contextuales, relacionales, de cada profesor o grupo de profesores para desarrollar sus propias capacidades y potencialidades” (García, 1995, p. 14).

A partir de estos principios Suárez et al. (2019) concluye que la gestión de la formación docente se divide en varias acciones: la orientación académica, la orientación tecnológica, la orientación

personalista, la orientación práctica y la orientación social-reconstruccionista. Lo académico se refiere al área de conocimiento en el que deben formarse los maestros de acuerdo a su elección y las necesidades del sistema de educación que existan. Esta línea de determinación se centra en la transmisión de los conceptos y el dominio disciplinar de la materia de la que es especialista.

La orientación tecnológica implica proveer a los docentes de las habilidades técnicas y de medios didácticos de los que se puedan valer para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La orientación personalista se centra en la persona, en sus necesidades y posibilidades para educar, en ofrecerle al maestro herramientas que le permitan articular sus propias metodologías para impartir las clases. Por su parte, la orientación social-reconstruccionista se enfoca en aquellos valores morales y éticos que defiende la institución educativa y que se reflejan en la acción docente, forjando los sentimientos y cualidades apropiados para el desempeño pedagógico.

La orientación práctica viene a complementar lo anterior, en tanto, el docente transita por actividades mediante las cuales pueda ejercitar lo aprendido e ir construyendo su propio estilo de enseñanza. Se le insta a reflexionar acerca de su manera de desempeñar la profesión y estudiar su grado de efectividad en las contingencias que puede conllevar la profesión. La orientación

práctica sitúa al docente en formación en el contexto de la actividad pedagógica, enfrentando las múltiples situaciones del contexto sociocultural e histórico donde se desenvuelve, la realidad de la escuela, las experiencias adquiridas, la interrelación con sus colegas, el estudio de su alumnado, las especificidades del tipo de enseñanza, de la carrera, de los planes de estudio, las disciplinas y asignaturas, entre otros aspectos.

Según Salguero (2008), la gestión de la formación docente requiere de varios insumos, entre ellos, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), el currículo, las políticas en educación, la normatividad. Un aspecto del que depende esa gestión son las políticas de formación docente que produce cada país o región. Según explica Pérez (2017), la gran mayoría de los sistemas de educación nacional se basan en mandamientos ministeriales para disponer de un plan de formación de maestros, de programas y cursos de capacitación. Sin embargo, este fenómeno puede generar un quiebre o inconsistencia entre la realidad del contexto inmediato en donde trabajarán los pedagogos y lo que se percibe desde las instituciones políticas de lo que debe formarse en los docentes.

La gestión de la formación docente constituye un terreno fértil que se va actualizando de acuerdo también a las necesidades del sistema de educación, en este caso, de la enseñanza básica. Los patrones por los que se rige esa gestión contribuyen al desarrollo profesional de

los formadores, atendiendo a un marco legal, el cual se define seguidamente.

2.2. Formación docente en el marco legislativo ecuatoriano

El marco legal que regía la educación ecuatoriana antes de la aprobación de la Constitución de la República (Asamblea Nacional, 2008) contenía disposiciones muy sujetas al Ministerio de Educación. La centralización de la gestión de los procesos educativos impedía dar respuestas a las necesidades específicas de las regiones y localidades de la nación andina. Por el contrario, en la actualidad, la gestión educativa, en términos institucionales, se encuentra conformada por cuatro niveles: uno de carácter central y tres de gestión desconcentrada, que corresponden a los niveles zonal, distrital y por circuito.

Ese proceso de descentralización de la gestión educativa trae consigo dos metas imprescindibles: que la gestión educativa del Estado presente una cobertura y atención más cercana a las necesidades y demandas de los ciudadanos, con lo cual el servicio de la Educación resulte más estratégico, eficiente y eficaz. Por otro lado, se reorganiza la propuesta educativa para garantizar servicios completos y pertinentes en cada circuito (Ministerio de Educación, 2012). Esta estructura viene a complementarse con figuras de Apoyo, Seguimiento y Regulación a la Gestión Educativa, ocupadas por funcionarios que estudian, velan y dejan información y

recomendaciones a los miembros de la comunidad educativa sobre el cumplimiento de los propósitos planteados de acuerdo a la visión de una Educación de calidad.

A partir de esta estructura, la gestión de la formación docente se regula desde la propia Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008) que dispone en su Artículo 349 que:

El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente. (Constitución de la República del Ecuador, 2008)

Desde la Constitución de la República (Asamblea Nacional, 2008) se advierte la importancia de contribuir a la formación de los docentes y al desarrollo profesional de los maestros, en tanto, es lo que permite construir un sistema educativo de calidad. El Estado es entonces el responsable de crear las condiciones para que esta capacitación sea posible tanto desde instituciones públicas como privadas. Se entiende con ello que la educación es condición

necesaria para la igualdad de oportunidades y para alcanzar la sociedad del Buen Vivir (Ministerio de Educación, 2012) y que en ello juega un papel imprescindible los maestros.

Como se ha venido refiriendo en este capítulo, las circunstancias contextuales en Ecuador implican modificaciones de las políticas de la Educación, donde los procesos de formación y trabajo docente disponen de un marco legal que garantiza de alguna manera que esas líneas estratégicas de desarrollo profesional de los pedagogos sean consideradas por las instituciones que participan de la gestión de la formación docente.

A esto contribuye la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, Asamblea Nacional, 2011). Uno de los principales artículos que respalda lo anterior es el número 10, inciso a, que dispone que:

Las y los docentes del sector público tienen los siguientes derechos: a) Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación. (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011)

Esta disposición evidencia la política del estado ecuatoriano de contribuir a la formación de los formadores, como resultado del

repensar la función pedagógica dentro de las escuelas del país. La transformación de las leyes debe ir acompañada de una serie de acciones articuladas y planeadas, de acuerdo con el sistema educativo que se quiere construir. Este tipo de políticas se reflejan en reformas y programas para la formación de maestros, como principal evidencia de que las decisiones gubernamentales se aplican seriamente en la sociedad.

Entre las ventajas que ofrecen este tipo de legislaciones es que obliga a las instituciones educativas a ser congruentes con tales políticas, que además provienen de sugerencias de organismos internacionales y de estudios implementados en el contexto nacional y regional del país que va identificando las principales áreas de mejora y desarrollo profesional. Cuando una ley de este tipo se instaura, le sigue la instrumentación en forma de reformas, planes, acuerdos, programas, que requieren dar atención al contexto sociohistórico en el que fueron producidos (Rizvi & Lingard, 2018; UNESCO, 2018).

A nivel general, estos son los primeros pasos para una gestión de la formación educativa del profesorado, pues como expresa Villagómez (2012) “la formación del docente de educación básica en el Ecuador se encuentra bastante ligada a la política educativa pública del país y en cierta forma a los requerimientos del ejercicio docente provenientes de las exigencias de las reformas educativas” (p. 117). En esos años que transitaron desde la aprobación de la Constitución

de la República y la Ley Orgánica de Educación Intercultural se evidenció una revalorización del sector educativo, principalmente de sus actores, como política y derecho imprescindibles dentro del contexto del Buen Vivir.

Una señal significativa es la revalorización del sector educativo, después de un diagnóstico crítico a su calidad y equidad. Pocas veces la educación aparece tan nítidamente valorada como clave del desarrollo y la vocación social. La apuesta es total, y supera al sector para integrar un discurso de Gobierno. La opción por la educación se acompaña de nueva normativa, Plan Decenal, respaldo y estabilidad de autoridades, y dotación de recursos (Luna y Astorga, 2011, p.11).

Luego de la aprobación de la Constitución del año 2008 y desde el Registro Oficial de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su nuevo reglamento publicado en el mes de agosto de 2012, debieron registrarse una serie de modificaciones de las prácticas educativas. La instrumentación de la Ley requería que los propios “formadores de formadores” adaptarán sus programas de formación, como actores de los cuales dependen la aplicación de las reformas en sus prácticas escolares cotidianas.

Otros de los derechos que expone la LOEI en el Artículo 10, inciso b, es el de “recibir incentivos por sus méritos, logros y aportes

relevantes de naturaleza educativa, académica, intelectual, cultural, artística, deportiva o ciudadana” y, como prescribe el Artículo 10 en sus incisos g e i, el derecho a participar (Ley Orgánica Intercultural, 2011). En ese sentido, el Estado ecuatoriano reconoce en la figura del maestro su carácter de agencia y su función importante entre los profesionales del país.

Precisamente, la aprobación de la LOEI fue resultado del Plan Decenal de Educación de 2006 (Ministerio de Educación, 2006), que venía preparando el terreno, confiriéndole una mayor relevancia a la figura del maestro y profesor en el Ecuador. Entre los objetivos estratégicos que se estipulaban en tal documento destacaba la importancia de “renovar la formación inicial” de los docentes. Esto es coherente con: “La revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de Vida” (Ministerio de Educación, 2006, p. 6).

El propio documento justificaba la anterior determinación considerando que uno de los principales eslabones del sistema educativo del país lo constituía el maestro, de manera que era responsabilidad del Estado contribuir al desarrollo profesional de esos trabajadores, así como mejorar las condiciones laborales y su calidad de vida. Lo anterior se debía al diagnóstico realizado sobre el quehacer docente en las regiones del país, que lo calificaba de débil, desactualizado. Para ese entonces se carecía de una visión integral

del sistema educativo y, como consecuencia, se menosprecia el rol de los pedagogos, quienes sufrían del poco reconocimiento social y económico (Ministerio de Educación, 2006, p. 6).

El nuevo Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2012) implicó otras modificaciones como fue la obligatoriedad de los currículos nacionales y su aplicación. Las actualizaciones de los currículos se realizaron de acuerdo a los enfoques y realidades culturales y características de las instituciones. Incluso la formación permanente del profesorado es mencionada como necesidad. En el artículo 313 de este Reglamento, modificado en 2015 y nuevamente en 2021, se estipula que: “La oferta de formación en ejercicio para los profesionales de la educación es complementaria o remedial” (p. 71).

El instrumento legal, en el Artículo 313, define la formación permanente como aquella que complementa la preparación de los maestros con “procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico para que provean a los docentes de conocimientos y habilidades distintas de las aprendidas en su formación inicial” (Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012). Con ello, quedan implícitas otras políticas, como son la necesidad de crear un perfil docente para la educación básica que responda a las necesidades de la enseñanza en la nación e igualmente

a las demandas a las que dan solución todo el conocimiento que se produce en las escuelas; perfeccionar los aprendizajes de los maestros ya formados pero que sufren limitaciones cognoscitivas y prácticas; implica la renovación curricular y de recursos metodológicos, innovaciones pedagógicas y la promoción de investigaciones que imbrican propuestas de mejora de la formación inicial y continua del gremio pedagógico.

El Reglamento General del LOEI define, a su vez, cómo debe ser la carrera profesional del docente en su Artículo 260, que implica desempeño, profesionalización y actualización, valida sus méritos y potencia el acceso de este a nuevas funciones a través de mecanismos de promoción y estímulo. Al respecto, algunos autores sugieren que el desarrollo profesional docente debe estar precedido de una formación inicial coherente con los esquemas planteados por las autoridades, una elección más exigente de quienes integran el gremio, mejoras salariales, modelos evaluativos del desempeño, redes de apoyo a la figura docente, modelos de carrera educativa que provea estímulos para avanzar a otros niveles y posiciones (Chirigoga, 2018).

El marco legal que se ha descrito aquí no es suficiente para asegurar que en la práctica la gestión de la formación docente siga estas políticas propuestas. La formación docente requiere de una intervención multidimensional, es decir, cambios en: currículo,

modelos de gestión de los sistemas educativos, sistemas de seguimiento a logros, modelos de rendición de cuentas a la sociedad, políticas y estructuras de inversión (Chirigoga, 2018). Justamente, en 2015, a pesar de la vigencia de estos instrumentos legales, la formación de los docentes en el Ecuador transitaba por una de sus peores crisis de la historia, debido a la poca oferta formativa que existía en aquel momento (Fabara, 2017). Según este autor, todavía en la actualidad se tiene que recurrir a profesionales sin formación pedagógica para asumir plazas de las escuelas de Educación Básica, entre ellos, personas con títulos de bachilleres y algunos con títulos universitarios de determinadas especialidades, que muchas veces carecen de metodologías apropiadas para impartir clases. Para solucionar esta deficiencia, el sistema educativo ha recurrido a convenios con universidades del exterior que formen a distancia y de manera semipresencial a los docentes requeridos.

La gestión de la formación docente, si bien comenzó con la disposición de leyes centradas en las necesidades sociales de los principales sectores de la sociedad, debe continuar con la ampliación de la cobertura para formar a los nuevos maestros, la instrumentación de modelos estables de formación inicial y continua, el estudio del nivel de impacto que tienen tales programas en los docentes en formación (Schon, 2017).

También es necesario explicitar el tipo de pedagogía que se busca transmitir en los docentes. Por tanto, como explica Villagómez (2012), entre los desafíos de la formación docente se encuentra la mirada del docente no como ejecutor de un currículo determinado, sino como un agente activo del proceso educativo. Las leyes de la Educación en Ecuador han favorecido el proceso de reflexión crítica y la investigación en torno a la Educación, pero ese debate académico debe culminar en nuevas prácticas de formación y desarrollo profesional de los maestros que realmente respondan a las necesidades de nuestro contexto.

2.3. Desarrollo profesional docente. Una mirada regional

El tema de la formación docente de todos los niveles de enseñanza (básica, media superior y superior) hoy constituye una línea temática de amplio abordaje dentro del gremio científico, dado entre otras razones a procesos de gestión que han venido a posicionar este asunto como un proceso determinante para el perfeccionamiento de los sistemas educativos. Algunos de los principales modelos de gestión de la formación del profesorado se encuentran en la región europea, sin embargo, en América Latina, la UNESCO y el propio Estado de países como Perú, Bolivia y México han promovido la investigación de esta temática desde diferentes perspectivas, pasando por modelos de formación y aspectos filosóficos, didácticos, culturales, políticos.

El sistema educativo peruano tiene varios elementos en común con respecto al sistema de formación docente en el Ecuador. Tal y como ocurrió en Ecuador hace aproximadamente 10 años, en Perú en la última década ha ocurrido una oleada de reformas legislativas que apuestan por promover o revalorizar la importancia de la figura del maestro. Se han promulgado la Ley General de Educación, la Ley de Reforma Magisterial y la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. Este marco legal deja oportunidad para que se implementen una serie de acciones concretas a todos los niveles como es: la revaloración de la carrera docente, la evaluación docente, la reforma curricular. De esta manera, como sucede en Ecuador, se proyectan cambios dentro de las estructuras y prácticas educativas.

El modelo de formación docente en Perú cuenta con algunas ventajas que todavía en el contexto ecuatoriano no se manifiestan. Por ejemplo, el nivel de exigencia de estudio de la carrera docente es altamente cualificado, lo cual genera una formación inicial de alto impacto. La carrera de docente se estudia durante cinco años en Instituciones de la Educación Superior. Los profesores egresan de las Universidades con grado de bachiller y licenciado y las escuelas de educación superior pedagógica entregan el grado de bachiller y el título profesional a nombre de la nación. Esto quiere decir que para el ejercicio de la profesión los maestros deben contar

obligatoriamente con la obtención del grado y el título, haber aprobado el programa formativo, el conocimiento de un idioma extranjero o de una lengua nativa y la defensa y aprobación de un trabajo de investigación o proyecto de innovación (Ducoing et al., 2017).

El estudio desarrollado por el Ministerio de Educación (AMIE) en 2010 evidenciaba la necesidad de mejorar la estructura y el programa de estudio en Ecuador (Martínez, 2019):

Del total de docentes de educación regular, solo el 7,3% a escala nacional tiene título de Bachillerato en Ciencias de la Educación, el 65,9% presenta título de nivel superior docente (3er nivel), el 6,2% título de posgrado (4to nivel), y el 20,6% de los docentes no ha actualizado su nivel de formación docente. (Citado en Villagómez, 2012, p. 121)

En Ecuador, la cobertura docente apenas se alcanza debido a la baja promoción de profesionales de la Educación, es decir, no se ha logrado por parte del Ministerio de Ecuador la regulación de los programas de formación inicial docente de carácter estatal y privado, como sí ocurrió en Perú. Este país ha alcanzado la creación de centros que regulan y promueven la calidad de la formación inicial de los docentes, como el sistema de acreditación y licenciamiento. Otra de las estrategias que ha funcionado en Perú para el desarrollo del gremio docente ha sido la implementación de criterios de selección

de los aspirantes a las instituciones de formación para pedagogos (Tafur y Soria, 2021). Se realiza un examen de ingreso a las instituciones que, si bien ha generado complicaciones porque la oferta de estas carreras se ha convertido en mayor que las necesidades de la población, ha asegurado que los mejores candidatos pasen a integrar las aulas para formarse como maestros (Consejo Nacional de Educación, 2018).

Otro de los aciertos de la gestión de la formación docente en Perú ha sido la actualización de los diseños curriculares nacionales. Esta reforma perfeccionó las competencias de los maestros, en tanto, una primera etapa se enfoca en la formación de las capacidades pedagógicas como es la instrucción disciplinar, el acercamiento a la realidad contextual de los colegios, así como a los fundamentos de su profesión. El segundo periodo se centra en la especialización del docente, haciendo énfasis en la práctica educativa. El marco legal propició la transformación de los institutos de formación docente, la readaptación de los currículos y un sistema eficiente de evaluación de los aprendizajes. Perú se convierte en el principal punto de referencia de este estudio por los avances que presenta en el tema del desarrollo profesional de los docentes. A esto ha aportado la gestión de la formación continua en ese país, pues alcanza las tres características esenciales para gestionar un sistema de preparación docente articulado, es sistemática, se traza como una línea ilimitada

entre formación inicial y formación continua; es de calidad, pues se basa en el desarrollo de las competencias profesionales; por último, es sostenible. Otro proceso positivo ha sido lograr la articulación entre inducción, mejora continua y formación especializada.

La inducción tiene como finalidad contribuir a la mejora del desarrollo de los docentes e insertarlos en la cultura institucional de la escuela. Está dirigida a los docentes y directores noveles. La mejora continua tiene como finalidad asegurar el acceso permanente de los docentes a oportunidades de formación, fortalecer sus competencias y facilitar su inserción a nuevos roles. La formación de especialización genera oportunidades de especialización para los docentes en áreas específicas del desempeño laboral (Chiquilín, 2017, p. 20).

La gestión de la formación docente sobrevive cuando su evaluación permite un reajuste con base en los aciertos y áreas de oportunidad identificadas. En Perú, no solo es exigido insertarse como profesional de la carrera magisterial, dependiendo de los créditos y exámenes vencidos, sino que también la evaluación del desempeño docente es obligatoria. Un maestro de cualquier nivel debe enfrentarse cada tres años a una evaluación de desempeño, cuyo objetivo es valorar el nivel de desarrollo de las competencias y desempeños profesionales, identificar las necesidades de formación en servicio y otorgar

incentivos al buen desempeño. Aquel maestro que no venza estos desafíos corre el riesgo de ser retirado de la carrera pública magisterial.

En este sentido, Ecuador todavía se encuentra impulsando el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SIPROFE), el cual pretende fortalecer las diferentes dimensiones de la gestión por la formación docente, esto es, mejorar la formación inicial docente, la oferta de formación continua, y proveer acompañamiento a los docentes y directivos. Según alertaba desde un principio el Grupo Faro (2011), citado en Ducoing et al. (2017), por las propias debilidades de la formación inicial de los maestros se evidencia mayor avance en la parte de la formación continua, a través de la organización de diversos cursos de orientación pedagógica. Sin embargo, los cursos de actualización y formación docente todavía no satisfacen las necesidades del gremio pedagógico.

De acuerdo con el estudio realizado sobre este programa por Narváez y Herrera (2021), la estrategia todavía no ha logrado que la profesionalización de los docentes se vincule con procesos de práctica reflexiva, tal y como se proponía en el inicio de este capítulo. El ejercicio profesional de los maestros, según los autores, debe de responder a las necesidades del contexto áulico, garantizando la calidad de los procesos formativos a partir de diseños instruccionales claros y priorizando la transmisión de conocimientos a los alumnos.

También a inicios de esta centuria en Bolivia se dio un acontecimiento histórico conocido como la Revolución Educativa, que trajo consigo la aprobación de instrumentos legislativos que propiciarán las condiciones para la mejora de la gestión de la formación docente. En 2010, se aprueba la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010) donde se disponía como objetivos:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Ley N° 070 de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 2010)

A raíz de esta legislación, en Bolivia ha ocurrido prácticamente lo mismo que en Ecuador, en lugar de ir resolviendo las estructuras de formación inicial del profesorado, los principales aciertos se advierten en el terreno de la formación continua de los pedagogos (González, 2017). Se pueden mencionar algunos de los programas que se comenzaron a implementar desde entonces: por ejemplo, la

licenciatura del PROFOCOM inició en 2012 y su meta era atender a aproximadamente 130 mil maestros; la Maestría en Educación Socio comunitaria Productiva comenzó en 2013 con 77 facilitadores, 2546 participantes y aproximadamente 337 Comunidades de Producción de Conocimiento (CPC) (Ministerio de Educación, 2016).

Desde 2016, el Ministerio de Educación (PROFOCOM) se enfocaría en la formación docente para el bachillerato técnico humanístico, otros centros de preparación de maestros se abrieron para atender a poblaciones de difícil acceso o en las fronteras en la modalidad de secundaria modular; se habilitaron espacios para capacitar en el uso de la lengua originaria en los procesos educativos y para la formación en la transformación de la gestión educativa dirigida a autoridades educativas en ejercicio. Mientras tanto, el Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros de Secundaria (PEAMS) llegó a atender a alrededor de 7.000 maestros normalistas que solo se encontraban capacitados para impartir clases en primaria y, sin embargo, ofrecían clases en el nivel de educación secundaria (Ministerio de Educación, 2016). Surgieron en el contexto boliviano otros programas como el de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI), desde 2006 a 2015, con el cual se redujo el interinato a sólo el 2,04%. Se desarrollaron, asimismo, los Encuentros de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTes) a nivel distrital, departamental y nacional, que

generaron otros espacios de formación continua, insertando innovaciones en la aplicación del nuevo modelo educativo del país (Ministerio de Educación, 2016).

En contraste con el caso boliviano, otros países de América Latina han apostado por reforzar las estrategias de formación inicial como factor imprescindible en la gestión de la formación del profesorado, en este grupo se encuentran Argentina, Chile y México. El parteaguas en el caso argentino se dio con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2007), los cambios en los Lineamientos Curriculares Nacionales de las prácticas de formación docente inicial y la apertura de posgrados para el profesorado con limitaciones en su formación inicial.

En el caso de Chile, el cambio se generó a raíz del establecimiento del Marco para la Buena Enseñanza (2002), el surgimiento de los Proyectos MECESUP (2004) para orientar la Educación Superior hacia la mejora de las pedagogías, la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía desde 2006, la creación del Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, Inicia, en 2008), y la aprobación de la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016).

México, por su parte, experimentó sus cambios luego de la implementación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, PROMIN; la puesta en práctica del Plan

Estatad de Fortalecimiento de la Educación Normal, PEFEN (2002); la creación en 2005 de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), para impulsar el mejoramiento del subsistema de educación normal; y más recientemente, con la aplicación del Plan Nacional de Formación Docente (2012).

En estos países, contrario a como sucede en la nación ecuatoriana, se dan tres tendencias favorecedoras de la gestión de la formación docente: la definición de marcos institucionales con el objetivo de garantizar que la formación inicial de profesores se ofrezca únicamente en instituciones del nivel terciario (universidades). En segundo lugar, el establecimiento de medidas para garantizar la calidad de los procesos formativos de los docentes a nivel nacional. Lo anterior se logra a partir de dos vías fundamentalmente: la creación de instituciones rectoras u orientadoras, o el establecimiento de estándares y marcos para la buena enseñanza. Estas medidas vienen precedidas por la determinación del tipo de perfil del profesorado que se necesita formar. Estos países, como ocurre en Perú, comienzan a adoptar también sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de los procesos de formación inicial, lo que no ocurre en Ecuador.

Finalmente, la tercera tendencia es la de establecer lineamientos curriculares que orienten la formación inicial para asegurar la

disponibilidad de docentes que cuenten con el perfil necesario para cumplir con las metas educativas de esas naciones y que los profesionales que se encuentran formando a las nuevas generaciones procedan de una formación pedagógica en las distintas áreas del conocimiento. Un aspecto que ofrece garantías a esta modalidad de gestión es que tales países determinan que la formación de los docentes se realice en Institutos Superiores Pedagógicos, tanto públicos como privados, lo cual ofrece un sello de calidad a los programas de formación docente.

Conclusiones

A modo de conclusión, la gestión de la formación docente en Ecuador tiene varios desafíos en comparación con el avance sostenido por los sistemas educativos de la región. Los estudios expuestos identificaron los principales errores cometidos en el proceso de enseñanza inicial del profesorado. Los autores concluyeron que la capacitación de los maestros para la educación general básica en el Ecuador se desarrolla de una manera desorganizada. Carece de un plan o proyecto concreto basado en alguna legislación, lo cual interfiere en la estructuración de un modelo pedagógico basado en el desarrollo de competencias profesionales.

El segundo reto radica en los lineamientos curriculares. Dentro del plan de estudio del docente en formación, los aspectos generales y particulares de la Pedagogía se imparten cuando el alumno aún no

domina el contenido disciplinar que enseñará. Esto crea un desfase entre los conocimientos teóricos y prácticos de los futuros maestros, que se evidencia en el aprendizaje de una pedagogía con insuficiente contenido. No obstante, en los últimos años se evidencia una leve mejora en la vinculación entre teoría – práctica en la formación docente inicial de los maestros de la educación general básica a partir de la implementación del currículo por competencias.

Por otro lado, si bien se promueve la enseñanza inicial con base en las metodologías activas, en el caso ecuatoriano, los programas curriculares carecen de orientaciones para el desarrollo de prácticas reflexivas en el proceso de formación de los futuros profesores. El currículo de formación de los docentes tiene severas falencias, no puede esperarse que se constituyan en gestores de la calidad educativa, mucho menos para la transformación económica, social y cultural del país.

Es una necesidad inaplazable desarrollar programas sistemáticos de formación continua para los docentes en ejercicio de la profesión. El autor sugiere también la pertinencia de un sistema obligatorio de acreditación de las carreras de educación, de lo que también carece el sistema formativo de Ecuador. Por último, incorporar buenas prácticas de evaluación del desempeño del docente garantizaría un punto de partida en toda la visión de la formación docente y por consiguiente de su gestión. Todo lo anterior se convierten en desafíos

para poder construir un modelo de gestión de la formación del docente que garantice su desarrollo profesional, un mejor desenvolvimiento en las aulas y el alcance de las metas de los proyectos nacionales de educación.

CAPÍTULO 3

GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Introducción

Una verdadera educación debe responder a todas las necesidades que tengan sus alumnos, es ahí que la inclusión es el más amplio desafío que tienen varios países del mundo y que el accionar educativo es el eje fundamental de este complejo proceso, en los todos los actores educativos son esenciales para alcanzar la calidad en la educación. En esta perspectiva, el impacto que se genere hacia la sociedad dependerá en gran medida de la educación especial; entonces, esta será una herramienta fundamental, para la consecución de una “escuela para todos, con todos juntos”. La aplicabilidad de los tratados internacionales como la Declaración de Salamanca de 1994 buscan la implementación de la inclusión en relación con: las discapacidades, las Necesidades Educativas Especiales, y la diversidad en sus diferentes contextos, como agentes esenciales y no solamente como integración.

El presente capítulo parte de la revisión histórica de la discapacidad en diferentes culturas y contextos temporales; en donde se aborda a la educación especial y da paso a la evolución del paradigma de discapacidad y sus tendencias exclusivas e inclusivas a lo largo del tiempo en el ámbito educativo. De igual manera, el texto también establece la definición de términos que en ocasiones tienden a

confundirse y utilizarlos con la misma acepción; sobre todo, en relación con la inclusión y exclusión, por lo que es necesario revisarlos como parte esencial de la gestión educativa en este contexto.

Además, se vuelve imperante la revisión de las normativas que emergieron a nivel internacional y ecuatoriano sobre la educación inclusiva de los grupos más vulnerables y que conlleva a concluir que, a pesar de las políticas gubernamentales sobre inclusión; es necesario llevar a la práctica aspectos que conforman la misma como: igualdad, equidad, inclusión económica, política, social, cultural y educativa, evitando así la exclusión en todas sus formas.

En función de lo planteado, el texto pretende reconstruir teóricamente los fundamentos de la inclusión educativa, sus normativas en el contexto nacional adoptadas y formuladas en documentos legales y jurídicos que constituyen el eje fundamental de la gestión educativa y que integra en la educación escolarizada del Ecuador. A la vez, que realiza un análisis de leyes y artículos determinados en el contexto de varios países de la región que de una u otra forma se relacionan con nuestro país, en sus problemáticas educativas y sociales. Para así entender que la inclusión educativa se cimienta en la atención a la diversidad como un proceso que busca mejores condiciones en el ámbito escolar con proyección social.

El trabajo recurrió a la investigación documental que según lo establece Arias (2012) tiene como objetivo “la búsqueda,

recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir obtenidos y registrados en fuentes documentales impresas, audiovisuales o electrónicas” (p. 27). Para la consecución del objetivo de investigación, fue necesario una búsqueda de información actualizada sobre los términos: educación especial, inclusión y exclusión educativa, y necesidades educativas especiales. La selección de estos estuvo enfocada en la pertinencia del tema en la gestión escolar o de bachillerato, a la vez que fuentes como Revistas especializadas con enfoque de inclusión que hacían referencia al contexto histórico de la temática y su abordaje dentro del campo educativo. La información de diferentes textos actualizados, trabajos científicos realizados por autores e instituciones permitió reconstruir teóricamente los procesos de la gestión educativa de la inclusión, lo que implicó luego de esta rigurosa búsqueda, la transformación de los textos para su tratamiento en torno a la construcción de tópicos que permitan evidenciar la evolución de la educación inclusiva a través de la historia de la humanidad.

Asimismo, se realizó la revisión bibliográfica de Leyes y Normativas ecuatorianas en el ámbito de la inclusión educativa, tomando aquellas de mayor relevancia y aplicadas en los contextos actuales, con sus respectivas adecuaciones en los últimos años. Tomando, además como fundamento la categoría de diversidad, discriminación y derechos, para establecer un mejor análisis de esta adoptado por la

normativa. En esta perspectiva, se analizan normativas de algunos países de la región como: Colombia, Bolivia y Perú; los mismos que fueron seleccionados por mantener condiciones similares al Ecuador en su contexto social, económico y educativo. Teniendo en cuenta que, se omitieron otros países por el avance empírico que se ha observado en relación con la temática acorde a estudios realizados por organismos internacionales como la UNESCO (2020) en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Luego de analizar la Constitución y Ley de educación de los países seleccionados, se identificaron elementos fundamentales que legalmente posibilitan el accionar de la educación inclusiva, generando a su vez un análisis de cada una, para determinar criterios diferentes del abordaje de la temática en cada país y converger en aspectos relevantes que puedan fortalecer a las normativas de estos países.

3.1. Una revisión hacia el pasado de la educación especial a educación inclusiva

La inclusión educativa es un tema de actualidad, pero es necesario revisar sus antecedentes. Es por esto por lo que, en este apartado se establecerá un resumen de los inicios de esta educación concebida como “especial”. El objetivo de transportarnos al pasado es el de concientizar de manera crítica el abordaje de la inclusión educativa,

que va de la mano de la historia de la educación. Por otra parte, el análisis de la educación especial permite conocer la perspectiva acerca del tema.

Las primeras civilizaciones que, según hallazgos paleontológicos y arqueológicos encontrados en Mesopotamia, hacen referencia a que existían alteraciones físicas para las cuales, los hechizos y las plantas eran la mejor medicina. Para lo cual existían dos especialistas: el uno encargado de los males físicos, y el segundo destinado a curar enfermedades sobrenaturales, mediante: sortilegios, magia, conjuros y encantamientos acompañados de aguas especiales y brebajes; los cuales tenían la misión de dejar salir los demonios del cuerpo, que se pensaba, era castigo de los dioses (Ruiz,2015). Es por lo que, al igual que otras culturas primitivas, se abandonaba o se dejaba morir a los niños deformes o discapacitados, por considerarlos débiles. Además, la práctica del infanticidio era la normalidad de la época; cuando un niño o niña presentaba anormalidades. Se puede concluir que en este período de tiempo “Las Culturas Primitivas de la Humanidad están unidas por un mismo denominador en relación con el discapacitado: proscripción y desprecio” (Di Nasso, 2004, p.7). Empieza así, una constante de marginación y eliminación del ser humano.

Es importante en este orden de ideas, hacer una breve descripción de Grecia y Esparta, en donde la fuerza física, la inteligencia y la

belleza eran predominantes para la educación, centrada en la guerra y las artes, tal como lo menciona Malero citado en Ramírez (2005). Además, es importante mencionar que, la enseñanza estaba establecida para los hombres; teniendo como requisito indispensable, no presentar discapacidad. Caso contrario, eran llevados a lugares inhabitados y dejados a voluntad de los dioses. Sin embargo, algunas investigaciones mencionan que se empiezan a crear lugares saludables para la atención de enfermos y convalecientes de guerra, reflejando un escaso interés ante la discapacidad física. Al igual que, es importante referirse sobre el interés en esta época, de los problemas psiquiátricos; por lo que, “los griegos poseen la primacía en el abordaje de la enfermedad mental” (Aguado, 2014, p. 44). Con aspectos en el área, que predominan hasta la actualidad.

La mitología griega, al igual que diferentes manifestaciones artísticas están plasmadas en las discapacidades de la época, según Vergara (2002) el nacimiento del dios Pan parecido a un macho cabrío por sus piernas, cuernos y pelo. Llevado al Olimpo luego del abandono de su madre. Al igual que, la leyenda de que Homero autor de grandes obras épicas, el cual era ciego. Hefestos, quien fue lanzado por su madre Hera, desde el monte Olimpo, por ser lisiado, feo y cojo. Tal como lo menciona Stiker (2017) “Edipo representa el destino de aquellos que poseen y causan infelicidad, debido esto a su

nacimiento anormal” (p.2). Con lo que se evidencia la exclusión de las personas con discapacidad.

Mientras que, según Vergara (2002) en Grecia la medicina alcanza su apogeo con Hipócrates, el cual lucha por que la asistencia sanitaria esté a disposición de los hombres y con esto evitar los sacrificios de infantes. Como menciona Villanueva (2020) Aristóteles estudió la sordera y la tartamudez, a la que se estipulaba era una enfermedad causada por la incapacidad de la lengua en función de la velocidad de las ideas. La discapacidad adquirida tuvo su asistencia en centros creados para dicha función. Por otra parte, Esparta con su educación militar, iniciaba con la presentación del niño a un grupo de ancianos llamado Lesca, en donde su misión primordial era observar que sea robusto y bien formado. Caso contrario “mandaban llevarle a las llamadas apotemas o expositores, lugar profundo junto al Taigeto” (Vergara, 2020, p.6). La sociedad estaba basada en la eugenesia y el infanticidio. Solamente los fuertes y dotados podían casarse, ser ciudadanos y tener aprobación social.

En la cultura Romana, la cual asimiló varias costumbres de Grecia. Continúa con el infanticidio; puesto que un niño con malformaciones era una advertencia de peligro eminente, razón por la cual esta práctica se volvió generalizada; pero que, en algunas ocasiones cuando muchos niños sobrevivían, eran rentables para ser mendigos, incluso se los rescataba para mutilarlos y ser objetos de compasión,

diversión o esclavos. No obstante, en Roma aparece por primera vez una retribución para personas con discapacidad producto de la guerra (Palacios,2008).

En la edad Media, influenciada por el cristianismo, en donde ser pobre es considerada un acercamiento a Cristo. Según lo menciona Arcos (s/f) a través de la historia, pocas cosas cambiaron en el tema que nos ocupa:

Las personas con diversidad funcional fueron perseguidas y aniquiladas en la mayoría del caso, tanto por las autoridades políticas como por la Iglesia, que tenía un gran poder sobre la sociedad. La misma, estableció que los niños con discapacidad nacían de madres prostitutas, practicantes de brujería y herejía; sin importar el accionar de los padres. Donde la única terapéutica era la hoguera. Las personas con discapacidad eran recluidas en lugares especiales denominados asilos construyendo un concepto de discapacidad en contraposición con la normalidad

En esta época aparecieron las cofradías, gremios y hermandades para auxiliar a personas con epilepsia y enfermedades mentales para lo cual, Fitzherbert ya pretendió medirla con un primitivo test; puesto que, la idiocia cómo se llamaba en ese tiempo al retraso mental, era causa de incapacidad legal, económica y social. Para los ciegos y sordos existieron asilos en donde se les brindaba asistencia

pedagógica destacando en este ámbito Pedro Ponce de León con la utilización de un método manual que permitía deletrear sonidos con los dedos. Así mismo, aparece el término de educación especial como un lugar especializado en donde se imparte una mayor atención y metodología acorde a necesidades particulares (Ruiz,2015). Apareciendo seguidores de estas ideas, otros personajes dan paso a políticas inclusivas en esa época.

Otros avances en relación con la gestión educativa asociada a la discapacidad visual como lo aborda Ruiz (2015) estuvo determinada en la aplicación de planchas de relieve que permitían la lectura con el tacto. Mientras que, en Francia, Louis Braille inventó un sistema de lectoescritura, utilizado hasta nuestros días. La educación de la época era exclusiva para preparar religiosos, y no se permitía el ingreso de discapacitados. Aparecen universidades en España, Francia e Italia y luego de algunos años también en América, con un estilo pedagógico basado en la exclusión de las clases menos favorecidas (Ramírez,2005). La atención asistencial, se habilita para los huérfanos con una labor social, científica y pedagógica que llega a los más necesitados.

Durante la época del Renacimiento y la ilustración surge como gestión educativa de la época aportes a la educación especial encaminada a los minusválidos físicos y sociales. Es importante mencionar a Labrador (1999) en donde hace un análisis sobre “El

primer programa humanista europeo sobre ayuda al pobre y necesitado” realizado por Juan Vives apostando por una educación para los pobres y desposeídos que llegaron del campo a la ciudad, a más de los discapacitados. A los que según menciona, necesitan oportunidades de “trabajo, como medio rehabilitador y educativo” (p. 23). A partir de sus aportes: la pobreza, violencia y enfermedad pueden ser superados con una precaria visión “Humanista”.

Hay muchos intentos por educar a personas sordas, mudas, ciegas, deficientes mentales, y epilepsia; y algunos autores de grandes avances en el lenguaje con la publicación de textos, que lograron extenderse a lo largo de Europa, fueron relevantes para la modernidad. En el siglo XVIII ya se fundaron diversas escuelas para este grupo desfavorecido hasta esa época. De igual manera, estos avances se replicaron en América, reflejando una responsabilidad de la sociedad frente a la discapacidad.

Como resultado de estos avances, se recopilan publicaciones sobre educación especial. Y muchos países crean instituciones que favorecen el desarrollo de la misma como Alemania aparecen las primeras aulas para niños inadaptados, Estados Unidos, se crea *American Association on Mental Deficiency*, al igual que en Francia se institucionalizan escuelas con las ideas de Alfred Binet, psicólogos y docentes que se preocuparon por el abordaje de problemas prácticos en las aulas (Vergara,2002).

El abordaje de la educación especial, según lo menciona González (2009) a partir de esta época se asume un criterio de educación especial, desde un enfoque multidisciplinar formada por: psicólogos, pedagogos y médicos, lo que se volvió en un pilar de la “Escuela nueva” en Europa; conformada por algunos profesionales de la educación que establecieron métodos pedagógicos; es así que, Decroly manifiesta que:

El tratamiento y educación de los niños “irregulares” y su adaptación a la vida conllevaba, primero, situar al niño en un ambiente capaz de estimular y conservar las actividades necesarias a su adaptación al medio en que deberá vivir de adulto; y, segundo, proporcionar el fin que nos proponemos conseguir según las capacidades físicas y mentales del individuo (p. 5).

En esa misma línea de trabajo, se destaca María Montessori, al desarrollar un método de trabajo con materiales de fácil manipulación y en base a experiencias concretas, muy importante para facilitar el aprendizaje en niños con discapacidad mental y luego su trabajo proyectarlo a niños de corta edad (Ureña,2002). Estos trabajos destacados dieron a su vez origen a muchos congresos sobre el tema. A la vez de estudios en el campo de la psicología con test estandarizados para medir la inteligencia y estudios sobre el desarrollo infantil.

Sin embargo, los estudios realizados hasta el momento seguían teniendo como resultado un proceso segregador de niños, niñas y adolescentes en el contexto educativo. Al final del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, los centros se especializan según el tipo de discapacidad. Si bien es cierto, esto tuvo ventajas en las que se tomaban en cuenta las necesidades del discapacitado, como la infraestructura, preparación del docente, material adecuado, ritmo de aprendizaje. También se presentaron aspectos negativos como, las etiquetas que se establecen hacia los centros y sus estudiantes, a la vez que, esta segregación al final impedía la convivencia en una sociedad distinta a la que se presentaba en la escuela y acorde a sus necesidades en el contexto real (Macías, 2010).

En esta época tal como lo menciona González (2010) la institucionalización de la discapacidad tuvo consecuencias sociales y económicas abordada en criterios de lástima y ayuda a estas personas. De igual manera en el ámbito educativo, términos como: “Pedagogía Terapéutica, Pedagogía Correctiva, Pedagogía Especial” (p. 68). Por otra parte, se impone la necesidad de realizar una reflexión sobre los modelos que caracterizan a la Educación Especial en esta época en aras de los procesos de normalización y democratización.

El repensar la pedagogía en esta etapa moderna, debe tomar en cuenta a Foucault que en el análisis realizado por Fair (2010) describe

las ideas y metodologías adoptadas en Iberoamérica. En donde se razona sobre el poder y cómo éste genera exclusión, y que establece los términos de anormal y normal; lo que en el campo del conocimiento brinda indicios de que se puede abordar lo permitido y evitar lo prohibido. Ejemplo de esto: la sexualidad, la economía y la política. A partir de lo cual, es importante establecer el control y la individualización; puesto que, en la actualidad se pretende trabajar a cada sujeto de forma individualizada y mediante un método de control sutil sobre su cuerpo activo” (p.26). Con lo antes mencionado Cruz (2018), establece que es imprescindible la vigilancia y el castigo, aspectos que se normalizaron en las acciones de la capacidad individual, en la escuela. Así mismo, se busca la construcción de una imagen de hombre/mujer, y que luego la medicina considera “anormales” a personas que se encontraban solamente en un estado de atraso.

Por añadidura en los años setenta y comienzos de los ochenta, la “era de la integración escolar” trata de integrar a los niños discapacitados, con alumnos considerados normales. Es más, “los alumnos con discapacidades hasta entonces segregados fueron admitidos en el sistema educativo (público) ordinario como alumnos con *necesidades educativas especiales*” (Castanedo,1997, p. 19). Este avance educativo, se vio reflejado en la calidad de vida de las personas discapacitadas; además de marcar un avance en intervenciones

institucionales, para este grupo vulnerable; sobre todo a tempranas edades.

A partir de los años noventa, el concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pone de manifiesto la diversidad, y la atención educativa de forma individual en la que se brinde ayuda determinada acorde a lo que necesitan, para mejorar su educación. Además, antecede al requerimiento de la evaluación psicopedagógica, que tratará de responder con un sistema educativo ágil y flexible. A más de esto, las ayudas pedagógicas adaptadas en el currículo. Entonces, no se habla solamente de discapacidades; sino también de alumnos que requieran actuaciones pedagógicas extraordinarias acorde a sus desventajas educativas, tales como: situaciones de pobreza, etnia, género, superdotación, trastornos emocionales, entre otros (Echeita,2016).

3.2. El Significado de algunos términos asociados a la Inclusión educativa

Los escenarios por los que atraviesa la educación a lo largo de varios siglos han generado diversos paradigmas que han girado en torno a niños y niñas especiales, hasta poder integrarlos e incluirlos en el contexto de la “normalidad”. En este abordaje de términos, es necesario revisar la parte contextual de los mismos, tan comunes en el lenguaje cotidiano, y de cómo se ha puesto en práctica en el ámbito

educativo; además de su accionar enfocado en la exclusión educativa y social.

3.2.1. Educación especial

El término como tal ha sido definido desde múltiples perspectivas, que la reconocen como una disciplina científica-teórica; además, se debe analizar lo que es educación y qué la hace “especial”. Tomando en cuenta, que desde los inicios de esta se han tomado en cuenta las diferencias físicas y psicológicas de niños y niñas. Bajo esta premisa, es importante cuestionar el quiénes reciben la educación y cómo sus necesidades o habilidades, necesitan un programa y accionar educativo, acorde a sus condiciones especiales. En este mismo orden de ideas, está también el ¿cómo? en función de las condiciones de aprendizaje, el currículo para satisfacer las necesidades de los estudiantes y cumplir con los objetivos planificados en el ámbito educativo y no solamente enfocado al ámbito asistencial (www.academia.edu).

El satisfacer las necesidades educativas especiales de un niño, niña o adolescente, es el objetivo primordial de la educación especial. Entonces, cada accionar educativo estará enfocado en un programa individualizado con trabajo multidisciplinario, incluyendo a sus padres; en donde se combinen aspectos como: currículo, apoyo para la enseñanza, condiciones físicas y educativas que satisfagan al

alumno. Todo esto dentro del aula de clase regular, con variaciones como: planes de estudio individualizado, adaptaciones hechas para el alumno. Con todo lo antes mencionado, el conocer sobre lo que significa la educación especial, permitirá establecer una educación inclusiva (Cruz,2018).

3.2.2. Necesidades educativas especiales (NEE)

En el contexto educativo el término “alumnos con necesidades educativas especiales” ha sido el resultado de una evolución de referentes sociales, ideológicos y educativos. Puesto que, esta acepción ha llegado a plasmarse dentro del ámbito de las normativas de varios países. En muchos, este concepto se utiliza como sinónimo de discapacidad, en otros se considera también a aquellos alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales. Por lo que es importante mencionar, ciertas características a nivel terminológico y conceptual (González, 2001). Dichas dificultades son mayores que los demás compañeros de aula.

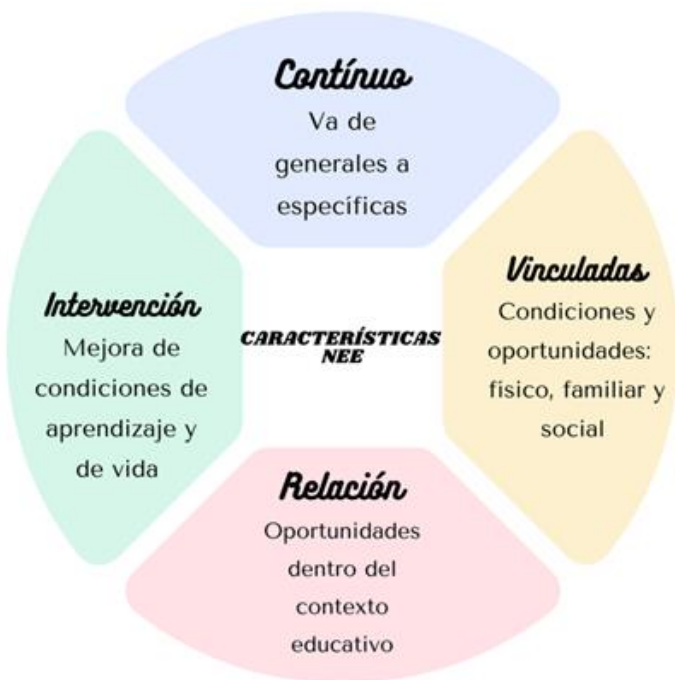


Figura 1. *Características de las Necesidades educativas especiales*

Nota: A partir de González (2001).

Las barreras que se presenten en el proceso de enseñanza deben ser tomadas en cuenta, para responder a las particularidades de los alumnos con la implementación de apoyos y adaptaciones pertinentes, acorde a su necesidad. Las Necesidades Educativas Especiales, como lo mencionan Marchesi y Coll (2013) citado por Gómez y Martínez, (2020) están divididas en dos grupos acorde a un

período de tiempo, las cuales se utilizan en el ámbito especializado internacional y se subdividen en varios tipos.

1. Las NEE transitorias, temporales o no asociadas a la discapacidad

Según los mencionan Gómez y Sanabria (2015) esta clase de necesidades se observan en estudiantes cuyo desarrollo y capacidad intelectual son aparentemente normales, pero que en determinados momentos de su desempeño escolar presentan dificultades de cumplimiento, ya sea en un área en particular o en varias de ellas. Estas dificultades no suelen tener su origen en circunstancias relativas al desarrollo del estudiante, sino en el entorno familiar y social, en un inadecuado ambiente educativo o en una metodología deficiente por parte del docente.

Las mismas según López y Valenzuela, (2015) se presentan en:

- Trastornos: del Lenguaje, del aprendizaje, por déficit de atención e Hiperactividad, emocionales, conductuales,
- Aprendizaje Lento
- De privación socioeconómica y cultural
- Violencia Intrafamiliar
- Embarazo Adolescente
- Drogadicción
- Enfermedades catastróficas
- Movilización humana

2. Las NEE permanentes o asociadas a la discapacidad

Los mismos autores establecen que son las que pueden ser originadas desde el nacimiento de una persona, o adquirida por una lesión y que lo acompañará a lo largo de su vida, dentro y fuera del contexto escolar. Es por esto por lo que se observa en alumnos que presentan alguna discapacidad.

- Discapacidad Intelectual
- Discapacidad Sensorial (auditiva, visual)
- Discapacidad Motora o física
- Trastornos del Espectro Autista
- Discapacidad Múltiple
- Talentos y/o Excepcionalidad

3.2.3. Necesidades específicas de apoyo

Las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) se refiere a aquellos estudiantes que, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, requieren para su educación de recursos o medidas diferentes a las ordinarias y que, en consecuencia, ha de considerarse de forma integral en interacción con su contexto vivencial y de aprendizaje (Echeíta, 2016; Villegas, 2019). Según Escribano y Martínez (2012), la atención educativa de estos alumnos se basa en tres principios básicos: a) La accesibilidad y diseño universal de las propuestas educativas que se realicen, empezando

por la programación de aula; b) que los docentes hagan énfasis en las dificultades en la enseñanza y no tanto en las dificultades en el aprendizaje; y c) ser capaces de transmitir la emoción de aprender.

Para Luque y Luque (2015), implica el análisis pedagógico y psicoeducativo respecto a los términos asociados a la educación inclusiva, esto es, trastornos del desarrollo, dificultades de aprendizaje, discapacidad y desventaja sociocultural. Tales manifestaciones se convierten en el motor impulsor de una práctica educativa que atiende al alumnado, poniendo énfasis en el contexto, servicios y apoyos, y en la correcta asociación alumnado-profesorado-recursos, todo ello dentro de un ámbito integrador, normalizador y de cooperación.

Las decisiones del docente se centran ahora en las necesidades del alumno. Por tanto, de acuerdo con Florian (2013), las necesidades específicas de apoyo educativo implican la manera en que los docentes responden a las diferencias individuales cuando enseñan a todo el grupo, las decisiones que toman sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de ese grupo y cómo emplean el conocimiento y recomendaciones de los especialistas. Esto supone un rápido cambio cultural y profesional-docente. La ruta de intervención, según el autor, supone: a) Conocimiento de las características individuales para saber sus necesidades educativas. La evaluación y diagnóstico forma parte de ese conocimiento; b) Apreciación de las diferencias

individuales, evitando los aspectos negativos de una valoración e identificación de algunos alumnos como diferentes; c) Establecimiento de la especificidad de las necesidades educativas, evitando el adjetivo especial como distintivo (estigma) y centrarlas en el alumno y la práctica en el aula ordinaria; d) Consecución de objetivos en el aprendizaje, a través de la participación y cooperación en el aula; e) Coordinación y colaboración entre profesores especialistas y profesores tutores, hacia el alumnado con apoyos en el aula ordinaria (Florian, 2013, p. 34).

Luque y Luque (2012), insisten en otros elementos a la hora de ofrecer respuesta a las necesidades específicas de apoyo, como son: la necesidad de involucrar a las familias en esos procesos; evitar los prejuicios en torno al alumno; generar ambientes de equidad; organizar la atención a la diversidad desde la coordinación de los apoyos, la planificación de actividades y de unidades didácticas adecuadas y accesibles a todo el alumnado, la participación activa en el aprendizaje y la colaboración entre los estudiantes; una evaluación motivadora y una disciplina basada en el respeto mutuo; favorecer la participación y cooperación de los alumnos; y la utilización tanto de recursos materiales como de experiencia y capacitación del profesorado. Todo bajo un ambiente escolar libre de discriminación.

3.2.4. Inclusión educativa

Tomando en cuenta a Booth (2000) en su libro: El índice de inclusión, el cual marca aspectos relevantes para brindar atención a personas con discapacidad, abordando tres dimensiones: la cultura inclusiva, política inclusiva y la práctica inclusiva, en donde:

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación” (p.6).

Por todo lo antes mencionado, la labor educativa deberá estar reflejada en el aula de clase y evidenciándose en la calidad de vida del alumnado. Mientras que, en un análisis pedagógico más profundo la inclusión, va más allá del rendimiento académico, puede ser considerada como un cambio en la vida, no solo en el ámbito intelectual, sino también en lo afectivo, social y moral; hacia la

exigencia de una sociedad cálida y acogedora en donde el racismo, la homofobia, el clasismo, las capacidades diferentes, sexismo y la opresión de tipo religiosa o por el idioma no tengan cabida (Leiva,2019)

Para finalizar es importante mencionar, que la inclusión no se trata solo de brindar acceso a las escuelas a los estudiantes con discapacidades, va más allá, consiste en eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Muchos de los cuales, luchan porque sus diferencias no se consideran en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los diferentes grupos sociales, étnicos y culturales tienen diferentes normas, valores, creencias y comportamientos, a menudo fuera de la cultura escolar, lo que puede limitar las oportunidades de aprendizaje y participación de los niños, niñas y adolescentes o conducir a la exclusión y la discriminación. El currículo, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula y las expectativas de los docentes, entre otros, son factores que pueden promover o dificultar el crecimiento y el aprendizaje del compromiso de los estudiantes y su participación en el proceso educativo.

3.3. Revisión de las normativas asociadas a Educación Inclusiva en el contexto internacional

La gestión de inclusión educativa requiere una revisión de la normativa, para comprender la fundamentación en leyes y políticas

públicas adoptadas por Ecuador y otros países de la región con la finalidad de proveer un entorno necesario y favorable para garantizar el respeto de todas las personas dentro del ámbito de educación inclusiva; sin duda se requieren varias medidas integrativas como son: legislación, políticas públicas, estrategias, apoyos y servicios para construir la cultura, el entorno y el compromiso necesarios para cumplir con el enfoque inclusivo que requiere de un amplio compromiso para diseñar sistemas que rompan barreras que obstaculizan su implementación (UNESCO, 2019).

En esta perspectiva, Villacís (2019) menciona que, a finales del siglo XX nace la escuela integradora, como una forma de incluir a personas con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito educativo, incorporando a personas con o sin discapacidad, rompiendo el paradigma de la época. Si bien es cierto, las políticas educativas son responsabilidad del sistema educativo de cada país, sin embargo, la mayor parte de políticas de educación inclusiva se consideran como parte de la Educación especial y reconocidas internacionalmente.

Dentro de un primer abordaje es importante mencionar la Carta de las Naciones Unidas sobre la Declaración de los Derechos del Niño en 1924, la cual enfatiza que el niño es una persona y por lo tanto tiene derechos. Luego de algunos años, se establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que en el art. 26 proclama como derecho fundamental a la educación, como un medio para que

todas las personas, niños y adultos puedan desarrollar sus capacidades, habilidades y participar de manera activa en la sociedad. La lucha contra la pobreza y la defensa del resto de derechos, dependen de esta. Por lo tanto, su eficaz implementación es un requisito para la participación de todos los ciudadanos en cada etapa de vida. Mientras que, la gratuidad y obligatoriedad en todos sus niveles, además de favorecer la tolerancia, amistad de todos los grupos étnicos y religiosos para el mantenimiento de la paz se complementaron en 1959 con la Declaración de los Derechos del Niño, adoptados por la ONU (Castillo,2013).

En este orden de ideas, Castillo (2015) mencionan que, a fin de consolidar los derechos, las naciones fueron aprobando una serie de normativas, cada una fortaleciendo aspectos a los que se sumaron diversos movimientos a favor de la inclusión. Es así como en 1960 se aprueba la Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza por la UNESCO; en donde se incorpora la accesibilidad a la educación, como una posición ante la inclusión y en contra de la discriminación.

A partir de 1971 la ONU adopta la Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retrasados Mentales, normativa que pretendía la integración educativa y mejorar las condiciones de vida cotidiana desde el principio de normalización. Sin duda, un precedente dentro de las normativas lo marca la Declaración

Sundberg (UNESCO) en 1981, en la que se reconoce los derechos de la niñez y establece, en forma de Ley Internacional para los Estados Parte, en donde se garantiza la educación sin discriminación y con una serie de medidas de protección y asistencia; atención médica y condiciones para desarrollar la personalidad en función de habilidades y talentos en un ambiente propicio de felicidad, amor y comprensión.

Mientras que desde el análisis realizado por Márquez & Cueva (2020) en relación con el informe Warnock en Inglaterra para el año 1978, se introduce el término de NEE, en el que se referencia a estudiantes que requieren apoyo especial. Una de las iniciativas que se adoptó a partir de los años 90 fue la Convención sobre Derechos de la Infancia de 1989. Su importancia radica en que fue la primera ley que aborda y protege los derechos plenos de niños, niñas y adolescentes, su desarrollo físico, mental y social con responsabilidades de tipo obligatoria para los estados firmantes.

Además, promueve, defiende y debe proteger a todas las personas menores de edad, las cuales están en proceso de crecimiento, desarrollo y preparación para la vida; garantizando su participación acorde a su nivel de desarrollo. Además, del reconocimiento de su protagonismo en el accionar de sus derechos y capacidades.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Salamanca 1994 define a la inclusión como un proceso que inicia con

la identificación de la diversidad, para responder mediante la participación en el aprendizaje, culturas y comunidades reduciendo la exclusión. Si bien se establecen cambios y modificaciones en el currículo, formación docente, entre otros aspectos para apoyar los procesos de inclusión, con la responsabilidad del sistema regular educativo. Con esta normativa se inician reformas educativas, acompañadas de inversiones y mayor gestión de los sistemas educativos en miras de una educación de calidad con equidad, “especialmente en una región caracterizada por grandes desigualdades educativas y sociales, y una acentuada fragmentación social, cultural y educativa” (Blanco & Duk, 2019, p.18). Con lo mencionado, se puso en marcha el fortalecimiento de sistemas educativos y escuelas más inclusivas, desarrollando políticas y prácticas para su consecución.

Surge a partir del 2008 una nueva perspectiva de la inclusión con la Conferencia Internacional Educación Inclusiva (UNESCO), que elimina toda forma de discriminación, y la plasma como un proceso permanente que debe ofrecer educación de calidad para todos, acorde a la diversidad de los educandos y de las comunidades. Se impulsa entonces, a la educación inclusiva hacia la búsqueda de mejores condiciones para que todos participen y estén presentes como seres humanos en toma decisiones y logros de aprendizajes,

sistemas de enseñanza, con uso de la tecnología, en igualdad de condiciones.

Desde esta perspectiva, Hernández (2016) menciona que, la calidad de la educación se enmarca en la equidad y la inclusión para todos, esta nueva iniciativa se plasma en la Agenda Mundial de Educación 2030 celebrada en Corea 2015; en donde se reafirma la voluntad en diversos tratados del derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos. En donde la visión de inclusión se afirma en el objetivo 4 al “garantizar una Educación Inclusiva y equitativa y de calidad con el fin de promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, siendo este un referente obligado para abordar los desafíos de la educación en todo el mundo. En esta visión transformadora y universal se inspira en una concepción humanista de la educación basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la protección, la diversidad cultural lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas, así como la inclusión que no es una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país.

Por lo que, la justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen vinculadas indisolublemente, como componentes para aspirar a una sociedad inclusiva, que constituya el fundamento mismo del desarrollo social sostenible y sin duda no resulta

exagerado decir que la inclusión es un buen indicador de la salud democrática de un país. A pesar de todo esto las grandes brechas de la inequidad educativa están presentes en la actualidad lo que hace que se analicen, y que la política pública en materia de educación inclusiva emerja como la búsqueda permanente de los puntos de intersección entre la propuesta curricular, la concepción de institución, el perfil, el rol y la práctica docente.

La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo. Asimismo, los niños que asisten a la escuela carecen de los conocimientos básicos de lectura y aritmética. Sin embargo, es necesario redoblar los esfuerzos para conseguir mayores avances para alcanzar los objetivos de la educación universal. Por ejemplo, el mundo ha alcanzado la igualdad entre niños y niñas en la educación primaria, pero pocos países han logrado sus objetivos en todos los niveles educativos.

3.4. Revisión de las normativas asociadas a la Educación Inclusiva para el contexto ecuatoriano

Las obligaciones asumidas por los estados establecen implicaciones jurídicas que, de ser el caso, se puede exigir reparaciones. Puesto

que, la educación es un derecho y el acceso a la misma en miras de alcanzar la calidad, es el referente para asumir acciones inherentes con un enfoque cargado de valores y condicionado al contexto. En el que se puede medir su alcance de eficiencia a través de: niveles de repetición, conclusión de estudios, evaluación de aprendizajes y otros.

Nuestro país es parte de los acuerdos internacionales, como un camino hacia una educación que permita alcanzar la igualdad de oportunidades para todos, tratando de mejorar con esto, los índices de: exclusión, discriminación y desigualdad que sin duda se establecen a la par de la normativa y que permitan analizar la interacción de los alumnos dentro del contexto social en igualdad de oportunidades, con miras hacia la toma de decisiones y alcanzar un desarrollo sostenible de la sociedad.

Entre las principales normativas adoptadas en el país, se encuentra la Constitución de la República del Ecuador (2008), que en el Artículo 11, numeral 2, refiere que: “todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades” (p.27).

También en la sección quinta, artículo 26, expresa que: “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las

personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (p. 33).

En el Artículo 28, dice que “es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones”. Finalmente, el Artículo 46, numeral 3, asigna al Estado la función de “adoptar medidas para que a niños, niñas, adolescentes y adultos se les entregue “atención preferente para la plena integración social” (p. 40); y en el Artículo 47, precisa que el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social.

En consonancia con lo anterior, se aprueba la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) (2012), la cual en la Sección III De la educación, del artículo 27 al 41, refiere todo lo concerniente al proceso educativo de estas personas con alguna limitación física, psicológica, mental, etc.. Este apartado detalla aquellos deberes y derechos contemplados dentro del Ecuador para el derecho a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades al del resto de la ciudadanía. Además, las formas de evaluación, procesos especializados con proyección social.

A su vez, se establece la Propuesta al Plan Decenal de Educación 2016 – 2025 (2016), que tiene entre sus objetivos garantizar una oferta educativa pertinente a toda la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. Y como Meta 2025 señala que el: 100% de la población estudiantil con NEE asociadas a la discapacidad o no y personas con escolaridad inconclusa cuenta con una oferta educativa, con educadores capacitados para garantizar una educación inclusiva.

A propósito del tema, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2011), en el Capítulo VI, Artículo 47, se refiere específicamente a la Educación para las personas con discapacidad: Artículo 47.2.- De la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión; Artículo 47.3- De los docentes de apoyo a la inclusión; y Artículo 47.4.- Del centro de recursos psicopedagógicos.

La Reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2021), realizada 10 años después, incorpora como principios rectores: a) El acceso universal a la educación, garantizando el acceso universal, integrador y equitativo a una educación de calidad para niñas, niños, adolescentes y jóvenes; b) La No discriminación, prohibiendo cualquier tipo de discriminación, exclusión, restricción, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos reconocidos en la Constitución, los instrumentos de derechos humanos y la presente Ley; c) Igualdad de

oportunidades y de trato: Se garantizan entornos de aprendizaje accesibles y asequibles material y económicamente a todas las niñas, niños y adolescentes.

Los lineamientos referentes a los grupos vulnerables y a estudiantes con discapacidad que conforman un gran número de niños, niñas y adolescentes. En donde el estado, se ha encargado de establecer políticas y lineamientos que se implementaron en la educación regular. Su intencionalidad al promover la inclusión educativa en todos sus niveles, tratan de cumplir con la responsabilidad ante el manejo en las aulas de estudiantes con NEE, convirtiéndose en un reto nacional; en donde los esfuerzos por eliminar obstáculos de cualquier tipo, que cambien las actitudes, prácticas discriminatorias y de exclusión, con el involucramiento de todos los actores sociales.

En función de todo lo antes revisado, uno de los principales retos a los que se enfrenta la educación en Ecuador es el aumento de la cobertura, y que a su vez esta sea de calidad y calidez. Se procura que los niños, niñas y jóvenes tengan espacio para integrarse al sistema educativo y se mantengan en él, ya que la deserción escolar ha sido un gran problema por mucho tiempo. La coeducación o educación mixta es una de las metas que se ha impuesto el Estado ecuatoriano. Si bien es cierto, desde el 2011 el sistema educativo público es totalmente mixto, ya no se separan a los estudiantes por sexo. La violencia de género desde tempranas edades se ha vuelto en un

nuevo reto para la educación; además incluir a niños, niñas y jóvenes de hogares disfuncionales al sistema escolar. Otro problema son las pandillas juveniles, las cuales también se formaron a raíz de la migración. El tema de la migración afecta ampliamente a la educación (Donoso,2013).

Es importante mencionar, que las Leyes establecen el abordaje educativo con entornos de aprendizaje accesibles, personal capacitado, procesos especializados, recursos y materiales accesibles. Por lo tanto, como lo plantea Opertti y Belalcázar (2008), el desafío está en que la educación inclusiva se refiere a las formas y modalidades en las que los docentes y educandos interactúan generando proximidad y empatía; de tal forma, la educación inclusiva apela a la manera cómo se comprende y respeta la diversidad al tiempo que se crean condiciones idóneas y realizables para alcanzar oportunidades de aprendizaje para todos.

3.5. Revisión de las normativas asociadas a la Educación Inclusiva para el contexto internacional

La educación inclusiva, origina una serie de debates en las políticas de varios países en América Latina, en la medida en que se ha establecido como un derecho humano fundamental y que es responsabilidad de los estados su aplicación a través de acciones específicas que promuevan una educación para todos, trascendiendo hacia el fortalecimiento de las necesidades educativas de los

estudiantes, como fuente para adquirir y mejorar las oportunidades de todos, mediante la adquisición de competencias personales con una visión social .

En este apartado, se analizarán las normativas adoptadas en tres países de la región: Colombia, Perú, y Bolivia; estados que serán revisados en su marco constitucional y legal educativo, por sus características semejantes a las de nuestro país. Además, de cómo han marcado en su agenda pública educativa los términos de inclusión, educación especial y necesidades educativas especiales. Las que fueron tomadas en su contexto para construir sistemas educativos que tomen en cuenta diversos factores que generen inclusión y disminuyan la brecha de la exclusión.

En relación con el carácter político – jurídico de un estado, que es la base para establecer las normas y leyes supremas que constituyen al estado, en el caso de Colombia se aborda en el Art. 13, aspectos cómo: las personas nacen libres y tienen derecho, libertad e igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de discriminación hasta la educación superior. La educación será gratuita, pero con la opción de pagarla aquellas personas que lo puedan hacer. Cabe considerar por otra parte, que la carta magna de Perú en el Art 2, inciso 2 y Art. 16, determinan que nadie debe ser discriminado por ningún aspecto, y es deber del estado asegurar la educación sin importar limitaciones mentales o físicas. Para finalizar, la Constitución Política del Estado

Plurinacional de Bolivia de 2009 en los Art. 79,80 y 85; menciona como aspectos relevantes la equidad de género, desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales. Además, garantiza la educación permanente de niños, niñas y adolescentes con discapacidad o talentos extraordinarios, bajo el sistema educativo mediante un currículo especial.

Se puede, concluir que existe uniformidad en la estructura de Artículos establecidos para la inclusión, se pueden abordar obligaciones como; la libertad, evitar la discriminación, aseguramiento de la educación, dentro de la categoría de derechos humanos. Sin embargo, en relación con el ámbito de la gestión de la inclusión en la educación la Constitución de Bolivia menciona con más especificidad aspectos como necesidades educativas especiales al hablar de talentos extraordinarios, género, aspectos físicos e intelectuales que deben ser abordados desde el desarrollo de un currículo especial. Por todo lo antes mencionado, las políticas públicas que se han dictado en estos países están enmarcadas en consensos internacionales, manteniendo una tendencia de “educación para todos”; sin embargo, la Constitución de Bolivia es muy explícita en relación con la intervención que se debe realizar en la educación, para la consecución de la norma.

A fin de alcanzar la implementación del marco jurídico de los países analizados en relación con su Carta Magna, y luego de la revisión de

Normativas en Educación relevantes y actualizadas de las cuales, se pueden disgregar los siguientes aspectos importantes de cada una; es así como, en Colombia el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, incluye a personas con discapacidad, grupos étnicos, reconoce la diversidad y restitución de derechos para niños. Mientras que, en Perú la Ley que promueve la educación inclusiva, Ley N°30797, que ha incorporado el artículo 19-A en la Ley General de Educación, norma N° 28044, publicada el 21 de junio de 2018, menciona en su apartado que, La educación será en todas las modalidades, las escuelas adaptaran servicios educativos para estudiantes con NEE. El apoyo educativo garantiza el estado para atender a la diversidad con personal especializado. Para finalizar, la Ley N° 070, 2010. Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" del Estado Plurinacional de Bolivia en el Art. 7 establece que, la educación es inclusiva asumiendo la diversidad de los habitantes del Estado Plurinacional.

Si bien es cierto, las políticas públicas de los Ministerios de Educación plasman en su contexto el término de inclusión, con lo que se generan principios orientadores, líneas interventoras, condiciones y acciones que favorecen a la temática, queda pendiente la aplicación en el aula, el cuestionamiento en relación con una verdadera inclusión en todo el contexto del término y evitar referenciar solamente a la discapacidad como parte del proceso. Puesto que, la

educación inclusiva es para algunos niños, niñas o adolescentes. Esta debe aspirar a que la gestión educativa responda a las necesidades de todos los alumnos y promover la participación de la comunidad en comunidad; en donde el sentido de pertenencia de sus miembros elimine barreras para responder a las necesidades educativas, ratificando y garantizando el derecho a una educación de calidad.

En pocas palabras, como lo menciona Opertti & Belalcázar (2008) los desafíos para lograr una educación inclusiva también están relacionados con la disponibilidad de todo un conjunto de políticas destinadas a: lograr un currículo pertinente e idóneo con un planteamiento que facilite el diálogo entre los diversos agentes del sistema educativo; además, brindar un amplio repertorio de estrategias pedagógicas diversas y complementarias dialogar con familias y comunidades para comprender sus expectativas y necesidades, así como para promover su activa participación en la escuela.

Conclusiones

Tras lo expuesto, la revisión del contexto histórico de la educación inclusiva, denota que, a través del tiempo las individualidades físicas fueron en primera instancia las que más se estigmatizan en el contexto social y educativo, ha sido un largo caminar, pasando por la distinción de los términos que inicia con educación especial; sin embargo, concomitante a esta, se promovió la exclusión, por lo que,

apareció el término de inclusión que busca una educación de calidad para todos. En donde las escuelas sean espacios que promuevan habilidades, estimulen el aprendizaje y fortalezcan la autoestima de todos los niños, niñas y adolescentes

La historia ha plasmado la diversidad de niños y niñas, en donde los valores, diferencias físicas, sociales, económicas y culturales, inciden en el quehacer educativo. Valorar a todos los alumnos, permitirá mejorar sus condiciones educativas y de calidad de vida; en donde los cambios sustanciales empiecen por cada uno, con una proyección hacia la sociedad, en igualdad de condiciones y con equidad.

La educación especial es revisada en sus inicios como una disciplina médica, psicológica hasta ser abordada en el campo educativo, donde se toma en cuenta las diferencias físicas, mentales, sociales, de los individuos. Es por esto que, las habilidades y destrezas de los alumnos, necesitan ser tomadas en cuenta, con una educación que vaya acorde con las condiciones de aprendizaje, su desarrollo evolutivo, adaptando en la gestión escolar: programas especializados, trabajo multidisciplinario, currículo, participación, y el apoyo de la sociedad; para poder hablar de una verdadera educación inclusiva.

Al estudiar el término inclusión y educación, se plantea la premisa de “cambio” como un hecho que fortalezcan sus conocimientos, la esfera afectiva, social y moral. Donde las diferencias y exclusión no

tienen cabida en el fortalecimiento de una sociedad que acoge a todos, es cálida, con igualdad de derechos, donde se han eliminado barreras para dar paso a la participación y compromiso de toda una sociedad. Solamente, cuando se practique la verdadera inclusión basada en la concepción humanista, en la dignidad, derechos humanos, justicia social, protección y diversidad cultural, de género y étnica; se cumplirá con su verdadera concepción.

Siempre han existido normativas (política, leyes, códigos, reglamentos) que permiten cumplir con normas dentro de un contexto social, para vivir en armonía. Por tal motivo, la educación inclusiva vio la necesidad de un marco legal que favorezca a personas con NEE asociadas o no a una discapacidad, su reconocimiento internacional fortalece su adaptación por parte de los estados. Por lo que, el derecho a la educación es inherente al hombre y busca desarrollar un cúmulo de aspectos que forman al ser humano, en donde se garantice la educación sin discriminación, libertad, que debe ser protegida y asistida por los gobiernos; los cuales tienen la obligación de crear programas de asistencia con personal capacitado, para dicho fin.

En Ecuador como en los países de América Latina analizados, si bien se han asumido en el marco político- jurídico a la inclusión como un referente en el ámbito educativo, la realidad del Ecuador de manera especial está plasmada en un sin número de normativas que van

desde la Constitución del Estado ecuatoriano, hasta la Reforma de la Ley de Educación; pero se observa muy poco se las ha puesto en marcha, y que todavía existe una brecha en relación con lo establecido en la Ley y su aplicabilidad; siendo este, el gran desafío.

En este mismo orden de ideas, a nivel internacional: Colombia, Perú y Bolivia países que se relacionan con el Ecuador en su problemática social y educativa, se lucha por mejorar las condiciones educativas en el marco de la inclusión, menciona en sus normas la libertad, evitar la discriminación y mejorar las condiciones educativas a todo nivel. Bolivia habla de talentos extraordinarios, género, aspectos físicos e intelectuales, que se deben tomar en cuenta en el currículo; todo esto, para tener una educación de calidad con participación activa de toda la comunidad.

CAPÍTULO 4

GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN INTERCULTURAL

Introducción

Los sistemas educativos adoptan en la actualidad una diversidad relevante, en los centros escolares se manifiestan las expresiones de diversidad étnica, cultural, religiosa, sexual y/o física. La diversidad y, en consecuencia, el irrespeto hacia la diferencia ha traído consigo manifestaciones de discriminación. Uno de los desafíos importantes de las instituciones educativas en todos los niveles es la gestión para la inclusión. Esta responsabilidad la asumen fundamentalmente los centros de Educación Básica, porque es en estos espacios donde se forma la personalidad y el carácter de los individuos. Es donde se puede oportunamente tomar acciones en contra de comportamientos discriminatorios entre los niños y adolescentes.

El desafío de la inclusión implica dos importantes retos, el primero es el de la normalización, esto es, que las personas se consideren y se acepten como iguales en derechos y oportunidades, aun cuando su cultura, etnia, raza, religión u origen social marque una diferencia con respecto a la mayoría. La normalización de las “diferencias” implica un sentido ético y social, una corresponsabilidad en la tarea de reducir las barreras y las acciones de exclusión que puedan generar los valores discriminatorios aún latentes dentro de la sociedad.

El segundo reto que supone la gestión de la inclusión que no sólo responsabiliza de ello a la escuela y sus actores, sino que trasciende a los espacios laborales y sociales en los cuales se insertan también las personas al egresar de un sistema educativo. La inclusión, se entiende como un proceso que debe garantizar el acceso, la participación y la salida del sistema educativo de todos los individuos que por alguna razón se encuentran en un estado de vulnerabilidad y son sujetos de acciones excluyentes por pertenecer a una categoría minoritaria dentro de la sociedad moderna.

Para atender a la complejidad de este fenómeno, el presente capítulo está dedicado a profesores o futuros profesores con el objetivo de establecer ciertas directrices en aras de gestionar la diversidad cultural en las aulas. En primer lugar, se establecen conceptos teóricos básicos que nos permitan conocer el fenómeno de la cultura, el por qué suceden los conflictos que emanan de la diversidad cultural y prácticas educativas que pueden darle solución. Luego, se abordarán teóricamente también los fenómenos de la exclusión e inclusión, los cuales están estrechamente relacionados con las dinámicas relacionales entre grupos diversos. Después se profundizará en los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad como modelos de gestión de la diversidad cultural en general y en la escuela específicamente.

Conseguir este propósito implicó una búsqueda bibliográfica empleando como palabras clave términos como: diversidad, exclusión, inclusión, inclusión cultural, interculturalidad y educación inclusiva. En esta primera fase de exploración bibliográfica documental nos remitimos a la base de datos y repositorios de revistas especializadas en temas de ciencias sociales, inclusión y educación. Seguidamente, se realizó una selección de los textos relevantes teniendo en cuenta tres criterios de selección: geográfico, temporal y de idioma. Uno de los países con prolíferos resultados científicos en materia de inclusión cultural por sus características demográficas es Estados Unidos, por tanto, se eligieron algunos textos de este país norteamericano, aunque predominan los estudios contextualizados en América Latina, entre ellos, los producidos por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Se escogieron textos escritos tanto en inglés como en español y privilegiamos la revisión de aquellos libros y revistas publicadas durante los últimos cinco años. Asimismo, revisamos algunas Constituciones legislativas vigentes y leyes de países de la región latinoamericana, para seleccionar aquellos artículos que hacen referencia a la importancia de la inclusión cultural y las políticas de

su gestión. Prevalecen, asimismo, los estudios con carácter teórico-observacional, no tanto investigaciones empíricas.

Hay que señalar que el abordaje del tema de la gestión para la inclusión se ha centrado mayoritariamente en la línea investigativa de las personas con discapacidad. Sin embargo, nuestro enfoque es mucho más amplio, y engloba todos aquellos rasgos que ponen a las minorías culturales (por raza, credo, origen sociocultural, migración) en una situación de exclusión, vulnerabilidad o discriminación. Por tal motivo, el criterio de exclusión de la revisión bibliográfica se aplicó hacia aquellos trabajos que solo trataran el asunto de la “discapacidad”. A partir de ahí para analizar la información se aplicó el análisis de contenido cualitativo, que buscó entender las relaciones existentes entre las categorías anteriormente mencionadas.

4.1. La cultura, eje fundamental de los procesos sociales

El conocimiento de los fenómenos es fundamental para poder estudiarlos a nivel científico, por tanto, para analizar las dinámicas de la diversidad cultural es importante conocer primeramente qué es la cultura a partir de disciplinas que la han estudiado. La cultura ha sido uno de los términos más problematizados en el ámbito de las Ciencias Sociales con innumerables estudios, se ha trabajado mayormente desde las disciplinas de la Antropología y Sociología, a la vez que ha abarcado diversos significados. En esta sección pretendemos hacer

una reflexión sobre el término que nos permita utilizarlo en contextos multiculturales educativos.

El término cultura en los inicios de la era moderna figuraba como el cuidado o cultivo de algo. En los siglos XVIII y XIX su acepción consistía en algún desarrollo intelectual o espiritual, es decir, un determinado desarrollo humano, se le asoció al desarrollo del arte y la ciencia que estaban a tono con el período de la Ilustración, a esto se le llamó la concepción clásica de cultura (Thompson, 1993). Según el autor, a finales del siglo XIX surge la Antropología y con ella lo que él llama dos concepciones sobre la cultura vistas desde esta disciplina, la descriptiva y luego la simbólica.

Primero, surgió la visión descriptiva, ha sido muy frecuentemente utilizada por académicos, incluso hasta el día de hoy, aunque no se menciona en los trabajos explícitamente. Esta modalidad a inicios del siglo XIX implicaba que los etnógrafos elaboraron descripciones de otras culturas diferentes a las europeas. Describen un amplio número de aspectos distintivos de las formas de vida de pueblos que se localizan en determinados territorios y en una época histórica. Entre estos aspectos podemos encontrar las artes, valores, prácticas religiosas, hábitos, artefactos, entre otras. Estos rasgos distintivos tenían un carácter hereditario y los individuos los adquieren a partir de la socialización. El carácter del estudio de la cultura comprendía comparar estas características de esas diversas sociedades y pueblos entre sí, esto permitiría entender el relativismo cultural existente en

otros lugares lejos de occidente. Un aspecto distintivo de la Antropología de la época es que se comienza a estudiar la cultura de una manera científica, es decir, estructurada y sistemática.

En el siglo XX, surge lo que -siguiendo la misma línea- menciona Thompson (1993) como la concepción simbólica de la cultura. Dicha concepción más allá de clasificar una lista de características de una sociedad o grupo social, para comprenderla utiliza los símbolos como eje de su análisis. El antropólogo Clifford Geertz en su obra *La interpretación de las culturas* fue uno de los más destacados en esta vertiente desarrollando un nuevo concepto de cultura donde afirma que:

Denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz, 1976, p. 88).

En este sentido, Geertz expresa que los símbolos pueden ser todo aquello (cualquier “objeto, acto, hecho, cualidad o relación”) que exprese alguna concepción o una creencia, son expresiones concretas de ideas, pueden ir desde un número que esté dibujado en un lugar específico hasta una expresión corporal. Las formas simbólicas expresan significados compartidos y que se transmiten socialmente, moldean de cierta manera las conductas sociales. Las

relaciones entre personas de diversas culturas tienen la particularidad de que esos significados sociales de cualquier símbolo sean diversos, por lo cual, el reconocimiento de esas diferencias se muestra como fundamental. El docente o directivo, para comprender las diversas manifestaciones de la cultura que componen su aula o institución, debe hacer una interpretación de cómo los estudiantes procedentes de diversas regiones comprenden los significados que les dan a los actos que realizan. En este punto el estudiante debe tener un protagonismo para expresar dichas cosmovisiones que median sus actos.

4.2. Exclusión. Una perspectiva multidimensional.

Ante la diversidad cultural existente en nuestras aulas tienden a existir procesos de exclusión debido a los orígenes culturales de algún estudiante y que también tienen relación con aspectos estructurales de la sociedad. El concepto de exclusión social se encuentra vinculado al tema de derechos ciudadanos (derecho a la salud, la educación, participación política, entre otros), a una determinada dificultad de mantenerse recibiendo estos derechos fundamentales y la carencia de relaciones sociales que le permitan a una persona el mantenerse dentro de un grupo social por determinadas razones de diferenciación social (Chuaqui et al., 2016); por lo que, en cualquiera de los casos, personas con determinadas características se quedarían “fuera” de los grupos que sí serían favorecidos.

La exclusión no es un término nuevo, si bien ya estos problemas sociales habían sido estudiados por los sociólogos de siglos anteriores, su denominación se ubica en la Francia de la década de 1950 con el cura Joseph Wresinski cuando exponía la situación de las personas en desventaja económica (Chuaqui et al., 2016). Con el autor René Lenoir en el año 1974 se añade a la concepción de excluidas a aquellas personas apartadas del mercado laboral y de los beneficios sociales (Jiménez, 2008). Este concepto era usado por los estados occidentales en aras de brindarles apoyo a ciertos grupos que se veían afectados ante el modelo de desarrollo implementado, es decir, contrarrestar sus efectos. En los años 60 y 70 del siglo pasado, las personas en exclusión se califican de “inadaptados”, sin embargo, para la década de 1980, la exclusión comienza a entenderse como un problema estructural y en los cuales los estados también forman parte. En este sentido, se entiende la exclusión como un proceso politizable. Quiere decir que la exclusión tiene mayormente entre sus causas la falta de políticas públicas, circunstancias económicas, rasgos culturales y contextuales; y sus consecuencias se reflejan igualmente en esas dimensiones de un Estado determinado.

Muchas de las visiones sobre la exclusión están relacionadas con el aspecto laboral y económico. Si bien la exclusión surge en relación a dichos problemas, se fue ampliando a otros que también presentan desventajas como los laborales, educativos, culturales, sociales,

entre otros. La autora Jiménez (2008) plantea que existen varios ámbitos en los que los fenómenos de exclusión pueden ocurrir tales como: el ámbito laboral, económico, cultural, formativo, sociosanitario, espacial y habitativo, personal, social y relacional, y de ciudadanía y participación. Chuaqui et al. (2016) agrega por militancia política, preferencias sexuales, discapacidad, religión, apariencia física y género.

Estos ámbitos incluyen factores de exclusión. En el área educativa en relación a los estudiantes procedentes de varios grupos sociales de diversas culturas, podemos destacar la exclusión que es causada por motivos culturales es caracterizada por la pertenencia a minorías étnicas, por ser migrantes (en este caso, esta situación puede ocurrir tanto con migrantes internos como externos), por la pertenencia a grupos rechazados y los elementos que los estigmatizan (Jiménez, 2008). No obstante, la exclusión no es un fenómeno estático, sino que varía y es cambiante según las posibilidades de un grupo social de cambiar su estatus en una estructura. Por ejemplo, un grupo social puede estar excluido por razones culturales, pero en otro momento este grupo mejoró sus condiciones estructurales, económicas y quizás ya no sufrirá la exclusión en la misma medida. A nivel individual, algunas personas pertenecientes a estos grupos también pueden tener trayectorias de vida variables que pueden hacer que la exclusión disminuya.

La exclusión por motivos culturales es muy frecuente a nivel social y las instituciones escolares no escapan a ello. Sobre las relaciones entre grupos étnicamente variados se ha escrito frecuentemente en las Ciencias Sociales. La exclusión, sobre todo étnica, suele estar relacionada con la identidad, con cómo los grupos sociales se conforman. La identidad de cada grupo está compuesta por varios componentes: un nombre (nombre de un territorio, grupo social), rasgos culturales, un territorio, una historia en común (Gatti, 2007) y fronteras (Gurrutxaga, 1993).

Uno de los aspectos importantes ya mencionados son las fronteras de los grupos. El antropólogo noruego Friedrik Barth escribió los detalles de este proceso en su libro *Los grupos étnicos y sus fronteras*. De esta forma se enfatiza en que los grupos étnicos se forman debido a un autorreconocimiento de cada uno de sus miembros como parte de un grupo y a la identificación de otras personas como miembros igualmente del mismo grupo, entonces se establecen límites de los “pertenecientes” y los “no pertenecientes” al grupo. Así, las características culturales son los elementos que estos miembros utilizan para la diferenciación con otros grupos.

Para Barth, estas dinámicas sería lo que hace que unos grupos se diferencien de otros, incluso, por encima de los rasgos culturales en común porque como afirma el mismo autor, algunos rasgos culturales de los miembros de un mismo grupo serán tomados como elementos diferenciadores de los demás grupos, incluso, cuando

sean muy parecidos. Como ya se ha mencionado, se establece un límite donde algunos van a pertenecer al grupo (dentro) y otros estarán “fuera”.

Estos factores que diferencian a los grupos sociales suelen tener consecuencias a nivel social como aislamiento, carencia de redes y vínculos sociales, estereotipos negativos sobre los grupos; la asimilación de los rasgos culturales de las culturas mayoritarias por parte de los miembros de grupos minoritarios haciendo que lenguas y otros rasgos culturales desaparezcan; discriminación étnica, que se manifiesta a través de conflictos entre personas procedentes de diferentes grupos; falta de oportunidades, tanto a través de legislaciones como a nivel de relaciones sociales de los grupos minoritarios, entre otras.

Asimismo, estas cuestiones concernientes a la cultura y el sostenimiento de los grupos podrían en ciertos casos asociarse con los factores socioeconómicos de las familias de los pequeños, por ejemplo, si son grupos excluidos a nivel cultural, quizás el ingreso familiar también se pueda ver afectado por esta razón. La característica contextual de la cultura nos indica que las formas simbólicas se desarrollan en el seno de unas determinadas condiciones sociohistóricas.

4.3. Inclusión. Desafío generado por la diversidad

Existen varias maneras de prevenir las expresiones de exclusión a través de prácticas inclusivas, como pueden ser la aprobación de políticas públicas, creación de modelos institucionales inclusivos e incluso hasta estrategias adoptadas por los docentes. En la actualidad, se asume el término inclusión en función de la construcción de sociedades mejores, que dejen paso a la participación y a la toma de decisiones de aquellos grupos que tradicionalmente no habían sido tomados en cuenta.

La inclusión es un término que se ha utilizado en las Ciencias Sociales desde la Sociología hasta la Educación. Ya en la Sociología desde el propio surgimiento del término exclusión se hablaba de la inclusión como un estado en el que los grupos tradicionalmente excluidos adquirirían una ciudadanía plena o la pertenencia/membresía/aceptación en un grupo social, participación sin discriminación (Parsons, 1965).

El término de inclusión proviene del latín *includere*, cuyo significado se relaciona con otros términos como abarcar, contener en sí; involucrar, implicar, insertar, intercalar; introducir, hacer parte. Se comienza a utilizar este término de manera frecuente en el ámbito de la Educación en la década de los años 80 y sobre todo en los 90 del siglo XX, como respuesta al rechazo de la educación especial. Según Plancarte (2017), el propósito de la educación inclusiva ha sido

limitar la exclusión social. Está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, sobre todo en aquellos que tienen riesgo de ser excluidos. Los centros educativos deberán resolver las necesidades educativas de sus estudiantes. Es importante destacar que la inclusión, como ya se ha mencionado, es parte de fenómenos sociales que no solamente tienen relación con la escuela, sino que es parte de un fenómeno social, implica que las diferencias no sean catalogadas como un problema, llevando a la igualdad de los estudiantes, involucra a toda la institución educativa y se muestra como un proceso, no un estado (Torres, 2010).

Delgado et al. (2021) hace la distinción de que la inclusión reúne una serie de actitudes, políticas, tendencias, estrategias, acciones y evaluaciones en forma de gestión que intentan integrar a las personas dentro de la sociedad. La gestión para la inclusión se encuentra entre esas acciones opuestas a la exclusión, está permeada por una serie de decisiones y procesos que abordan y responden a la diversidad de necesidades de amplio espectro de los estudiantes a partir de prácticas inclusivas en el aprendizaje, proveyendo acceso o clasificación a los estudiantes que pueden ser excluidos y brindarles atención (UNESCO, 2005).

El autor Calle (2021) determina la inclusión educativa como ese conjunto de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. Son las estrategias que se implementan en las instituciones para promover la participación

de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. La gestión para la inclusión, desde los centros educativos, implica el estudio y análisis crítico de las características del alumnado, de manera tal que se pueda generar un cambio en los valores institucionales con una perspectiva inclusiva, que se manifiesta posteriormente cuando los centros realizan ajustes y mejoras en las estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje significativo y la participación de todos (Gutiérrez-Ortega et al., 2018).

Se comienza a hablar entonces de aprendizaje inclusivo, que ocurre cuando se diseñan currículos, protocolos, modelos educativos que facilitan el aprendizaje de los individuos que, por diferentes razones requieren de una adaptación de los métodos pedagógicos, entendiendo que la diversidad puede generar barreras y diferencias a la hora de aprender, y que para cumplir con el programa académico determinado estas no pueden estar ajenas del análisis que hacen los directivos y los docentes respecto del alumnado y su aprendizaje objetivo (Rodríguez y Licea, 2019).

Para hablar de inclusión cultural es importante destacar que algunos grupos sociales, como ya se mencionó, se ven excluidos de la cultura predominante a nivel nacional por las fronteras que toman los rasgos culturales como eje diferenciador, aun cuando se encuentran contemplados dentro de los derechos comunes de ciudadanía. La exclusión cultural se compensa con la inclusión cultural que acoge

varias acciones, entre ellas, otorgar derechos especiales a las minorías culturales, no con un sentido asistencialista ni tampoco con una atención social prioritaria, sino con prácticas de esos derechos desde el acceso, la participación, la integración.

La inclusión cultural constituye una serie de acciones que implican el rescate y uso cotidiano de idiomas originarios, la educación intercultural y bilingüe, la adaptación de las instituciones y servicios públicos para incorporar y poner en práctica aquellas políticas interculturales, el uso de medios de comunicación para acoger y dar voz dentro de sus contenidos a las expresiones, características, modos de vida de los grupos minoritarios, evitando formas de lenguaje denigrantes o discriminatorios y sobre todo el impulsar la interrelación entre los grupos. En términos de las políticas institucionales, la inclusión cultural implica lograr intervenciones para cambiar valores culturales y prejuicios sociales que tienden hacia la exclusión, establecimiento de políticas públicas transversales, - que responsabilicen a las instituciones educativas y sociales adecuadas a la aceptación de la diversidad-, y propuestas de formación educativa con atención a la cobertura de la diversidad en las maneras y necesidades de aprendizaje.

De acuerdo con la UNESCO (2001), para lograr la inclusión cultural, uno de los principales escenarios que puede comenzar a trabajar en función de ello radica en el campo de la educación, que favorece el

aprendizaje de varias lenguas desde tempranas edades, mejorar los programas escolares y la formación de docentes en este ámbito.

La gestión de la diversidad cultural para la inclusión es uno de los temas más controversiales de las Ciencias Sociales, lo cual implica en los lectores no pocas confusiones. Numerosas son las estrategias, modelos de gestión, que se han implementado desde los gobiernos, organismos internacionales, centros educativos, organizaciones sociales y la propia ciudadanía para resolver problemáticas de esta índole. Expresan un “deber ser” de la realidad, es decir, se crean planes, estrategias orientadas a la acción que expresan una determinada visión de cómo deben ser las dinámicas a través de las cuales se relacionan las personas de diversos grupos sociales. Ello, por supuesto, implica reflexiones éticas e ideológicas por parte de quienes llevan a cabo estos procesos (políticos, autoridades educativas, líderes, profesionales).

En el seno de estos importantes debates sobre el manejo de la pluralidad existente en un territorio, emergen dos fenómenos importantes, la multiculturalidad o también llamada por algunos autores multiculturalismo, y la interculturalidad o interculturalismo. Antes de comenzar a desmembrar estos fenómenos es necesario hacer aclaraciones previas que plantean algunos autores.

Es relevante destacar que los términos multiculturalidad e interculturalidad pueden utilizarse en un sentido “fáctico”, es decir, para analizar los fenómenos existentes, interpretarlos. En este

sentido, por ejemplo, si nos referimos a que una escuela es multicultural en un sentido “fáctico” significa que la escuela cuenta con una comunidad educativa compuesta por grupos que practican diversas culturas, implica conocer la realidad como ella ocurre, la heterogeneidad existente (Giménez, 2003; Hall, 2010).

Por otro lado, el término interculturalidad puede referirse de manera fáctica a cómo se manifiestan las relaciones entre personas de diferentes grupos culturales, sean positivas o no (Giménez, 2008).

Otra de las formas en que se pueden utilizar estos dos términos -y que es la que nos ocupa en este trabajo- es la manera “normativa”. Es decir, para referirnos a las acciones que se toman para gestionar la diversidad existente en una sociedad. En este sentido, autores como Giménez (2003) prefieren utilizar los términos multiculturalismo e interculturalismo. En lo adelante, utilizaremos estos términos indistintamente, según cómo aparecen en las bibliografías consultadas; no obstante, en relación a esta guía van a significar lo mismo, formas de gestión de la diversidad cultural.

El multiculturalismo en cuestión surgió inicialmente en la década de los sesenta y setenta. Se destaca en países como Canadá, Australia, Estados Unidos, y Reino Unido. En el caso de Estados Unidos surge a partir de una serie de movimientos sociales raciales que demandaban su derecho a ser diferentes ante las pocas respuestas institucionales, luchaban por el acceso a los derechos fundamentales establecidos en la constitución (Antolínez, 2011). Ello se materializó en políticas y

planes de estudio multiculturales. Se impulsó entonces el hecho de que todos los grupos sociales tenían el reconocimiento de pertenecer a grupos diferentes a los predominantes a través de brindar una serie de derechos a sus miembros.

Si bien el multiculturalismo surgió con los propósitos anteriormente expuestos ha sido duramente criticado por diversos movimientos, grupos sociales, partidos políticos con diferentes ideologías, entre otros actores debido a las consecuencias para los grupos minoritarios que trajo su aplicación. Sin embargo, es importante destacar que existen varias vertientes de esta forma de gestión de la diversidad en el seno del multiculturalismo, desde las más conservadoras hasta las más revolucionarias. A continuación, expondremos algunas de ellas. Una de las posiciones más críticas versa sobre el multiculturalismo conservador, el cual está enfocado a que los estados promuevan políticas para que las personas diversas sean parte de una misma sociedad, pero a través de la asimilación, es decir, debían adoptar rasgos culturales de las mayorías (Hall, 2000). En este sentido, la asimilación aborda la diferencia, pero eliminándola o minimizándola, los miembros del grupo externo se convierten en miembros del grupo interno “separando a las personas de sus cualidades” para poder incorporarse al conjunto social, la sociedad tiene un centro y es ese centro el que rige el orden social (Alexander, 2001, citado en Hartman y Gerteis, 2005).

Por su parte, desde el multiculturalismo liberal se tenía la concepción de que debía existir tolerancia hacia las manifestaciones culturales de las personas bajo el concepto de una ciudadanía, pero que, sin embargo, se debían resumir al plano de lo privado, sin que estas perturbaran el orden social imperante. El multiculturalismo crítico ofrece la visión de que deben existir políticas de equidad, redistribución económica y de reconocimiento hacia los grupos sociales que puedan estar en desventaja (Hartman y Gerteis, 2005). Giménez (2003) se muestra más optimista en su crítica al multiculturalismo, tomando sus aportes positivos. El autor afirma que aún con sus desaciertos desde este enfoque se buscaron acciones para superar las formas de exclusión asumiendo la pluralidad como positiva, por lo que entraría dentro de lo que es la lucha por una sociedad plural y sin discriminación (pluralismo cultural). Este autor comenta que desde el multiculturalismo se hace énfasis en los principios de igualdad y principio de la diferencia. De este enfoque el autor resalta el reconocimiento de las diferencias culturales para así llegar a un reconocimiento social, adquirir derechos, la convivencia está basada en el respeto y la aceptación del otro. En este sentido, la autora González (2013) comenta que el multiculturalismo está relacionado a la psicología de los grupos, se tiene la idea de que, si se eleva la autoestima de un grupo, este se relacionará mejor con otros; por tanto, se pretende valorar de igual manera las culturas de los grupos mayoritarios y minoritarios, apoyar

estas diferencias para lograr una convivencia pacífica. Se promueve la diversidad lingüística, etnocultural, religiosa.

Las diversas visiones teóricas sobre cómo se debe gestionar la diversidad cultural se han plasmado en políticas que se han enfocado de manera diferente en cada geografía. Según Levrau y Loobuyck (2018), en el Reino Unido se buscaba que los planes en las escuelas tuvieran en cuenta la diversidad cultural, y ponía el énfasis en mantener las lenguas nativas de los estudiantes. En Canadá, se defendía los derechos de los grupos nacionalistas relacionados con el territorio y la constitución, el sostenimiento de sus lenguas, cultura y religión. En Australia se tomaron en cuenta a los indígenas en el territorio a través de una agenda nacional para el desarrollo multicultural.

En general, se ha exigido representación a nivel constitucional legislativa o parlamentaria del multiculturalismo a los diferentes niveles de gobierno, existencia de ministerios, secretarías o juntas de gobierno que consulten a las comunidades étnicas variadas, adopción del multiculturalismo en los programas escolares incluyendo financiamiento para programas bilingües, representación étnica en los medios de comunicación, acuerdos de doble nacionalidad, acciones para grupos de inmigrantes (Banting y Kymlicka, 2006). Las respuestas de los gobiernos estuvieron relacionadas con las reivindicaciones de los grupos intervinientes en cada contexto.

Sin embargo, los efectos que se han observado son los de la coexistencia de los grupos sociales, más no su interrelación. Ocurre que los grupos se separan en guetos donde existe una separación y distanciamiento de los grupos sociales, entre otras consecuencias.

Otra de las formas de gestión de la diversidad cultural ha sido el interculturalismo o también llamado interculturalidad en la mayor parte de los textos. Si bien este término se había ya utilizado en el área de la educación desde los propios inicios del siglo XX, varios autores coinciden en que cobra auge como una alternativa a partir de las críticas al multiculturalismo (Antolínez, 2011; González, 2013). El autor Giménez (2003) comenta que asume igualmente los principios del derecho a la diferencia y la igualdad, pero aumenta el principio de la interacción positiva, debemos recordar que la comunicación es un pilar de la dinámica inclusión/exclusión.

La interculturalidad pone su énfasis en establecer vínculos, así como puntos en común que ayuden a establecer la comunicación, el intercambio, la cooperación, es decir, la unidad en la diversidad. Trabaja sobre las similitudes de los grupos, además, para lograr una sociedad en común a partir de la interacción entre los grupos y así evitar el aislamiento, requiere de diálogo, negociación (González, 2013). Se presta principal atención a la interacción social, a la experiencia compartida, gestionar el contacto en este enfoque es fundamental (Levrau y Loobuyck, 2018).

Se ha definido como:

El conjunto de procesos, de relaciones permanentes, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones culturalmente distintas orientadas a generar, construir, propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales (Walsh, 2001).

En el Ecuador, la interculturalidad está por un lado relacionada con la necesidad de reconocer la diversidad étnica en nuestra sociedad y también resolver problemas de conflictos entre los diferentes grupos sociales. En este sentido, el caso de la lucha de los movimientos indígenas tomó fuerza en el país (Krainer, 2019). El enfoque de la inclusión cultural hacia las normas de convivencia sociales es algo que se encuentra en la legislación.

La intencionalidad se hace evidente desde la propia aprobación de la Constitución de la República de 2008 que, en el artículo 1, expresa “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, *intercultural*, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada” (Asamblea Nacional, 2008, p. 8).

Asimismo, afirma que para alcanzar el Buen Vivir será necesario “que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza” (p. 89).

A raíz de la Carta Magna, los demás organismos que regulan el marco legal se dan a la tarea de aplicar el enfoque de interculturalidad en instrumentos legales, de modo que se pueda tener un espacio de respeto y solidaridad hacia aquellos grupos menos favorecidos desde el punto de vista sociocultural. Aquí podemos observar que la interculturalidad en este contexto se nutre de los aportes teóricos mencionados anteriormente, esto es, reconocimiento de derechos de igualdad, el derecho a la diferencia y la interacción positiva. Desde estos propios grupos se reconoce que la interculturalidad debe cuestionar las relaciones de poder económico, político y cultural; promover un diálogo de saberes, conocimientos, epistemologías en un mutuo aprendizaje e intercambio; el establecimiento de relaciones y condiciones sociales que no solo sean económicas, sino que incluyan el intercambio cultural. Es importante el reconocimiento y establecer relaciones simétricas y equitativas entre los grupos sociales (Krainer, 2019).

A modo de conclusiones, la gestión de la diversidad cultural en un territorio se rige por determinados planteamientos teóricos que luego se concretan en políticas de estado, planes, modelos educativos, relaciones entre personas, implican la relación entre los estados con las minorías sociales, pero también entre los ciudadanos. Dos de los procesos de gestión de la diversidad cultural que se han destacado han sido el multiculturalismo y el interculturalismo o propuesta interculturalidad. Ambos enfoques han tenido algunas

diferencias en la visión en cuanto a cómo deberían manejarse las relaciones entre los diferentes grupos. El multiculturalismo pone su enfoque en las diferencias culturales para así llegar a una igualdad de condiciones y reconocimiento. El interculturalismo además de ello, se enfoca en las interacciones sociales para evitar el aislamiento que pueden provocar las diferencias, para minimizar las fronteras entre los grupos, cualidad que es la mayor atribuida a las diferencias entre el multiculturalismo y el interculturalismo.

4.3.1. Modelos de educación multicultural

Las formas de gestión de la diversidad cultural se han materializado sobre todo en el área de la Educación. El sector educativo como parte de la sociedad no escapa a las dinámicas que ocurren fuera de una institución educativa. A continuación, presentamos nuevamente una diferenciación en cómo se han implementado los modelos multiculturales e interculturales en este espacio social, enfocándonos más en las acciones que se han tomado desde la interculturalidad y que pueden servir de base para elaborar estrategias. Asimismo, presentaremos la normativa ecuatoriana que rige la educación intercultural y algunas buenas prácticas en América Latina.

La educación multicultural surge unido a los movimientos sociales surgidos en la década de los años 60 en Estados Unidos y Canadá también. Se demandaba que las escuelas incrementarían contenidos étnicos en los currículos, la autosegregación a través de escuelas y

universidades que atienden estas materias (Antolínez, 2011). Según la autora, estas demandas en la misma etapa se vislumbraron también en otros países. En ese punto, las minorías en Estados Unidos (afroamericanos, indígenas, mexicanos, feministas, gays y lesbianas, discapacitados, transexuales, entre otros), comenzaron a acceder a los sistemas educativos. Su objetivo era la eliminación de la barrera de la posición económica, la discriminación, garantizar las mismas oportunidades educativas, entre otras (Bernabé, 2012).

Sin embargo, las minorías no siempre tuvieron éxito académico. Los modelos de educación multicultural pasaron por varios inconvenientes que no garantizaron el éxito y la inclusión del alumnado diverso. La autora Bernabé (2012) hace un recuento de estos modelos, a los cuales divide en dos grupos, el primero de ellos es donde existe una afirmación hegemónica del país de acogida y, por otro lado, está el enfoque del reconocimiento a la pluralidad en el país de acogida, estos últimos son los más incluyentes.

Dentro de la afirmación hegemónica del país o la cultura dominante tenemos el modelo asimilacionista donde la diversidad se entiende como una amenaza, las minorías deben liberarse de su cultura para no retrasarse académicamente. También tenemos el modelo segregacionista donde las minorías estudian en escuelas específicas. Por su parte, el modelo compensatorio es donde las minorías tienen bajo nivel educativo y necesitan una determinada ayuda, además de

que los estudiantes rechazan su cultura para insertarse en la nueva sociedad.

Por su parte, los modelos que reconocen la pluralidad cultural están caracterizados por la inclusión en el currículo educativo de elementos culturales de las minorías. Existen programas biculturales y bilingües, promueven la identificación étnica para que no se pierdan las culturas originarias ni el sentido de pertenencia hacia ese grupo. Tanto en las culturas mayoritarias como en las minoritarias se trabajan las competencias multiculturales. Por otro lado, existen otros modelos que según la autora brindan apoyo a las minorías, tanto a estudiantes como a familiares para que puedan enfrentar las nuevas dificultades ante la sociedad de acogida.

Pese a todo lo abordado, el multiculturalismo o los modelos multiculturales de gestión en la educación han aportado cuestiones como la existencia de profesores bilingües y que comprendan varias manifestaciones culturales (Giménez, 2003). Europa, por su parte, en el área de la Educación asume el multiculturalismo norteamericano traducido en proveer una serie de derechos de escolarización de las minorías, entre otros.

4.3.2. Modelos de Educación Intercultural

También en Europa se inicia desde Francia una vertiente intercultural. Este enfoque se centró en establecer competencias que permitían fortalecer las relaciones, intercambios entre personas

diversas, tanto en las minorías y sobre todo en las mayorías. En este sentido, en Europa la noción de Educación Intercultural se desarrolla en la década de los años 80 del pasado siglo; y en la década de los años 2000 estuvo orientada a desarrollar una capacidad pluriligüe, la lucha contra la xenofobia y el racismo (Antolínez, 2011).

La Educación Intercultural en Latinoamérica en países como Ecuador, Bolivia, Guatemala, Perú y Argentina cobra auge en los años 70 igualmente, cuando surge la Educación bilingüe, la cual se dirige básicamente al desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de otra lengua. Luego, en la década de los años 80 se pasa a otros planos donde las cosmovisiones y saberes forman parte del currículo también.

La autora Bernabé (2012) enumera también los modelos de educación interculturales, los cuales crean procesos de aceptación y valoración mediante currículos que le sean útiles a todos los estudiantes sin que medie un origen, actividades donde se fomente la interacción entre los estudiantes. Los modelos de educación intercultural están caracterizados por la reducción de actitudes racistas, implicación de toda la comunidad educativa en el proceso, rechazar la hegemonía cultural, promover los valores de respeto y valoración de la diversidad, así como practicar la colaboración.

4.4. Apuntes para una educación intercultural

Para lograr la interculturalidad en la escuela, según Giménez (2003), debe existir un rechazo a la exclusión que también se puede reflejar

en un intento de minimizar la aculturación, la segregación y trato desigual hacia los estudiantes de grupos sociales minoritarios. Se debe unir la Pedagogía de la libertad con la pedagogía de la igualdad y la solidaridad.

La implementación de la interculturalidad en la escuela puede tener diversas y variadas soluciones. Es importante destacar que cada estrategia estará estrechamente unida a la situación específica que ocurre en el ámbito de trabajo, va a depender de los perfiles demográficos y culturales de los miembros de la comunidad educativa. Se puede trabajar con los directivos, profesores, estudiantes y familiares. A continuación, presentamos una ínfima variedad de estrategias que se pueden realizar para lograr la educación intercultural.

En primer lugar, es importante destacar que tanto docentes como directivos deben tener actitudes favorables hacia la diversidad cultural y étnica, una cuestión que no siempre ocurre por defecto al ser los miembros del plantel educativo parte de la sociedad e igualmente pudiesen ser reproductores de prácticas excluyentes. Varios estudios demuestran que la percepción por parte de los docentes hacia la diversidad cultural es en muchos lugares del mundo aún de modelos asimilacionistas, los profesores no hacen ningún esfuerzo por modificar el currículo o tomar estrategias para integrar al alumnado diverso (Díez et al., 2012; Coronel & Gómez, 2014).

Las consecuencias de estas actitudes desde los docentes y directivos - quienes representan una autoridad para los estudiantes- pueden ser variadas. Puede traer como resultado el llamado bullying étnico, al no existir estrategias claras para afrontar los problemas de esta índole.

En este sentido, se pueden establecer actividades tanto para directivos como para docentes. Dichas actividades pueden incluir capacitaciones donde estén presente los temas de exclusión e inclusión, el conocimiento de los componentes culturales de las minorías y a partir de qué métodos, estrategias y técnicas se pueden enseñar los contenidos para lograr la interacción y comunicación entre los estudiantes. Todo esto con el objetivo de lograr lo que plantea Giménez (2003), trabajarse la tolerancia (campo de los valores), superar las actitudes discriminatorias (actitudes), trabajar el escuchar al otro (habilidades), hacer que disfruten la diversidad en sus aulas más que todas las dificultades que conlleva (modo cotidiano de ejercer el oficio).

Con respecto a las acciones que desde el profesorado se pueden implementar, primero, el docente puede hacer investigación científica sobre el problema de estudio. Es necesario que el docente conozca con claridad cuál es el problema que presentan sus estudiantes. En segundo lugar, el docente puede trabajar la inclusión desde el diseño curricular. El diseño curricular es una expresión del ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿en qué momento?, ¿dónde?, ¿en

cuánto tiempo? se pretende enseñar. Dentro del qué se pretende enseñar, se pueden agregar contenidos donde esté presente el conocimiento de las culturas minoritarias. En el cómo se pretende enseñar tenemos los diferentes métodos, estrategias y técnicas de enseñanza que se usan en las aulas.

Dentro de las estrategias didácticas se destaca el uso de estrategias activas como el trabajo colaborativo. Se ha demostrado en algunos estudios como el de De-Juan-Vigaray (2014) en el ámbito universitario su efectividad. Si bien los estudiantes manifestaban que el manejo de la lengua algunas veces dificulta el trabajo y lleva más tiempo, también como ventajas afirman que conocen otras culturas, practican otras lenguas, conocen nuevas metodologías de aprendizaje provenientes de otros países. En estudiantes de posgrado pueden existir ventajas como conocer otros sistemas educativos.

Si bien este estudio está enmarcado en la interculturalidad como resultado del intercambio entre estudiantes, lo cual puede implicar otras relaciones de poder y dinámicas sociales diferentes a las que ocurren en un aula con inmigrantes y grupos minoritarios, algunos de estos aspectos se pueden repetir en nuestro contexto como el hecho de nutrirse de otras formas de aprendizaje.

Dentro de las técnicas de enseñanza, sobre todo para niños y jóvenes se destaca el uso de la gamificación. La gamificación es una técnica que motiva el esfuerzo de los estudiantes, el trabajo en equipo, la

cooperación con otros para alcanzar una meta educativa, es una técnica reconocida por las neurociencias como desarrolladora de ciertas funciones cerebrales (González, 2019). Asimismo, las actividades pedagógicas como los deportes y las artes son beneficiosas en este sentido. Se trata también de potenciar los puntos en común entre los estudiantes y también entre sus padres (Giménez, 2003). La participación de la familia en actividades pedagógicas es fundamental.

4.4.1. Legislación en materia de Educación Intercultural en Ecuador

Las escuelas devienen espacios en donde los acuerdos públicos y políticas inclusivas pueden hacerse visibles casi de manera instantánea. Es por ello que la propia Constitución de la República dispone en su Artículo 26, a la educación como un derecho inquebrantable de todas las personas: “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (Asamblea Nacional, 2008).

Quiere esto decir que los procesos educativos deben estar permeados por una cultura de la inclusión en todos sus niveles, entendiendo la diversidad cultural de los actores sociales que las integran. El Estado ecuatoriano comienza por establecer las pautas de la convivencia desde un marco legal con enfoque inclusivo, que comienza en la propia disposición del Artículo 343 de la Carta Magna,

que plantea: “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 Nacional, 2008, p. 107).

Como resultado de esta disposición, al redactar la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, Ministerio de Educación, 2011) y su Reglamento General (Ministerio de Educación, 2012) se contempla esta visión transversal de un sistema educativo intercultural. Significa que los estándares e indicadores de calidad medirían la aplicación de esos enfoques no solo en los centros educativos públicos, sino también en las instituciones privadas, lo cual implica transformaciones en los instrumentos curriculares, los textos de referencia, los procesos educativos, las metodologías y técnicas empleadas y en la evaluación de la educación.

Lo anterior se refleja en la disposición de dos artículos dentro de esta Ley, que nos hablan de los valores, enfoques y los mecanismos necesarios para llevar a cabo la instrumentación de la gestión para la inclusión cultural. El primero, que es el Artículo 2, estipula que debe garantizarse a los ciudadanos el derecho a:

Una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes.

Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2011, p.13)

Para que esto sea posible en un país de tanta diversidad sociocultural, el quehacer educativo debe acoger en todos sus niveles el enfoque de la interculturalidad, por ello el término forma parte del propio nombre de la Ley que ampara los procesos educativos en todos los niveles del sistema escolar ecuatoriano. Este criterio no solo se adopta para medir la calidad educativa de los centros, sino que deviene premisa para poder gestionar los procesos educativos.

En las políticas públicas entienden que, para que este requisito pueda hacerse vigente como criterio de la gestión escolar y de los procesos de evaluación de los procesos de enseñanza- aprendizaje, resulta necesario estipular normas claras de cómo implementar procesos hacia la gestión para la inclusión cultural.

En el caso de las instituciones educativas, para instrumentar esos valores, una de las principales herramientas lo constituye la selección y construcción de los temas y contenidos curriculares. De ahí que el Reglamento de la LOEI estipule lo siguiente en su Artículo 10: “Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de

Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan” (Ministerio de Educación, 2012, p. 4).

Como consecuencia de lo anterior, se determinan organismos responsables de evaluar sobre la base de tales estándares los modos de convivencia inclusiva de los centros educativos. En este caso tenemos al Instituto Nacional de Evaluación Educativa, a los asesores educativos y a los auditores. Con el establecimiento de estas normas, elaboradas con mayor claridad, los propios centros educativos pueden ser capaces de autoevaluarse y crear propuestas de mejora para alcanzar los criterios de calidad educativa desde el enfoque intercultural.

Acoger estos conceptos dentro del marco legal del sistema educativo abre la posibilidad de crear en los estudiantes, que son las nuevas generaciones de adultos, la motivación por el respeto a las personas sin tener en cuenta las diferencias que existen entre ellas. La gestión para la inclusión cultural comienza cuando en las pequeñas y grandes comunidades educativas se establecen las mismas oportunidades para todas las personas, se trabaja para reducir los obstáculos del aprendizaje, se gestionen actividades y conocimientos mediante los cuales los alumnos cohabitan y se relacionen en un lugar que les parece seguro por ser un entorno inclusivo.

Otro instrumento nacional que refuerza los instrumentos legales anteriormente mencionados y que ayuda a crear una presencia

transversal de dichos estatutos, ha sido el Código Orgánico de la Niñez y la Adolescencia (Ley No. 2002-100. Código Orgánico de la Niñez y la Adolescencia, 2013). En el Artículo 15 establece como derechos la igualdad y la no discriminación, expresando:

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. (Congreso Nacional, 2013, p. 1)

En lo siguiente, este instrumento legislativo propone ciertos mecanismos que contribuyen a conformar las piezas de la gestión para la inclusión cultural desde los procesos de formación formal. En el Artículo 38, promueve el ejercicio de valores, actitudes y la construcción de conocimientos congruentes con la práctica de “la paz, los derechos humanos y libertades fundamentales, la no discriminación, la tolerancia, la valoración de las diversidades, la participación, el diálogo, la autonomía y la cooperación” (Congreso Nacional, 2013, p. 4).

Sin duda alguna, la Ley Orgánica de Educación Intercultural ha sentado las bases para el logro de la interculturalidad y

plurinacionalidad dentro del sistema escolar ecuatoriano, que implica un conjunto de dimensiones del sistema educativo que señalan la importancia del reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo. Sin embargo, tales planteamientos no son suficientes para conformar y cohabitar en un escenario de inclusión cultural. Aún en las escuelas existen expresiones de discriminación, reducen el derecho de las diversidades a tener un espacio dentro de la escuela. En ese sentido, el principal desafío radica en la formación inicial y continua de los actores educativos. Los docentes y directivos tienen en su propia formación personal y humanista los principales insumos para formar en las futuras generaciones los valores del respeto a la diversidad, el trabajo por la inclusión, en tanto, integrantes de una sociedad pluricultural y multiétnica.

4.4.2. Buenas prácticas en Iberoamérica sobre Educación Intercultural

Docentes y administrativos de todo el mundo y también de la región Iberoamericana se han reunido para tomar iniciativas sobre la Educación Intercultural. A continuación, expondremos sólo algunas organizaciones y eventos que se destacan con respecto al tema, y que se encuentran en el capítulo *La Formación del docente en*

comunicación educativa e Interculturalidad en el libro *Formación del Profesorado en Iberoamérica*.

La Unión General de Trabajadores en España cuenta con una plataforma virtual, denominada Aula Intercultural. El Portal de la Educación Intercultural es un espacio que tiene como propósito la “construcción de una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas impulsa el proyecto de Aula Intercultural con el interés de facilitar formación al profesorado, materiales didácticos, investigación, talleres con el alumnado, campañas de sensibilización, publicaciones...” (UGT Servicios Públicos, s.f., párr.1). En este sitio web es común encontrar boletines, audiovisuales, se promueven proyectos, se socializa una Red de Centros Interculturales; además de links sobre actividades, el alumnado inmigrante, el aprendizaje de lenguas, la convivencia, cultura, cuentos, derechos humanos, diversidad, diversidad cultural y lingüística, educación inclusiva, formación del profesorado, interculturalidad, multiculturalidad, música, propuestas didácticas, videos contra el racismo, etc.

La Fundación para la Investigación y Formación en Interculturalidad y Educación para el Desarrollo (FIFIED) surge desde profesores e investigadores de la Universidad de Valladolid, de España, y de otros centros educativos de América Latina. Como en otros proyectos, las actividades consisten en la organización académica, formación,

capacitación, investigación y divulgación científica en temas de interculturalidad y educación intercultural; ellas van dirigidas a docentes de países latinoamericanos como Argentina, Bolivia, México y Chile, en los cuales existe influencia indígena.

Por otro lado, en Latinoamérica tenemos la Red de Educación Intercultural Bilingüe Sur (RED EIB SUR), que es una organización integrada por actores e instituciones interesadas en la educación intercultural bilingüe, puntualmente de los pueblos de América del Sur que cuentan con comunidades indígenas, en este caso están Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. Promueve y fortalece los vínculos, la interacción, la reciprocidad y el intercambio de experiencias y de los logros que se alcanzan en los espacios de acción e investigación.

La Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI), por su parte, es una organización a la cual se adhieren sobre todo universidades de Chile, las cuales trabajan el tema de la educación intercultural. Coordinan iniciativas para fortalecer capacidades internas en las universidades. Su principal objetivo es crear una cooperación interinstitucional que aborde la formación, investigación, donde se problematicen las opiniones sobre el tema. La RIEDI, desarrolla su propio congreso con carácter internacional. El III Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad, ha abordado varios temas como lengua y cultura, educación intercultural, interculturalidad y sociedad; epistemologías, saberes y

conocimientos en la interculturalidad; experiencias y concreciones en interculturalidad.

Por su parte, la Asociación Pukllasunchis es una organización indígena que se encuentra en Perú que trabaja en temas de interculturalidad, educación intercultural bilingüe y formación para la educación intercultural. Entre sus principales acciones se destacan: la gestión e implementación de proyectos, investigaciones, acciones de formación y capacitación, y cuenta con sus propias publicaciones especializadas. Establece relaciones de cooperación con otras redes y asociaciones que trabajan temáticas similares, así como con universidades y organizaciones populares para la impartición de diplomados, talleres, encuentros especializados, etc.

Conclusiones

Los sistemas educativos se enfrentan a varios desafíos si su intención es formar parte de la gestión para la inclusión cultural que, sin lugar a dudas, se convierten en acciones de mejora de la calidad educativa. La gestión para la inclusión cultural transita por una transformación de los valores y maneras de pensar de los actores políticos, como ya se ha visto anteriormente, y que trasciende hacia la aplicación de cambios significativos dentro de los colegios, lo cual inicia con el compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes.

Es imprescindible dentro de las instituciones escolares integrar a sus currículos los enfoques de igualdad de género, promover acciones para reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema para fomentar entornos de aprendizaje cooperativo. Ahora bien, esos enfoques integrados en el marco curricular y la formación docente con base en la perspectiva de inclusión cultural no solo se aplican mediante el empleo de nuevas técnicas didácticas. Resulta imprescindible un estudio previo de las relaciones sociales de aprendizaje que se establecen al interior de las escuelas, pues no se pueden aplicar las mismas estrategias y metodologías en todos los colegios de la misma manera, porque los centros educativos tienen que atender a las diferencias culturales locales.

Por ello, en algunos países ha sido muy efectivo el diálogo entre docentes, pues ha permitido detenerse a pensar, reflexionar y debatir sobre sus propias prácticas con colegas de otras regiones o naciones. Las escuelas son las principales responsables de crear las condiciones para que los formadores construyan un lenguaje inclusivo en todas las dimensiones, desde la reflexión hasta el ejercicio práctico. Observar a los estudiantes y analizar sus realidades para partir de ahí contribuyen a establecer espacios de crítica y ejercicio creativo para generar mayor participación y aprendizaje en

los alumnos insertados en comunidades excluidas, ya sea a nivel local y dentro de las mismas escuelas.

Por otro lado, las experiencias de modelos educativos de referencia internacional también pueden dar luz sobre la implementación de la gestión para la inclusión cultural en América Latina. Los estudios desarrollados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura arroja ejemplos sobre ello. De ahí su consulta obligada en la búsqueda de experiencias y buenas prácticas. En Camboya emergió la figura de docentes itinerantes para gestionar espacios de asesoramiento y entrega de materiales a los directores y docentes de las escuelas, dirigidos a promover la educación inclusiva. En Etiopía, la organización “Handicap International” realizó una prueba piloto del enfoque inclusivo en seis escuelas, a las cuales se incorporaron estudiantes con necesidades educativas especiales, incluidos los niños con discapacidad. Luego de este primer ensayo, otras 30 escuelas acogieron este instrumento de gestión e impactaron la vida de aproximadamente 700 niños, niñas y jóvenes.

Dentro de la región latinoamericana, destaca el caso de Paraguay, donde se ha creado un modelo de alfabetización innovador que se ha aplicado con éxito mediante el uso de ambos idiomas oficiales al mismo tiempo, para evitar que alguna de las lenguas se pierda o se le dé más prioridad a una que a la otra. Por otro lado, el Foro de

Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua promueve la participación de la sociedad civil en “los procesos de formulación, ejecución y evaluación de políticas y programas”. Esta estrategia ha establecido la conformación de “mesas educativas locales”, donde participan funcionarios del Ministerio de Educación, pero también docentes, Organizaciones No Gubernamentales especializadas en el abordaje de la Educación e incluso los Gobiernos locales. Estas mesas educativas devienen espacio para la discusión en torno a la adopción de decisiones en materia de educación a nivel municipal.

Los casos anteriores demuestran que el marco legal de un país en materia de inclusión cultural debe ir acompañado de acciones concretas, considerando las realidades locales y regionales que conforman el entorno de los centros educacionales. Esto implicaría la combinación de recursos materiales con actores sociales y educativos capacitados en el desarrollo de estrategias afines a un sistema educativo más inclusivo.

CAPÍTULO 5

GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Introducción

La evaluación educativa es el proceso mediante el cual los sistemas educativos en todos sus niveles observan los escenarios planteados a través de su currículo, estándares, estrategias, modelos didácticos, pedagógicos, de gestión, entre otros elementos del hacer educativo, con la finalidad de establecer ajustes, contextualización e integralidad a procesos institucionales, administrativos, pedagógicos o de vinculación con la comunidad. Tales procesos decantan en políticas educativas que, de ninguna manera seleccionan, aprueban o reprueban, sino que su principio se encamina a la mejora de procesos a partir de indicadores sólidos y pertinentes donde la comunidad educativa participa de manera democrática y ética para alcanzar la calidad educativa en la generación de conocimiento, ciencia y tecnología.

Se reconoce como necesaria en la medida que hace posible incrementar la comprensión sobre los estudiantes, el profesorado, los programas y servicios que se ofrecen; así como identificar los resultados y actuar en consecuencia para mejorar el funcionamiento del sistema (Stufflebeam, 2001; Phillips, 2018). En el ámbito educativo, la evaluación se ha generalizado desde finales del siglo pasado, se evalúa a las escuelas, a los planes y programas de estudio,

a los estudiantes y su aprendizaje, y con más énfasis a los docentes por ser los actores clave en el logro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Schmelkes, 1995; Luna, et. al., 2013; Marcelo y Valliant, 2009, citados en Moreno & Serrano (2018)).

Hoy se convierte en uno de los temas más pertinentes dentro de la Literatura que concierne a Educación, sobre todo cual la evaluación va dirigida a determinar la calidad educativa. Por ello, el presente estudio descriptivo parte de la búsqueda, análisis sistemático y selección de fuentes recuperadas de portales de acceso bibliográfico libre como Dialnet, Latindex y Redalyc a través de los motores de búsqueda Google Scholar, Pubmed y Scielo utilizando como palabras clave: “innovación”, “calidad de la educación”, “evaluación”, “evaluación innovadora”, “calidad educativa”, “América Latina”, “Ecuador”.

Existen un sinnúmero de textos acerca de la evaluación centrada en las distintas dimensiones de lo educativo: la evaluación institucional, evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Sin embargo, era necesario focalizar los resultados en el objeto de estudio, por tanto, se empleó una selección de la preselección teniendo en cuenta que los artículos estuviesen tratando el asunto de la innovación en evaluación de la calidad educativa y que fueran principalmente de los últimos cinco años, aunque no se puede desatender a autores que

realizaron los primeros hallazgos en esta materia desde fines del siglo XX hasta la actualidad.

5.1. Origen de un concepto vinculado a lo formativo

Según Stiggins (2002), la evolución que ha sufrido la evaluación en las dos últimas décadas ha estado orientada a mantener fuertemente la visión de que la mejora de la escuela requiere de la articulación de estándares de rendimiento superiores, la transformación de estas expectativas en evaluaciones rigurosas, y la expectativa de rendición de cuentas por parte de los educadores del rendimiento de los estudiantes, como se refleja en las puntuaciones de las pruebas. Los estándares son importantes porque enmarcan las definiciones aceptadas o apreciadas del éxito académico, en tanto que la rendición de cuentas obliga a atender estos estándares cuando los educadores planean e imparten la enseñanza en el aula. La evaluación provee la evidencia de éxito por parte de los estudiantes, los profesores y el sistema escolar en su conjunto (Moreno, 2016).

Con base en el contexto es preciso que la evaluación educativa genere conducción en los procesos de cambio, considerando que evaluar no mejora la realidad que se evalúa, lo que consigue es proporcionar una información tan rigurosa y detallada para conocerla mejor y actuar en consecuencia, a partir del diagnóstico que se realice y del juicio sobre el aspecto o aspectos de la realidad

evaluada, se podrá adoptar medidas que permitan superar los puntos críticos detectados y adoptar decisiones orientadas a la mejora.

A partir de dichos elementos todo proceso de evaluación reconoce la presencia de los siguientes componentes:

Búsqueda de indicios: ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. En tal sentido siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicios, así, por ejemplo, la indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de estudiantes requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.

Forma de registro y análisis: a través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios. Este conjunto de información permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación, por lo tanto, resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario ya que en todos los casos se cuentan con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.

Criterios: un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios; es decir, de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Dichos elementos son considerados los de mayor análisis y rigor en su construcción metodológica; por lo que en la mayoría de las ocasiones son objetables en los procesos, de ahí la importancia de su sustento técnico y científico.

Es importante reflexionar que, por una parte; se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo, en la cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte, se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios con lo cual toda acción de evaluación resulta estéril ya que solo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio, pero no resulta factible realizar un análisis comparativo. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, esto es, quién y cómo se definen estos criterios.

Juicio de valor: íntimamente vinculado con el anterior, pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor. Este es el elemento que diferencia la evaluación de

una descripción detallada, o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor, este es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente por lo que tanto la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis y la construcción de criterios estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor.

Toma de decisiones: la toma de decisiones es un componente inherente del proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática, debido a que las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones. Es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación o quienes lo demandan; volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción y, por lo tanto, los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello, se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta (Elola & Toranzos, 2000).

Evaluación educativa en la historia: para entender la evaluación educativa y su gestión es importante conocer los momentos más trascendentales de dicho proceso, así como sus aportes a lo largo de la historia, de ahí que el interés por la evaluación se remonta a mucho tiempo atrás. Forrest (citado en Sacristán, 2002) sitúa su primera manifestación histórica en el siglo II (a.C.), tratándose de una práctica china para seleccionar funcionarios. Se trata de las primeras prácticas selectivas de evaluación oral.

Lemus (2012) habla de la existencia de un cuestionario de evaluación que utilizaron Sócrates y otros maestros de la época en sus prácticas de enseñanza, alrededor del siglo V (a.C.). Sitúa los sistemas de evaluación educativa (dogmáticos), entre los siglos V y XV (d.C.). El propio autor nombra a dos países precursores de la evaluación, durante el siglo XIX: Estados Unidos, en 1845, comienza a aplicar los test de rendimiento a estudiantes, con objeto de contribuir a la educación de los estudiantes; y Gran Bretaña, donde existieron comisiones para evaluar los servicios públicos.

Hernández y Guzmán (1991), mencionan que en Gran Bretaña fue creada una comisión para evaluar la educación en Irlanda y que entre sus conclusiones se encontraba que el progreso de los niños (en las escuelas estudiadas) era menor al que debería ser. Ante ello, recomendaban una medida que atajara el problema: “pagar por resultados”, es decir, que parte del salario del profesorado iría en

proporción a las calificaciones obtenidas por el alumnado al final del año escolar.

En el año 1845, en Boston, se inicia el uso de pruebas de rendimiento escolar como fuente básica de información para evaluar a las escuelas y al profesorado. Hernández y Guzmán (1991) también añaden que es entre 1887 y 1898, cuando el pedagogo Joseph Rice, utiliza por primera vez grupos de comparación para medir la eficacia de los programas, se estudiaron los conocimientos de ortografía de 33.000 estudiantes de un amplio sector escolar.

Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América (Vélez, 2007). Esta “época pretyleriana” es denominada por Guba y Lincoln (1989) como la “primera generación” o la “generación de la medida”, pues la persona que evalúa es simplemente proveedora de instrumentos de medición, marca un periodo en el que la evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares. Los test informaban algo sobre el alumnado, pero nada de los programas de formación. De acuerdo con Gronlund (1985), esta primera generación permanece todavía viva, pues existen textos y publicaciones que utilizan de manera indisoluble evaluación y medida (Salarirche, 2015).

A partir de 1930 a 1957 nace el término "evaluación educativa" que se remonta a la época de Tyler (1969) en los años 30 del siglo XX.

Tyler supera la mera evaluación psicológica (característica del periodo anterior) y sistematiza la evaluación en el ámbito educativo. Dicha propuesta está basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos, la cual se extiende ampliamente por Estados Unidos.

Empieza a abandonarse la evaluación basada en la norma, y surge lo que se conoce como evaluación criterial. Según Stenhouse (1984), la primera nos informa del rendimiento del individuo en comparación con un grupo, mientras que la segunda, indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar. A esta “etapa tyleriana” se le conoce también como la segunda generación de la evaluación (Guba y Lincoln, 1982, 1989).

Desde 1957 hasta 1972 se desarrolla la evaluación educativa denominada como “tercera generación de la evaluación”: la del juicio. Se caracteriza fundamentalmente por reconocer la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos (Escudero, 2003). Dicho periodo se enmarcó en la reflexión de ensayos teóricos, unido a la gran expansión de la evaluación de programas que pretendían clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo, enriqueciendo decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación.

Hasta entonces los test habían sido las herramientas por excelencia del proceso evaluador, es Cronbach (1967) quien introduce el uso de cuestionarios, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, como técnicas de evaluación. A su vez, a Scriven (1963) le debemos términos todavía vigentes como: evaluación formativa y evaluación sumativa, o evaluación intrínseca y evaluación extrínseca. En definitiva, se empieza a ampliar el marco de la evaluación educativa, que, tras esta generación, sufrirá una apertura mucho mayor, produciéndose lo que se conoce como la “eclosión de los modelos de evaluación”.

Ya para la década de los 70 y 80 del siglo pasado se da origen a dos grandes grupos, los cuantitativos y los cualitativos, además de enriquecer considerablemente el vocabulario evaluativo. El periodo se caracteriza por distanciarse ampliamente de las anteriores generaciones, haciendo una nueva apuesta por la evaluación. Aparecen una serie de propuestas alternativas en lo que respecta a la evaluación de programas que pretenden alejarse del tradicional modelo positivista, tratando de incorporar los principios de un nuevo modelo naturalista. Tales principios influyeron en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes que se verá directamente influenciado por los principios constructivistas de una nueva forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Salariche, 2015)

5.2. Evaluación. ¿Tan solo no son normas?

De acuerdo con algunos autores, el marco legal vigente que se vincula a los temas de Educación en la nación ecuatoriana, ha logrado desestabilizar un poco la inercia en la que se encontraban las propias instituciones. Se ha transformado, asimismo, la dinámica tradicional del mejoramiento de la calidad educativa, para lograr que las propias escuelas y los propios actores del sistema se conviertan en los principales agentes del cambio.

Para dar estructura a todo, se advierten drásticos cambios del marco legal que rige la actividad de evaluación de la calidad educativa. La Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008), en el Artículo 349, establece que el Estado establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño tanto de las instituciones educativas públicas como de las privadas. Unos de los aspectos en los que más se pretende trabajar es en reducir la precariedad de algunos centros educacionales.

En ese sentido, uno de los principales aciertos ha sido la conformación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con lo cual se viene fortaleciendo el sistema nacional de evaluación educativa. Dicha estructura fue conformada con autonomía administrativa, financiera y técnica, por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, Asamblea Nacional, 2011) desde su Artículo 67.

Está llamado a realizar sistemáticamente una evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

La LOEI (Asamblea Nacional, 2011) contempla dos principios vinculados al tema de nuestro estudio, uno es Evaluación, definida como un proceso permanente y participativo del Sistema Educativo Nacional, que se estipula en el inciso (r), y el otro es justamente el de calidad y calidez, en su inciso (w):

Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes. Así mismo, garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizajes. (p. 10)

En ese sentido, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Consejo Nacional de Educación, 2012), en los artículos que van del 14 al 22, determina las competencias relacionadas a la evaluación específicas del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, de modo que cada instancia

conozca cuál es su rol en términos de evaluación. Mientras el Ministerio, como rector del sistema educativo, tiene la potestad de definir las políticas públicas de evaluación educativa y rendición social de cuentas, y además de establecer estándares e indicadores de calidad educativa; el Instituto debe construir instrumentos para la evaluación que estén referidos a los estándares e indicadores de calidad educativa fijados por el Ministerio y aplicarlos a los actores del sistema nacional de educación, a fin de proveer al Ministerio con insumos que a su vez permitirán a este la toma de decisiones de políticas públicas en pro de la mejora del servicio educativo.

De lo anterior se desprende la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018), que es en su artículo 96.1 explica el Plan de Mejoramiento con fines de Acreditación de la calidad de las instituciones universitarias, que implica que cuando una institución de educación superior, una carrera o programa no sea acreditada por no cumplir los requisitos establecidos para la evaluación del entorno de la calidad, el Consejo de aseguramiento de la calidad de la educación superior dispondrá a la institución la formulación e implementación de un plan de mejoramiento de hasta tres años que contará con el acompañamiento de este organismo, luego de lo cual se procederá a realizar una nueva evaluación externa. Si se mantiene la situación de poca calidad académica, puede cerrarse la institución.

El Reglamento a la LOES (Ministerio de Educación, 2022) también cambia drásticamente el modelo anterior y determina que la evaluación estudiantil cumpla con una función educativa. El artículo 184 de dicho documento define la evaluación de los estudiantes como “un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje”. Si bien el instrumento continúa comprometiendo a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, también demuestra que las escuelas también son responsables de desarrollar estrategias para que los estudiantes logren las metas de aprendizaje.

Si bien a la mencionada institución le corresponde evaluar, sobre la base de determinados estándares, los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño de los profesionales de la educación; hoy la responsabilidad, los tiempos, los mecanismos e instrumentos que emplean para esta labor, se encuentra compartida entre todos los actores de la comunidad educativa. Corresponde a los centros educativos autoevaluarse y crear planes de mejora para alcanzar los estándares de calidad educativa; también los asesores educativos les corresponde orientar la gestión institucional de cada establecimiento educativo hacia el cumplimiento de dichos estándares; y por último, los auditores educativos les corresponde

realizar una evaluación externa acerca de la calidad y los niveles de logro alcanzados —en relación con los estándares de calidad educativa— por las instituciones educativas.

5.3. Gestión de la Educación de calidad educativa en Ecuador y América Latina

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Ecuador (2022), la evaluación educativa es un proceso pedagógico, continuo, participativo y contextualizado para mejorar la calidad de los aprendizajes en el Sistema Nacional de Educación. Es un proceso que debe de ser integral, es decir, evitar estar reducida a conocimientos; flexible, adaptarse a las diversas poblaciones del Sistema Nacional de Educación; contextualizada, debe responder a las diversas realidades de los estudiantes; y finalmente, dinámica, en tanto, explora diversos niveles a través del diseño de diferentes instrumentos.

Por tanto, la gestión para la evaluación de la educación debe partir de esos mismos principios. Según expresa García (2019), uno de los métodos para evaluar la gestión educativa surge en Cuba, es de carácter universal, promueve el liderazgo, posibilita la integración de las acciones para lograr la gestión directiva y académica, todos los involucrados en el proceso educativo deben participar de manera activa y democrática, además de perder el miedo a ser observados. De acuerdo con la metodología, el primer paso es el diagnóstico, el cual indica lo que falta; el trabajo con los estándares, planeación,

demostraciones y observación desde el salón de clase; y las conclusiones, elaboradas de manera conjunta por los involucrados.

La propia autora explica que entre los parámetros para evaluar la gestión educativa están: a) Grado de cumplimiento de los objetivos; b) Consideración de las características del entorno; c) Administración de recursos; d) Tendencia a la mejora; e) Enfoque de la empresa hacia la creación de valor; f) Vinculación entre las acciones y los objetivos; g) Comunicación e interacción entre los involucrados.

En América Latina, en muchos países, la evaluación como proceso orientado a medir la situación de la educación inició a finales del siglo XX con el surgimiento de los Sistemas Nacionales de Medición del Logro Educativo en países como Brasil, Chile, Honduras, Colombia, República Dominicana, Argentina, México, Costa Rica, Bolivia, entre otros (INEE, 2018). Casi todas las experiencias nacionales de evaluación se enfocaban en el aprendizaje de los estudiantes, y reportaron información diversa al respecto (Barrera et al., 2017).

Sin embargo, se desconocía en la región los logros y debilidades de los sistemas educacionales, por tanto, la evaluación de la educación en general y del logro de aprendizajes en particular, comienza a ser parte de las temáticas de interés público a nivel global y regional (Cabrera & Jerves, 2022). La gestión de la evaluación educativa concebía como principal propósito establecer estrategias de mejora

de la calidad y la eficiencia del funcionamiento de los sistemas educativos.

De acuerdo con Espinoza (2016), evaluar la calidad de la educación requiere de una perspectiva global e integral, acorde a la complejidad y la finalidad de la evaluación. Una evaluación de la calidad educativa implica observar la manera en que se interrelacionan los distintos componentes que asuman la interdependencia de éstos. Los juicios de valor se establecen sobre cómo se desarrolla y qué resultados genera el conjunto del sistema educativo y sus componentes o dimensiones (Canedo, 2018).

En los últimos años, la evaluación de la calidad educativa en la región latinoamericana se ha diversificado, ahora no solo mide el rendimiento académico de los estudiantes, sino también se enfoca en otros objetos de análisis. Por ejemplo, dentro de la agenda se inserta observar aspectos como la influencia del rol directivo en la cultura escolar, la calidad del trabajo docente, la generación de mayores expectativas y la eficacia de los establecimientos, y, por ende, en el rendimiento escolar. No obstante, cabe notar que la evaluación de los directivos es un tema tratado recientemente (Fernández, 2018).

De igual manera sucede con la evaluación de las administraciones educativas y de los servicios que ofrecen, entre los que destacan: distribución y uso de recursos humanos y materiales diferenciados

según necesidades institucionales; selección y contratación de recursos humanos; efectos y consecuencias de los programas educativos adoptados; ofertas de formación continua pertinentes, y sistemas de supervisión y apoyo a las escuelas y los establecimientos educativos (INEE, 2018; Borja et al., 2022). Nuevamente, se observa un cambio dentro de las prácticas evaluativas que trataban de evadir la pertinencia de una evaluación integral del sistema educativo de los países. Y ciertamente, este enfoque aún se encuentra en una etapa de consolidación.

En países de la región como lo es Ecuador, existe un alto grado de interés por evaluar desde las instancias creadas para ello, los distintos componentes o dimensiones del sistema educativo, tal y como sucede en Paraguay, Guatemala y Chile. Asimismo, otras naciones como México, Panamá y El Salvador se encuentran en un proceso de cambio de sus sistemas de evaluación para ir más allá del logro de aprendizajes y valorar las intervenciones educativas en su conjunto (INEE, 2018; Suasnabas & Juárez, 2020).

Sin embargo, aun en la actualidad se siguen omitiendo procesos de gestión de la evaluación de la calidad educativa que son fundamentales. Principalmente, sucede con la interpretación de los resultados de la evaluación en términos de calidad de la educación y con los mecanismos de socialización de dichos hallazgos, tanto a nivel nacional como en cada una de las escuelas (Borja et al., 2022). Resulta

determinante para países como el nuestro, emplear esos datos recopilados para mejorar la educación —pues proporcionan información relevante respecto a los procesos que se implementan dentro del campo educativo.

Otro de los pendientes que implica el camino hacia el logro de la calidad educativa y por lo cual es pertinente establecer rutas de medición de los resultados, es el establecimiento de incentivos al desempeño docente a nivel de centros escolares, y el último, a la evaluación individual y voluntaria del desempeño docente (Ineval, 2017).

De manera general, el estudio de la Herrán et. al. (2018), al analizar los resultados obtenidos con el estudio TERCE, el cual tiene como propósito determinar los factores y las razones claves que contribuyen con el desarrollo de la educación pública ecuatoriana, establece que la nación ecuatoriana fue una de las que demostró un mayor crecimiento en cuanto a la calidad de su educación. A ello ha contribuido en este periodo que en 2012 se implementaran los estándares de calidad educativa, que en 2016 se emitiese el Ajuste Curricular que estaba vigente desde 2010, mediante el Acuerdo 020-A-2016, y que en el primer cuatrimestre de 2017 se llevará a cabo la primera actualización de los estándares establecidos en 2012, y en el último de esos periodos del mismo año se materializara la última de dichas actualizaciones.

La calidad de la educación la aseguramos todos, y el énfasis está en los niveles iniciales, con profesores bien pagados, sin aglomeración en las aulas y excesiva carga administrativa, con investigación e innovación, revisiones y flexibilidad en el currículo, evaluación continua, apoyo tecnológico y pedagógico, participación permanente de la comunidad educativa, liderazgo. (Segovia, 2018, p. 3)

Suasnabas y Juárez (2020) concluyen que otras cuestiones pendientes, en el caso específico del Ecuador, deberán estar enfocadas a trabajar en la personalidad de los alumnos, para ello, lo importante radica en cómo estos aprenden y no tanto en cómo los docentes enseñan. El docente debe verse como un facilitador de conocimiento significativo. En segundo lugar, los autores señalan la necesidad de formar, acompañar e incluso respetar al docente; así como enfatizar en el prestigio y del liderazgo de los directivos y la gestión administrativa, pues esto ayuda efectiva y eficientemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, comunicación de las responsabilidades del trabajo colectivo o individual; el compartir metas; logros; de asumir el rol que corresponde y desarrollar habilidades en equipo; tomar decisiones, solucionar conflictos juntos; aprender juntos; con liderazgo, comunicación y confianza.

Finalmente, y como se ha expresado anteriormente, es necesario redireccionar la gestión de los centros docentes; respetando los

estándares, lineamientos, directrices formuladas, atendiendo a la legislación de igual manera, pero también es imprescindible lograr la relación sinérgica entre la consideración del proyecto curricular institucional y planes de mejora que se derivan de este y que da fundamento pedagógico a los demás componentes del proyecto educativo institucional con el modelo de aprendizaje que se quiera trabajar, aunque en ocasiones esto genere discrepancias al momento de tomar decisiones.

Conclusiones

A través del tiempo, la evaluación educativa ha ido consolidándose como un instrumento importante para la toma de decisiones, es así que, en pleno siglo XXI, se mantienen elementos de la década de 1930 hasta 1980 con sus respectivas adaptaciones. El sinnúmero de cambios y factores ha permitido generar en nuestros días procesos integrales, donde no solo se visualice un dato de cumplimiento, sino más bien se establezcan momentos y actores para la toma de decisiones informadas y conscientes, pero sobre todo para establecer contrastes poderosos de cómo la educación incide en la mejora y futuro de las personas, consecuentemente, en los sistemas educativos.

En resumen, la gestión de la evaluación de la calidad educativa implica, en la actualidad, optimizar la administración de tiempos y recursos, identificar las debilidades y fortalezas, tomar decisiones,

identificar las necesidades, realizar adecuaciones. Un paso relevante dentro de esta gestión implica hacer una adecuada evaluación de los resultados obtenidos con los distintos instrumentos y mecanismos evaluativos, de manera que se puedan establecer mejoras en el nivel de competencias y habilidades a través del diseño de acciones concretas, que permitan ejecutar con calidad los planes y programas de estudio.

Por lo anteriormente presentado, se puede constatar el amplio interés gubernamental que han demostrado las distintas administraciones de Ecuador durante los últimos 20 años mediante el establecimiento de políticas públicas concretas, la actualización y renovación del marco jurídico, la puesta en práctica de decisiones que tienen que ver con la mejora de los procesos educacionales. Sin embargo, tales propósitos no han sido suficientes para colocar al país entre los mejores del sector formativo en América Latina, aunque haya mejorado en muchos aspectos.

Quizás una de las piezas angulares de este problema radica en las mentalidades de docentes y directivos que en muchos casos se oponen a la implementación de cambios dentro de sus prácticas administrativas y pedagógicas. Pero esto es más bien un problema en la gestión de la calidad educativa, que no sigue los lineamientos recomendados en todos los casos para conseguir la calidad, eficiencia, efectividad de los procesos de formación.

Indiscutiblemente, la calidad educativa parte de ciertos indicadores medibles que pudieran brindar soluciones a las demandas de sociedad escolar actual, pero si con esos datos, los agentes de cambio, que son la comunidad educativa se mantienen inertes, poco probable será la transformación a la que quiere llegar el sistema educativo ecuatoriano. Toca a todos, el compromiso con procesos que implican gestión como son la investigación, la innovación, la evaluación, eficacia, eficiencia, a nivel individual e institucional.

CAPÍTULO 6

GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA – PEDAGÓGICA

Introducción

Las instituciones de Educación Superior en el Ecuador han sufrido cambios y transformaciones que se han ido creando y desarrollando con el pasar de los años. Se hace necesario señalar lo que manifiesta textualmente Feixas & Martínez (2022):

Las Universidades han estado apostando desde hace décadas por una educación transformadora y de calidad, entre otras, a través de iniciativas que estimulan el desarrollo de proyectos didácticos, con el objetivo de actualizar los formatos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, además de introducir nuevas prácticas (como, por ejemplo, los diseños híbridos de cursos, el aprendizaje-servicio o la clase invertida), mejorar el compromiso y la participación del estudiante, fomentar la colaboración entre titulaciones. (p. 3)

Recordemos que, la innovación educativa siempre ha estado dispuesta a adaptarse al cambio, sea de manera individual o grupal, respondiendo a una actitud dinámica y constructiva de nuevas ideas y propuestas, enmarcadas a ir a la par del cambio y la innovación; más en estos tiempos de pandemia, donde hemos dado un paso

exponencial a lo que se venía dando con la educación virtual o en línea, por ejemplo, y que nos hizo adelantar varios años en poco tiempo.

Por esto, es importante conocer de qué forma la innovación transforma no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura de los equipos docentes y la universidad, así como el conocimiento disciplinario contribuye a desarrollar la calidad docente (Feixas et al., 2022).

Estas transformaciones innovadoras en el proceso pedagógico que vive la educación contemporánea deberían hacernos plantear dichos cambios de dirección en las políticas educativas universitarias y cómo incide en la calidad y en el desarrollo estudiantil y académico docente (Fernández & Fernández, 2019).

Cabe agregar que, la educación no se parte de cero como lo manifiesta la UNESCO (2016), siempre hay un camino recorrido, una experiencia desde la cual avanzar. Por ello, se habla de “experiencias educativas innovadoras”. Aquí podemos observar que en la innovación no existe un único camino, sino que más bien en la educación existe la interacción de diversos elementos que lo conforman como el campo del conocimiento y los patrones culturales.

El objetivo de este capítulo es comprender las dinámicas que realiza la gestión de la innovación, en el ámbito didáctico – pedagógico, y

que permiten la concatenación para que una institución educativa se oriente y construya la innovación, en el marco estratégico de las políticas educativas para el mejoramiento de la calidad de la educación (UNESCO 2016).

En ese mismo sentido, en este capítulo abordaremos varios postulados comparativos de la innovación pedagógica desde puntos de vista disímiles con base en varios artículos científicos publicados, así como el análisis de la estrecha relación entre calidad de la educación, innovación y mejora para finalmente analizar aspectos relevantes del proceso en estudio en comparación con otros países de la región.

Desde el punto de vista metodológico, en el capítulo se realizó un mapeo sistemático en función del tiempo, palabras claves y bases indexadas. Atendiendo a los objetivos propuestos, las palabras clave que se definieron para la búsqueda fueron: “innovación educativa”, “innovación didáctica”, “innovación pedagógica”, “Universidades”, “cambio educativo”, “cambio de la educación superior”, “Latinoamérica”, “Ecuador”.

Cabe señalar se encontraron una pluralidad de estudios vinculados a esos temas. Uno de los factores que está recibiendo mayor atención es el asunto de las implicaciones de la pandemia en las transformaciones que ha llevado a cabo el sistema educativo, y lo cual ha generado una aceleración de la toma de decisiones que

tienen que ver con la mejora de plataformas digitales y metodologías relacionadas con la tecnología.

Sin embargo, al este no ser el tema central de nuestra búsqueda, la selección se basó en utilizar las palabras clave en aquellas revistas indexadas que están enfocadas al tema de lo educativo y que contaban con artículos científicos que hacían un tratamiento más genérico del tema, tomar en consideración que fueran textos escritos fundamentalmente en los últimos cinco años, y que ofrecieran resultados de experiencias tanto de países de habla española como de habla inglesa. Entre esas revistas se encuentran, en español: Educare, Educar, Praxis Pedagógica, Innovación Educativa, Revista Iberoamericana de Educación, Revista de la Docencia Universitaria, Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales y Humanidades; en inglés: *Educational Research for Policy and Practice* y la *Journal of Educational Change*. Fue muy poco lo encontrado en los repositorios de las propias universidades.

Asimismo, se revisaron aquellas editoriales de libros que también enfocan su mirada a temas de la Educación en América Latina, como son la Editorial Morata y Editorial Narcea, de España, y Editorial Granica y Homo Sapiens Editorial, de Argentina. También era necesario realizar una búsqueda entre los documentos legislativos que pudiesen tener que ver con el tema de la innovación educativa, en tanto, sin el impulso gubernamental desde políticas públicas, se

torna muy difícil plantear proyectos educativos innovadores, como se analizará posteriormente.

Par mayor claridad de la presentación de los resultados, se utilizaron cuadros o tablas comparativas. La investigación es de tipo documental, a través de la revisión bibliográfica, empleando la técnica de recolección, observación y el análisis de los documentos. Todo esto no consistió solamente en elaborar resúmenes de los hallazgos de los artículos, libros y documentos legislativos; sino que requirió un esfuerzo por tomar un posicionamiento acerca del tema a partir de la interpretación de conceptos, hechos, situaciones, y el marco legal.

6.1 El anhelo gubernamental de la innovación educativa

Partiremos desde la formulación de la nueva Constitución de la República del Ecuador (2008), que en su artículo 350 propone que:

El sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (p. 169).

Como podemos observar, la innovación es parte de la formación académica y profesional del estudiante y por ende de los docentes. Así mismo, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018), en su artículo 8 inciso (i), manifiesta que la misma tendrá los siguientes fines: Impulsar la generación de programas, proyectos y mecanismos para fortalecer la innovación, producción y transferencia científica y tecnológica en todos los ámbitos del conocimiento.

En esa misma línea, en el artículo 3, literales 2 y 4 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación (2016), se establece como fines: “Promover el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la innovación y la creatividad para satisfacer necesidades y efectivizar el ejercicio de derechos de las personas, de los pueblos y de la naturaleza (p. 4);” e “Incentivar la circulación y transferencia nacional y regional de los conocimientos y tecnologías disponibles, a través de la conformación de redes de innovación social, de investigación, académicas y en general, para acrecentarse desde la práctica de la complementariedad y solidaridad”. (p. 4)

Derivado de la LOEI, se formuló también el Reglamento de Régimen Académico del Consejo Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2017), que en el Artículo 3 explica los objetivo por los que se rige a este nivel educativo, y en el inciso (d) define que uno de sus propósitos es “Articular la formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social, y la vinculación con la

colectividad, en un marco de calidad, innovación y pertinencia” (p. 3). Otros artículos mencionan la importancia de la innovación tecnológica y social como enfoque para el desarrollo de los programas de estudio de grado y posgrado, en la promoción de proyectos de investigación científica, así como la investigación para el aprendizaje.

Para que estas premisas del marco legal en el plano operativo y práctico, se integró al Plan Nacional del Buen Vivir 2013- 2017 (Consejo Nacional de Planificación, 2013) el eje “La revolución del conocimiento”, que propone a la innovación, la ciencia y la tecnología, como fundamentos para el cambio de la matriz productiva, concebida como una forma distinta de producir y consumir. Esta transición llevará al país de una fase de dependencia de los recursos limitados (finitos) a una de recursos ilimitados (infinitos), como son la ciencia, la tecnología y el conocimiento. Y en ese objetivo juega un papel fundamental el sistema educativo, fundamentalmente, la Educación Superior. Así, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación tendría relación con los siguientes objetivos del plan nacional: objetivo 4 “Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” y con el objetivo 10 “impulsar la transformación de la matriz productiva”.

Ahora bien, si bien este reciente marco constitucional y legal pretende construir una nueva universidad que produzca

conocimiento con un mayor rigor científico desde prácticas innovadoras, enfocado incluso a la resolución de problemas sociales, también es cierto que las Instituciones de Educación Superior adolecen de este tipo de cultura innovadora, por tanto, no todas han podido obtener esos créditos ante la Dirección de Evaluación y Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas, so pena de quedar fuera del Sistema de Educación Superior. Esto permite preguntarnos: ¿Cuál es el desafío principal para ser congruente con un marco legal que pretende la innovación educativa?

En torno a las observaciones anteriores, vemos que la ley ha ido cambiado para que la Educación Superior se vaya transformando a la par de los cambios que se suscitan en el conocimiento actual, que es dinámico, flexible, moderno y que está en proceso constante de cambio, como lo cita Pérez (2022), donde se evidencia aspectos críticos e importantes que son relativos a la formación docente, especialmente, en relación con la innovación pedagógica, lo que a su vez condiciona la incorporación didáctica de nuevas estrategias de aprendizajes, la mejora de las existentes, además de la renovación de los factores del liderazgo y la motivación de los estudiantes en los diferentes ambientes de aprendizajes.

6.2. Innovación didáctica-pedagógica. Distinciones teóricas

Hoy en día, estamos inmersos en una época marcada por el cambio, el avance digital y el conocimiento científico. Esto hace que la

educación siga su proceso adaptativo a dichos procesos de cambio y esto lo podemos conseguir a través de la innovación pedagógica, como respuesta a la necesidad imperiosa que el mundo se mueve. En ese sentido Chen, Cerdas y Rosabal (2020), citado por Loja & Quito (2021), mencionan que “la innovación escolar responde a una necesidad sentida en la comunidad educativa y que conlleva la movilización de recursos y participación colectiva, conducidos a la renovación o creación para las transformaciones en materia curricular” (p. 323).

Es evidente entonces que la innovación responde a una visión holística por parte del educador para alcanzarla a través de un pensamiento crítico, reflexivo y metacognitivo, con el uso de herramientas que permitan alcanzar esta transformación educativa. En este mismo orden de ideas, González (2020) considera que “la innovación educativa suele referirse a procesos que tienen como objetivo central la mejora de la calidad educativa, el desarrollo y experimentación de metodologías nuevas o alternativas, el aumento de la participación e implicación de los diferentes actores educativos” (p. 1).

Como puede observarse, la innovación educativa entra permanentemente en un proceso de cambio ante las problemáticas educativas para contribuir a la mejora educativa, con la implementación de nuevas y diversas alternativas creativas para la

formación de una educación crítica y transformadora, tan necesaria en el día de hoy.

Innovar es quizá uno de los más grandes desafíos que tienen las organizaciones en la actualidad. Este término entró en boga hace ya algunas décadas y tiene varias connotaciones, que coinciden en entenderlo como un elemento de diferenciación, que agrega valor a la organización (Gros & Lara, 2009, citado por Rosales et al., 2020).

Rosales, Darwin y Cerbone, (2020), consideran a la innovación en la educación superior, como un objetivo clave, y consustancial con su actividad de formar profesionales que aporten con soluciones a los problemas de la sociedad.

Loaiza, Andrade y Salazar (2017), citado por Rosales et al., (2020) sugieren que es necesario involucrar a las personas actoras de la educación superior en los procesos de innovación, dado que, de acuerdo con Cai (2017), la innovación incluye factores económicos, sociales, políticos, organizativos, institucionales y otros que influyen en su difusión y uso.

Por tanto, resulta poco probable pretender aplicar modelos que han funcionado en otro contexto académico, sin considerar las experiencias y la cultura de la organización más aún si consideramos que las nuevas prácticas generalmente requieren de cambios en los

conocimientos, la identidad y las creencias de los maestros con respecto al aprendizaje y al alumnado (Niesz & Ryan, 2018).

Se debe tener presente que el entorno social y el clima organizacional de la institución educativa son parte del proceso de aprendizaje. Así, los aspectos administrativos, un ambiente favorable a la innovación y el apoyo de las autoridades pueden mejorar la actividad docente; es decir, el ambiente de aprendizaje y el proceso de aprendizaje se influyen mutuamente en una interacción continua (Solheim, Ertesvåg, y Dalhaug, 2018).

Quizhpe, Gómez, & Aguilar (2016), mencionan que en la actualidad se requiere de innovaciones que influyan en el progreso y motiven la investigación, incentivando a través de esta última, la búsqueda de variables inherentes al proceso educativo, con el propósito de obtener resultados en aspectos tales como: rendimiento y actitudes de los estudiantes, estilos cognitivos, estrategias de enseñanza, entre otros. Los autores concluyen que en el ámbito de la Educación no es suficiente con innovar, sino que es preciso institucionalizar la innovación (Cebrián 2003).

A renglón seguido se considera relevante la manera en que la literatura especializada ha definido tres claves para los procesos de innovación en la universidad:

Clave 1. Se refiere a una atención específica al cambio y a la innovación: actualmente se solicita de la universidad, no sólo que

genere el conocimiento, sino que construya en su interior una nueva cultura innovadora de la que apropiarse y transmitir este conocimiento y cultura a la sociedad.

Clave 2. La relación con las TIC asociadas a la producción de conocimiento.

Clave 3. Los programas de formación permanente.

Estas tres claves se dinamizan en la praxis educativa universitaria como objeto de cambio de la innovación, la cual, al decir de Zabalza, cumple una misión transformadora únicamente en la medida en que respondan a acciones conscientes e intencionales y, además, se hace visible (Zabalza 2012).

Por su parte, Álvarez (2019) en su artículo: Grandes desafíos actuales de la innovación pedagógica en la educación superior, manifiesta que el acto más revolucionario de la educación está en cambiar el sentido tradicional del aula, misma que consagra la distancia entre el maestro y el estudiante, que distingue el saber del no saber, que privilegia la revelación de verdades en lugar de su construcción; es un lugar con el que debemos romper. Este artículo científico plantea que la Universidad tiene la necesidad de cambiar a través de nueve desafíos pedagógicos para la innovación educativa, siendo los más importantes:

1. Primera innovación: del aula de la enseñanza, al aula de los aprendizajes. Básicamente, plantea métodos activos, que generen mucha curiosidad, en donde la Educación Superior requiere de profesores innovadores para transformar, a través de los ambientes de aprendizaje, para que anticipe y haga la apuesta por una educación innovadora, partiendo del aula de la repetición al aula de la innovación

2. Segunda innovación: del profesor sabelotodo al profesor tutor. El docente-tutor, es alguien que emerge dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior. Un profesor inteligente es un buen espectáculo y mejor si tiene la capacidad de motivar a sus estudiantes. La educación requiere de mucha inteligencia para ayudar a desarrollar las diversas inteligencias de los estudiantes. El docente-investigador diseñador de ambientes de aprendizaje que tenga el dominio de su disciplina, capacidades para la inter y transdisciplinariedad y también formación en la enseñanza-aprendizaje.

3. Tercera innovación: de los conocimientos a las competencias y habilidades. Cualquier cosa que intentemos hacer hoy no puede pasar por alto el hecho de que nos encontramos en sociedades de la información y del conocimiento. Si tenemos tanta información, lo importante es seleccionar la información pertinente y para ello, es

indispensable saber dónde se encuentra. Necesitamos conocimientos para innovar e innovaciones para conocer.

4. Cuarta innovación: nueva relación entre la teoría y la práctica. La práctica es un nuevo principio epistémico. La irreductibilidad entre la teoría y la práctica no es el anuncio de una derrota, por el contrario, es el presagio de una relación fecunda.

5. Quinta innovación: de los estudiantes del siglo XX a los estudiantes del siglo XXI. Los estudiantes del siglo XXI leen menos, su cultura es la del video y sus mensajes tienen la anchura de un mensaje de Twitter. Cuando llenamos las bibliotecas de nuestras universidades de millones de bases de datos, nos damos cuenta que cada vez son más inservibles, porque desde la eficacia, su uso es mínimo. Es una generación conectada que no puede vivir sin WiFi. Es una generación que quiere experimentar. La contradicción es que siendo una generación que aparece en ruptura con la sociedad, puede adaptarse fácilmente a ella por su flexibilidad.

Ríos, P y Ruiz, C. (2020), en su artículo “La innovación educativa en América Latina”, manifiestan que existe consenso entre los diferentes especialistas en que innovar en educación no es una tarea fácil, por el contrario, es bastante compleja, y así como tiene un conjunto de factores que la favorecen, también supone el reto de superar obstáculos personales, institucionales o socioculturales que

se asocian al proceso de cambio transformador que la innovación implica.

Los factores que posibilitan el éxito en un proceso de innovación educativa se pueden organizar en tres niveles:

1. A nivel global del sistema educativo, la formulación e instrumentación práctica de políticas públicas específicas y apropiadas son indispensables para direccionar y guiar la acción innovadora a nivel de los planteles o centros educativos y su implementación en espacios educativos. Asimismo, son imprescindibles los aportes financieros que se requieren para cubrir los costos que toda innovación educativa supone, por ejemplo, en dotación de equipos, adquisición de material didáctico, entrenamiento de docentes, asesoramiento para el rediseño curricular y mantenimiento de centros, entre otros.

2. En el contexto del plantel o centro educativo, es deseable contar con una gerencia comprometida con el cambio, que lidere y anime a la comunidad educativa a involucrarse en el proceso de innovación a través del trabajo en equipo, que fomente un clima organizacional positivo y promueva un sistema de evaluación continua del proceso que permita retroalimentar los cambios y tomar decisiones oportunas.

3. A nivel de los espacios educativos es necesario contar con un currículo actualizado, como parte de la innovación, un personal

docente consciente de los objetivos del proceso de innovación que promueva la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su aprendizaje, capacitado en el uso de nuevos métodos instruccionales, especialmente, aquellos que incorporan explícitamente el recurso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso.

Si tendríamos que definir, con base en lo expuesto, qué es la innovación, según Gros y Lara (2009), citado por Ríos y Ruiz (2020), es el proceso de creación de conocimientos, productos y procesos nuevos, el cual conforma una parte esencial del trabajo de las organizaciones ya que es un valor imprescindible para la sociedad del siglo XXI.

Además, la innovación no está dirigida solo a mejorar los procesos y productos, sino que, está orientada también a modificar, de manera sustantiva, las creencias, hábitos, valores, actitudes y tradiciones entre los grupos existentes en todas las organizaciones, es lo que en este contexto se denomina cultura organizacional (Senge 2011).

En ese mismo sentido, Ruiz et al. (2020) manifiesta que estas ideas básicas sobre la palabra innovación, nos permiten avanzar en una reflexión de fondo sobre la aplicación de dicho término en el contexto educativo y ello lleva a preguntarse, en principio, ¿qué es una innovación educativa? Para responder a la interrogante se

seleccionaron tres definiciones que representan diferentes enfoques sobre el tema, como se indica a continuación:

Por su parte, la UNESCO (2014) entiende la innovación educativa como “un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos”. (p. 3)

Gros y Lara (2009) definen a la innovación como “el proceso de creación de conocimientos, productos y procesos nuevos, el cual conforma una parte esencial del trabajo de las organizaciones ya que es un valor imprescindible para la sociedad del siglo XXI”. (p. 225)

Carbonell (2002), entiende la innovación educativa como un: “conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes”. (pp. 11-12)

Basándonos de las consideraciones anteriores luego del análisis, podemos preponderar las siguientes ideas: (a) no existe un consenso único sobre una definición de innovación educativa; (b) la innovación educativa es un proceso de cambio permanente, que planifica y aporta un gran valor en la resolución de problemas; (c) la innovación educativa rompe con el sentido tradicional del aula, dando paso a

nuevas propuestas pedagógicas; (d) considerar que el entorno social y el clima organizacional de la institución educativa son parte del proceso de innovación.

6.3. La innovación educativa y la relación con el cambio educativo.

De Souza Silva (2004), citado por Dávila, (2017), menciona: “esta no es una simple época de cambios, la humanidad experimenta un cambio de época” (p. 7). Una época de cambios es un tiempo limitado en el que se dan transformaciones aisladas y de bajo impacto; en un cambio de época, de manera progresiva, se dan grandes variaciones simultáneas que alteran la estructura de la sociedad de forma permanente.

Entre los cambios más importantes se encuentra el de la tecnología, su fácil acceso, y el internet, que han modificado la forma de relacionarse con las demás personas, la manera de informarse y de adquirir conocimientos. El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han reformado la dinámica social a tal grado que algunos autores como Castells, (2011) citado por Dávila, (2017), llaman a esta época la era de la información o la era digital como parte de la sociedad del conocimiento.

En ese mismo sentido, Guzmán & Guzmán (2009) menciona que la educación superior a nivel mundial, en manos de las universidades principalmente, ha sido una institución tradicional con pocos cambios

y pocas innovaciones. Según esta autora, las aulas universitarias se mantienen poco evolutivas.

Partiendo de esta creencia, podemos darnos cuenta que si bien es cierto la educación ha evolucionado mucho, sobre todo en el ámbito tecnológico y en el avance de la información, esto no quiere decir siempre que sea de calidad. En este aspecto hay que manejar algunas hipótesis como: ¿estamos formando pensadores o mero reflectores del pensamiento de otros? ¿La educación está siendo usada para formar el pensamiento crítico y de calidad?

Según el Instituto Andaluz de Tecnología (IAT) (2012), la respuesta está en la innovación. Este libro plantea al menos cuatro razones (necesidades) de innovación para el cambio:

1. Cambio en las necesidades y expectativas de los clientes/usuarios.
2. La competencia.
3. Aprovechar las oportunidades e incluso las “imposiciones”.
4. Resolver problemas del día a día.

Todos esos aspectos se proyectan también sobre las innovaciones como parte de la dinámica institucional en la que nacen y se desarrollan. De ahí la importancia de las estructuras de gestión institucional como contexto de soporte y cohesión del cambio que las innovaciones pretenden afrontar (Zabalza, 2012).

Algo que debe quedar claro, y es que la innovación trae consigo la calidad. Es decir, esto siempre es lo ideal, aunque algunas veces esto no suceda, porque podría innovar y no necesariamente mejorar mi calidad. Esta simbiosis tiene relación directa con la innovación, pero debe estar acompañada de la calidad que es el pegamento para que la innovación educativa sea un condimento sustancial en estos tiempos de cambio.

En este mismo sentido, Zabalza (2012) reflexiona que es lo mismo hablar de “buen profesor” que de “profesor innovador”. La cuestión o la exigencia básica que cabe plantear a los profesores es que sean “profesores”. Si además son innovadores, mejor. Un buen profesor es el que hace su trabajo con responsabilidad, dedicación y conocimiento de causa. Esto es lo sustantivo de un buen profesional. En ese sentido, la innovación es algo añadido.

La experiencia educativa nos dice que hay profesores más reacios que otros a participar en diferentes iniciativas de cambio, que periódicamente se dan a través de la ley, los centros y la administración educativa. En la experiencia docente, es frecuente encontrarse con profesores renuentes al cambio. Esto pasa por muchos factores, desde contemplar que no es tiempo para el cambio innovador, hasta preferir seguir haciendo las cosas como se la venía haciendo, evitando en lo posible introducir el cambio.

Guzmán et al. (2009), mencionan que la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la innovación, resulta un elemento indispensable para su logro. Según las autoras, la innovación es definida como el proceso de cambio especializado y la instauración multidimensional de nuevos desarrollos sociotécnicos que incluyen la creación, transformación, validación y arraigo de nuevos conocimientos, prácticas e ideologías en los individuos y en las organizaciones.

Ante una sociedad transformándose, la universidad requiere de cambios que la sostengan en la supremacía del conocimiento y del saber. Se necesita un proceso de innovación que le permita adecuarse a una sociedad cambiante y evolutiva, que avanza con una rapidez vertiginosa.

En ese mismo sentido, la educación tradicional universitaria, descansa sobre la base de la información y el conocimiento básicamente. Esto se viene dando desde la antigüedad y considero que para esa época talvez fue necesario y hasta lo mejor; pero hoy en día, con la aparición de las TIC y de tanta información en internet, se hace necesario replantear un cambio en la educación superior.

Cabe agregar que, en la universidad una de las acciones más realizadas, ha sido las clases tradicionales, tipo cátedra magistral. Esto no quiere decir que sea erróneo, solo que ante el cambio que vivimos en la actualidad, se hace necesario proponer nuevas metodológicas

y prácticas pedagógicas, que sean disímiles a las clásicas. Como menciona Guzmán et al. (2009), el panorama actual de las aulas universitarias se muestra poco evolutivo, en este, los cambios permanecen inconclusos y las inercias impiden el movimiento hacia la innovación educativa.

Es evidente entonces, que hace falta un cambio de paradigma con nuevas propuestas que promulguen este cambio a través del proceso innovador como los cita Zabalza (2012), quien hace énfasis en cuatro puntos básicos para lograr ese cambio pedagógico innovador:

a) cambios en la tecnología instrumental: supone la modificación de algunos recursos que el docente emplea: cambiar la forma de evaluar, dejar el libro de texto, entre otras.

b) cambios en infraestructuras y sistemas de organización: esto permitirá introducir nuevas opciones en el trabajo educativo.

c) cambios en la planificación y estrategias: se refiere a la forma de aplicar los procesos de enseñanza – aprendizaje; así como la planificación desde otra óptica a nuestros planes de estudio con la incorporación de vinculaciones con el entorno, así como el diseño de una visión estratégica de desarrollo.

d) cambios en los roles de profesor y alumno: por ejemplo, el trabajo por competencias, metodologías activas, que se lo realice como un estilo de trabajo de la institución en su conjunto.

Ante la situación planteada, podemos incluir algunas estrategias didácticas que ayuden a este proceso de cambio innovador en busca de una mejor calidad educativa, a través de Aprendizaje Basado en Proyectos, como una metodología centrada en el estudiante que implica un enfoque dinámico de aprendizaje. Muñoz (2017), citado por Maridueña (2022), define al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como “una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final”. (p. 113)

En ese mismo sentido, Ledesma (2021) plantea acciones de innovación pedagógica y didáctica basadas en tendencias y estrategias didácticas emergentes como el aprendizaje basado en juegos para la promoción de la permanencia con calidad de vida y bienestar. Inicialmente se tiene al *GAME ROOM*.

Esta estrategia introduce el juego serio y la gamificación como mecanismos para propiciar nuevas prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta estrategia busca acciones fundamentadas en el aprendizaje activo, los juegos serios y la gestión creativa; con el fin de transversalizar de manera ecosistémica las prácticas de enseñanza - aprendizaje de la institución desde la generación de escenarios para la co-creación y la colaboración

orientada a la transformación desde la innovación pedagógica para la permanencia académica con calidad de vida y Bienestar.

Por otra parte, Feixas & Martínez (2022) plantean transformar la calidad de la enseñanza mediante los proyectos de innovación. Los estudios existentes indican que los proyectos de innovación a pequeña escala están cambiando positivamente la percepción de la importancia de la docencia universitaria y se ha demostrado que mejoran el aprendizaje y la enseñanza.

En otras palabras, esto se da cuando la docencia procura que las soluciones a problemas científicos trascienden los límites disciplinarios. Es decir, cuando otras disciplinas u otros actores participan en la formulación de los problemas y en su solución (aspectos interdisciplinarios y transdisciplinarios); la formulación de problemas y de soluciones se basa en evidencias (aprendizaje orientado a la investigación); existen propuestas codesarrolladas con el alumnado (docentes y estudiantes en cooperación) (Escala, 2018, citado por Feixas et al., 2022).

Otra metodología innovadora es *flipped classroom* que proviene de una expresión inglesa que, literalmente, puede ser entendida como dar la vuelta a la clase o una clase al revés. Este término sirve para definir un nuevo método docente cuya base radica en la metodología del aula invertida: las tareas que antes se hacían en casa, ahora se realizan en clase y a la inversa (Dávila, 2017).

Por lo antes expuesto y en concordancia con los aportes de los autores, Loja y Quito (2021) mencionan que para se entienda a la innovación pedagógica como la transformación planificada de la praxis educativa mediante la introducción de algo novedoso al aula, implica una reestructuración de la forma, los medios y sobre todo la ideología de enseñanza. Aquí, la concepción que los docentes tienen sobre la práctica educativa resulta trascendental por lo que es necesario partir de una reflexión y cambio de perspectivas para transformar las formas de enseñar.

6.4. Aspectos relevantes que limitan la innovación didáctica en países de la región.

Ríos y Ruiz (2020), manifiestan que, en la realidad presente, la sociedad se caracteriza por estar sometida a cambios rápidos, de orden científico-tecnológico y socioculturales, a un proceso de globalización, y por el uso estratégico de la información y el conocimiento. Estas características de la sociedad del siglo XXI, exige con urgencia un tipo de educación que responda a las exigencias, el cual no se ha logrado consolidar todavía en América Latina, a pesar del esfuerzo que realizan algunas organizaciones y gobiernos de la región en esta dirección.

En este aspecto, la UNESCO (2016), citada por Ríos et al., (2020), ha señalado que:

La urgencia de adecuar la educación a los cambios que vive la sociedad en el conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación y la investigación, llevó a incorporar a la innovación como aspecto central del nuevo escenario social. Ello ha incidido para que la innovación se convierta en una preocupación de la educación en la segunda mitad del siglo XX, siendo transferida desde el mundo de la administración y de la empresa. En consecuencia, se ha llegado a considerarla necesaria para lograr la modernización de una escuela que requiere adecuarse a los nuevos tiempos. (p. 11)

Esto quiere decir, como expresa Quizhpe et al., (2016) en su estudio, que en el ámbito de la Educación Superior no es suficiente con innovar, sino que es preciso institucionalizar la innovación. El acto más revolucionario de la educación está en cambiar el sentido tradicional del aula, misma que consagra la distancia entre el maestro y el estudiante, que distingue el saber del no saber, que privilegia la revelación de verdades en lugar de su construcción; es un lugar con el que debemos romper (Álvarez, 2019).

Se ha declarado que el Ecuador es "el país del continente que más invierte en Educación Superior, cerca del 2 % del PIB (Producto Interno Bruto), cuando el promedio latinoamericano es de 0,8 %". Pese a ello, se presentan los mismos problemas de la región

latinoamericana relativos a la formación didáctica de los profesores, la innovación pedagógica en las aulas universitarias (Zavala 2016, citado por Quizhpe et al., 2016).

Como menciona Ramírez (2020), la educación se enfrenta a la necesidad de la transformación digital, cuya esencia se basa no sólo en la introducción de las tecnologías digitales en las actividades de las universidades, sino también en los cambios culturales y organizativos, con procesos de orientación de la universidad en la implementación de la "fabricación inteligente"; el uso de las tecnologías de comunicación digital en el proceso educativo; la introducción de la enseñanza en red y a distancia; el desarrollo de servicios básicos de información; la creación e implementación del servicio de gestión de la universidad digital.

Sin embargo, uno de los desafíos más importantes en la región es la desigualdad en el acceso a una educación de calidad. La innovación didáctica debe propender a desarrollar estrategias inclusivas que reduzcan estas brechas y proporcionen oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

El uso de la tecnología en el aula está en constante crecimiento en América Latina. Si bien la implementación acelerada por la pandemia de dispositivos digitales, plataformas en línea y recursos multimedia ha permitido mejorar la interacción y el aprendizaje de los estudiantes, todavía se adeuda especialmente en áreas remotas el

acceso a la educación en línea de alta calidad. Para la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) ha ganado importancia en la región. Los programas y proyectos de innovación buscan promover el interés de los estudiantes en estas áreas y prepararlos para las demandas del mercado laboral del siglo XXI.

Otro elemento que agregaría valor a los sistemas educativos de la región sería el transitando hacia un enfoque más centrado en el desarrollo de competencias. Esto implica un cambio en la forma en que se diseñan los planes de estudio y se evalúa el aprendizaje, priorizando habilidades como el pensamiento crítico la resolución de problemas y la comunicación efectiva. Adicionalmente, la promoción del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo se consideran fundamentales para la innovación didáctica de los docentes están adoptando este enfoque lo que fomenta la colaboración entre los estudiantes lo que permite construir el conocimiento de manera activa y participativa.

La innovación didáctica también se refleja también en la flexibilidad de los planes de estudio y la personalización del aprendizaje. La adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes se considera esencial para mejorar los resultados académicos. La inclusión de estudiantes con discapacidades o necesidades especiales es una preocupación central en la región. La innovación didáctica deberá adaptar las prácticas educativas y los

recursos para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

Finalmente, la formación continua de los docentes en metodologías innovadoras es un aspecto clave de la innovación didáctica. Los programas de desarrollo profesional buscan preparar a los educadores para implementar con éxito nuevas estrategias pedagógicas. En ese sentido, los países latinoamericanos a menudo colaboran en proyectos educativos y comparten buenas prácticas en innovación didáctica. Esta colaboración regional puede ayudar a acelerar la adopción de enfoques innovadores en toda la región.

Conclusiones

La innovación didáctica y pedagógica es un reto que no se consigue fácilmente, debido a las estructuras mentales que aún están acostumbradas a viejos mecanismos del trabajo educativo en los diferentes escenarios. Por tanto, para generar las condiciones en las cuales se incrementen proyectos pertinentes de mejora de los instrumentos, metodologías y programas que empleamos para impartir materias o dirigir el proceso educativo, requiere de un replanteamiento de la cultura del profesional pedagogo.

Estaremos en presencia de un “buen maestro innovador” cuando su práctica sea capaz de generar aprendizajes significativos en el alumnado, respetando cuestiones como la personalidad, el tránsito progresivo hacia la autonomía, cuando se trabaje en función de los

metaconocimientos que pueden adquirir los estudiantes, los cuales deben entender en su práctica de aprendizaje la importancia de ser capaces de resolver problemas, de conseguir metas, y hacer útil al conocimiento.

La innovación didáctica, indudablemente, debe recaer en las manos de un profesor que asume un nuevo rol dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. Asume ese nuevo papel de una manera consciente, estable y flexible puede adaptarse a las necesidades de su contexto en el aula, que no solo aboga por la transformación de la Universidad, sino que junto a ella también se transforma.

Para algunos autores, como aquí se ha dicho, se requiere de un profesor que demuestra una sólida preparación ideológica, una actitud de ejemplo personal dentro de un determinado sistema de valores, que domine las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como los fundamentos de las ciencias en las cuales se haya preparado inicialmente. Es cierto, pero se requiere una persona mucho más integral: innovar desde la didáctica y la pedagogía requiere de plantear ambiciosos propósitos tales como: formar profesionales con un profundo compromiso social, elevar la eficiencia del trabajo científico y profesional, formar y aprender haciendo, y participar activamente en la revolución científico-técnica y educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto, M., Pérez, M., & Neciosup, J. (2019). School management in public educational institutions of regular basic education in the district of San Pablo. *Sciéndo*, 22(3), 187-190.
- Aguado, A. L. (2014). Historia de las deficiencias.
- Álvarez, F. (2019). *Grandes desafíos actuales de la innovación pedagógica en la educación superior*. UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/492>
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la Educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2(73), 1-37. <https://doi.org/10.1387/pceic.12351>
- Anzola, A. (2012). La corresponsabilidad como principio constitucional en Venezuela. *Revista Cuestiones constitucionales. Revista mexicana* (26), 4-29.
- Arcos, R. s/f. La discapacidad a través de la historia. Recuperado de: <https://docplayer.es/15965104-La-discapacidad-a-traves-de-la-historia-rafael-gabas-arcos.html>
- Arias, F. (2012). *Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Barrera, H., Barragán, E., & Ortega, G. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20. doi:10.35362/rie7522629

- Blanco, I., & Quesada, V. (1987). *La gestión académica: criterio clave de la calidad de gestión de las instituciones de educación superior*. UCV.
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 17-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200017>
- Banting, K., & Kymlicka, W. (2007). *Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies*. Oxford University Press.
- Bernabé, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 2(49), 1-11.
- Borja, O., Sandoval, L., Ramírez, T. A., & Borja, M. (2022). Evaluación de desempeño docente: Competitividad del docente de Educación Básica en el Ecuador. *Revista Sigma*, 09(2), 130-143.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2021). Estándares de calidad para el desarrollo docente. En *Formación continua y desarrollo profesional docente* (pp. 34-51).

- Cai, Y. (2017). From an Analytical Framework for Understanding the Innovation Process in Higher Education to an Emerging Research Field of Innovations in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 40(4), 585–616.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela de Madrid*. Morata
- Cabrera, F. P., & Jerves, E. M. (2022). Evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador: La Universidad de Cuenca como caso de estudio. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 155-180.
<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.565>
- Chacón M., L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), pp. 150-161.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006>
- Canedo, C. G. (2018). La documentación del proceso de evaluación en la práctica educativa. En *Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa*. Memoria del Simposio (pp. 192-202). México: INEE.
- Castanedo, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Universidad de Oviedo.
- Castells, M. (2011) *Comunicación y Poder*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castillo, C. (2013). *Educación inclusiva: Prospección, análisis y propuestas para la formación del profesorado de educación*

básica en la Universidad de Costa Rica (Tesis de doctorado).
Universidad Complutense de Madrid. Recuperado
de <http://eprints.ucm.es/22958/1/T34770.pdf>

Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una
forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista
Educación*, 39(2), 123-152.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>

Cassasus, J. (1999). *La Gestión: en busca del sujeto*. UNESCO.

Cassasús, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América
Latina: o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo
B*. UNESCO. [http://www.lie.upn.mx/docs/
Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf)

Cebrián, M., (2003). Enseñanza virtual para la innovación
universitaria. Madrid, España: Ed. Narcea.

Chen, E., Cerdas, V., & Rosabal S. (2020). Modelos de gestión
pedagógica: Factores de participación, cambio e innovación
en centros educativos costarricenses. *Revista Electrónica
Educare*, 24(2), 317-345.

Chiriboga, C. (2018). *La formación docente continua: la experiencia
de Ecuador*. Universidad Santa María.
<https://doi:10.13140/RG.2.2.33244.44165>

Chuaqui, J. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias
Sociales*, 69, 157-188.
<https://doi.org/10.22370/rcs.2017.69.927>

- Chuquilin, J. (2017). Formación docente y carrera magisterial en el Perú. En P. Ducoing, B. Orozco, J. Chuquilin, & O. González. *La formación docente en Europa y América Latina: Reino Unido, Perú y Bolivia*. COMIE.
- Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación*. (2016, 29 de noviembre). Asamblea Nacional. Quito, Ecuador.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008, 24 de julio). Asamblea Nacional.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela* (1999, 30 de diciembre). Asamblea Nacional Constituyente. https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf.
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008, 24 de julio). Asamblea Nacional.
- Constitución de la República*. (2008, 20 de octubre). Asamblea Nacional, Ecuador.
- Consejo Nacional de Educación. (2011). *Proyecto Educativo Nacional 2007-2010. Balance y recomendaciones*. CNE.
- Consejo Nacional de Planificación. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013- 2017*. Quito, Ecuador.
- Coronel, J. M., & Gómez, I. (2014). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching*, 21(4), 400-420. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.968896>

- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad. Revista de educación*, 13(2), 251-261.
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad. Revista de educación*, 13(2), 251-261.
- Cuevas, Y. (2020). Políticas de formación docente en educación básica en la Reforma Educativa 2013. En A. Díaz. *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (pp. 63-99). Universidad Nacional Autónoma.
- Dávila, G. (2017). *Modelos pedagógicos para la formación docente en Ecuador: una mirada histórica hasta la actualidad*. UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/514>
- Delgado, K., Barrionuevo, L. A., & Essomba, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios*, 42(3), 27-41.
- De la Herrán, A., Ruiz, A., & Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141-166. doi:10.14516/fde.516
- Díez, E. J., Salas, A., Urbano, C. A., Prada, E., Palomar, V., & Guatierri, J. (2012). La educación intercultural: Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 58(1), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie5811464>
- Di Nasso, P. (2004). Mirada histórica de la discapacidad. *Historia*, 4(4).

Donoso, D. (2013). La educación inclusiva en el marco legal de Ecuador: ¿responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo?

Ducoing, P., Orozco, B., Chuquilin, J., & González, O. (2017). La formación docente en Europa y América Latina: Reino Unido, Perú y Bolivia [Conferencia]. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis de Potocí, México.

Ducoing, P. (2020). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing. *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 117-156) [2da. Ed.].

Ecuador. Asamblea Nacional Ecuador, (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado el 15 de 03 de 2022, de http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documentos/old/constitucion_de_bolsillo.pdf

Ecuador. Asamblea Nacional. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. Suplemento. Registro Oficial N°796. Recuperado el 15 de 03 de 2022, de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012_leyorg.de-discapacidades_ecu.pdf

Ecuador. Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado el 15 de 03 de 2022, de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

Escala, M. (2018). Comprendiendo y promoviendo el aprendizaje transformador: Una guía para la teoría y la práctica. *Ciencia y*

Educación, 2(1), 75-76.
<http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1.pp75-76>

Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.

Educación Especial. Guía de Estudio – Recuperado de: PDF
https://www.academia.edu/28166016/Educaci%C3%B3n_Especial_Gu%C3%ADa_de_Estudio_PDF

Elola, N., & Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.

Escribano, A., y Martínez, A. (2012). *La formación inclusiva del profesorado*. Madrid. Narcea.

Estupiñán, J., & Martínez. Á. B. (2018). Sistema de Gestión de la Educación Superior en Ecuador. Impacto en el Proceso de Aprendizaje. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* (24).
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Espinoza, C. (2016). Calidad de la educación e índices de gestión en relación con el presupuesto de las universidades del ecuador. *Universidad y Sociedad*, 8(2), 10-14.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000200028

- Fabara, E. (2017). La formación para la docencia en el Ecuador. En M. E. Ortiz, E. Fabara, M. S. Villagómez, & L. Hidalgo. *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (pp. 49-67). Editorial Abya-Yala.
- Fair, H. (2010). Una aproximación al pensamiento político de Michel Foucault. *Polis*, 6(1), 13-42.
- Farfán, M. T., & Reyes, I. A. (2018). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
- Fernández, J. L. (2018). Desarrollo profesional de las figuras educativas en el marco de la Reforma Educativa y el Servicio Profesional Docente. Temas pendientes en la agenda de la política educativa. En *Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa*. Memoria del Simposio (pp. 36-44). México: INEE.
- Feixas, M., & Martínez M, (2022). La transferencia de los proyectos de innovación docente: un estudio sobre su capacidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje. *Educar*, 58 (1), 69-84.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Fuentealba, R. (2006). *Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación*. Universidad Autónoma de Chile.

- Galaz, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Perfiles educativos*, XLI (163), 156-176.
- García, C. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación* (306), 205-242.
<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre306/re3060600494.pdf?documentId=0901e72b81272a98>
- Garcés, M., y Tarquino, C (2002). Lo público: una forma de redimensionar el papel del Estado y la sociedad civil en los procesos de control social. *Revista Sindéresis* (6), pp. 75-96.
- Granadillo, A. (2012). *Proyección de la educación en Venezuela*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- García, B. (2018). Evaluación de la gestión educativa. Reflexiones.
<https://www.gestiopolis.com/evaluacion-la-gestion-educativa-reflexiones/>
- García, H. (2021). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio, Perú. *Revista Educación*, 45(2).
- Gatti, G. (2007). *Identidades débiles. Una propuesta teórica aplicada al estudio de la identidad en el País Vasco*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Geertz, C. (1973). El concepto de cultura. En *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: Propuesta terminológica y conceptual. *Educación y futuro*:

revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 8, 11-20.

González, F. (2019). Interculturality and gamification in teacher training. *Rev. Ciências Humanas*, 22(3), 38-62.

González, Y. (2013). *La migración transnacional y los procesos de integración en las sociedades de destino. Una mirada a la población colombiana residente en la Comunidad Autónoma del País Vasco* [Tesis de Doctorado]. Universidad del País Vasco.

González, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-6.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>

Gómez, G. R., & Martínez, O. F. (2020). *Motivación docente frente a las necesidades educativas especiales en la unidad educativa Rafael Mendoza Avilés* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil-Facultad de Ciencias Psicológicas).

Gómez, Á. P., & Sanabria, R. E. (2015). Las prácticas pedagógicas en niños con necesidades educativas especiales de ciclo uno de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca.

González, M. D. P. (2001). Necesidades educativas especiales.

González, B. H. (2009). Nuevos enfoques y práctica pedagógica de la Educación Especial de la mano de Sidonio Pintado Arroyo. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y*

1 de julio de 2009 (pp. 261-270). Universidad Pública de Navarra.

González, J. A. T. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.

González, N. J. (2019). *Formación docente centrada en investigación*. Morat.

González, O. (2017). Formación de docentes en el Estado Plurinacional de Bolivia. En P. Ducoing, B. Orozco, J. Chuquilin, & O. González. *La formación docente en Europa y América Latina: Reino Unido, Perú y Bolivia*. COMIE.

Gros, B., & Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universidad Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. <https://doi.org/10.35362/rie490681>

Gutiérrez, M., Martín, M. V., & Jenaro, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.

Guzmán, J. & Guzmán A. (2009). *Innovación educativa y tecnología*. Editorial Miguel Ángel Porrúa. <https://elibro.net/es/lc/unibe/titulos/38192>
Instituto Andaluz de Tecnología (IAT) (2012). La respuesta está en la innovación. Madrid, España: AENOR - Asociación Española de Normalización y Certificación.

Hall, S. (2010). La cuestión multicultural. En E. Restrepo, C. Walsh, & V. Vich (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Hartman, D., & Gerteis, J. (2005). Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociological Terms. *Sociological Theory*, 23(2), 218-240. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00251.x>

Heidegger, M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, K. (2013). *La educación en Venezuela*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos58/educacion-en-venezuela/educacion-en-venezuela2.shtml>

Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 9(2),18-36. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/48>

Hernández Rojas, G. & Guzmán. J. (1991). Evaluación curricular. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/6571177/Historia-de-La-Evaluacion-Curricular>

Huergo, J. (s.f.). *Los procesos de gestión*. ABC. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>

- INEE. (2018). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEVAL, I. N. (2017). Modelo de Evaluación Docente. Recuperado de https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/08/MED_librodigital_20170814.pdf
- Jaramillo, C. (2021). *Hacia un desarrollo profesional centrado en el docente*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término y consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186.
- Krainer, A. (2019). Interculturalidad y su aporte para los proyectos de desarrollo. En G. R. Valarezo (Ed.), *Territorio, identidad e interculturalidad* (pp. 25-42). Ediciones Abya-Yala.
- Labrador, C. (1999). Luis Vives y el primer programa de educación social de la modernidad. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*.
- Leiva, J. (2019). La armonía de la inclusión educativa. *Una propuesta formativa para el Grado de Pedagogía*.
- Ledesma, R. (2021). Game room y lab itm: la innovación pedagógica y didáctica como estrategia para la promoción de La permanencia con calidad de vida y bienestar en el Instituto Tecnológico Metropolitano ITM. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3382>

Levrau, F., & Loobuyck, P. (2018). Introduction: Mapping the multiculturalism interculturalism debate. *Comparative migration studies*, 6(13). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0080-8>

Ley N° 070 de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. (2010, 20 de diciembre). Asamblea Legislativa Plurinacional. http://www.cedib.org/post_type leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011, 31 de marzo). Asamblea Nacional.

Ley Orgánica De Educación de la República Bolivariana de Venezuela. (2009, 15 de agosto). Asamblea Nacional. <https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>.

Ley No. 2002-100. Código de la niñez y adolescencia. (2013, 17 de diciembre). Congreso Nacional. Quito, Ecuador.

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011, 31 de marzo). Ministerio de Educación. Quito, Ecuador.

Ley Orgánica De Educación Superior. (2018, 2 de agosto). Asamblea Nacional, Quito, Ecuador.

Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La práctica filosófica y la reforma educativa. Educar a los educadores en la filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

Lizama, V. V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 115-136.

López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. ISSN 0716-8640, Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>.

Loaiza M, Andrade, P. & Salazar A (2017). Determination of the Innovative Capacity of Ecuadorian Universities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 57–63. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.174>

Loja, C & Quito, L (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Científica*, 6 (20), 296–310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>

Luna, M., & Astorga, A. (2011). Educación 1950-2012. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. En B. Adriá, & M. Luna. *Estado del País. Informe Cero. Ecuador 1950-2010*. Activa.

Luque, D. J., & Luque, M. J. (2015) Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores*, 54(2), 59- 73.

Macías, E. M. M. (2010). Educación especial. *Pedagogía magna*, (5), 71-79.

Maita, R. B. (2018). *Gestión educativa, desempeño docente y cultura organizacional en las Instituciones Públicas de la UGEL 07-Lima 2018*. Universidad Cesar Vallejo.

- Manríquez, K., & Reyes, M. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*, 46(1).
- Marconi, J. (2013). La gestión educativa. Honduras: American Andragogy University.
- Maridueña, R (2022). Estrategias didácticas en el nivel universitario desde un enfoque dinámico de aprendizaje. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 22(33). <https://doi.org/10.47189/rcct.v22i33.515>
- Márquez, G. M., & Cueva, D. (2020). La educación inclusiva desde la normativa jurídica internacional y ecuatoriana, en el contexto universitario. *Conrado*, 16(76), 459-465.
- Martínez, Y. (2019). *La Innovación y el Humanismo. Perspectiva desde y para la Educación Superior*. Coepes.
- Maureira, Ó. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7511111>
- Maureira, O., Garay, S., Ahumada, L., & Ascencio, C. (2019). Perspectiva de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos dimensiones clave. *Calidad de la educación* (51), 164-191. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.681>

- Mena, D., Gómez, V., Suárez, N., & Fernández, A. I. (2019). La Formación del docente en comunicación educativa e Interculturalidad. En *Formación del Profesorado en Iberoamérica* (pp. 171-255). Universidad Indoamérica.
- Mezher, T., Cuba, M., Calánchez, A., & Chávez, K. (2016). La gestión educativa: proceso de transformación social. Educación en Contexto. *I Jornadas de Investigación e Innovación Educativa. "Hacia una Educación de Calidad para el Desarrollo Integral del Ser Humano"*.
- Ministerio de Educación. (2006). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2016-2015*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco Legal Educativo*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Revolución Educativa con Revolución Docente*. La Paz: Colección Revolución Educativa. http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/revolucion-educativa/revolucion_educativa2016.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2012, 26 de julio). Reglamento General A La Ley Orgánica De Educación Intercultural. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Transformaciones educativas en Ecuador*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación. (2022). Evaluación educativa. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/evaluacion-educativa-informacion/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2022, 21 de julio) Reglamento A La Ley Orgánica De Educación Superior. Quito, Ecuador.

Miñana, C. (1999). *En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente*. Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, J. A. J., & Serrano, E. L. (2018). Evaluación Educativa. Experiencias de investigación en Posgrado. ISBN 978-607-98270-3-8

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. México: UAM.

Muñoz, A, & Gómez, V (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.

Narváez, K., & Herrera, M. (2020). Política de formación profesional continua implementada en Ecuador entre 2007 y 2017: Perspectiva docente. *Digital Publisher*, 5(1), 18-35. [doi:https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.17](https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.17)

- Niesz, T. y Ryan, K. (2018). Teacher ownership versus scaling up system-wide educational change: the case of Activity Based Learning in South India. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(3), 209–222. <https://doi.org/10.1007/s10671018-9232-8>
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196-209. <https://doi.org/10.14244/198271993072>
- Ortiz, A., Pérez, M., & Velázquez R. (2019). Gestión universitaria con enfoque de procesos. *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional RILCO* (3). <https://www.eumed.net/rev/rilco/03/gestion-universitaria.html>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Palella, S. & Martins, F. (2010). *Metodología de investigación cuantitativa*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Parsons, T. (1965). ¿Full citizenship for the negro American? A sociological problem. *Deadalus*, 94(4), 1009-1054.
- Pericacho, F. (2019). *Quality improvement in educational centers: exemplification of three fields of teacher analysis and innovation*. Antonio de Nebrija University. [doi:DOI: 10.1590/s0104-40362019002701621](https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701621).

- Patricio, J.; Fernández, A. & Fernández, I. (Eds.) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid, España: Narcea.
- Pérez, M. (2017). ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? *Tendencias Pedagógicas* (4), 7-23.
- Pérez, A. (2021). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148)). Narcea.
- Pérez, O. (2022). La influencia de la innovación educativa utilizando las metodologías ABP en la cultura institucional de los posgrados de tres universidades paraguayas. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 9(1), 23–37.
<https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/605>
- Pérez, A. (2008). *Educación en el tercer milenio*. Caracas, Venezuela: San Pablo.
- Perfecto, J. (2000). La corresponsabilidad, valor social insustituible para la observancia de los derechos humanos. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021. (2017). Senplades
<https://www.gob.ec/regulaciones/plan-nacional-buen-vivir-2017-2021>

Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

Propuesta Plan Decenal de Educación 2016-2025. (2016) MINEDUC. Recuperado el 15 de 03 de 2022 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>

Quintana, Y. (2018). Education Quality and School Management: A Dynamic Relationship. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>

Quizhpe L, Gómez O, & Aguilar R. (2016). *La innovación educativa en la Educación Superior ecuatoriana y el portafolio docente: instrumentos de desarrollo*. *Revista Cubana de Reumatología*, 18(3), 297-303. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962016000300011&lng=es&tlng=es

Ramírez, W. A. (2005). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. Institución educativa técnico comercial Jenesano. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. DOI: [10.19053/0121053X.n30.0.6195](https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195)

Ramírez, M. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campos virtuales*, 9(2).

Reglamento de Régimen Académico del Consejo Educación Superior (2017, 25 de enero). Consejo de Educación Superior. Quito, Ecuador.

Ríos, P., & Ruiz, C (2020) La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Innovaciones Educativas*, 22 (32), 199-212. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2018). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.

Rodríguez, J. (2000). Pacto local y reforma administrativa. *Revista de Derecho Público* 84, 27-41.

Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2021). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75–93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>

Rosales, N, Darwin, E & Cerbone, P. (2020). Innovación en la educación superior: un estudio sobre la percepción del estudiantado en Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (2), 143-168. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41644>

Ruiz, M. J. C. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*.

Salarirche, N. A. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación

- ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8(1), 11-25.
- Salguero, L. (2008). Gestión docente y generación de espacios organizacionales en las universidades. *Revista de educación Laurus*, 14(27), 11-32.
- San Martín, G.S., Zhigue, A. R., & Alaña Castillo, T. P. (2016). Modelo de gestión educativa basado en la creación de un departamento de enlace comunitario. *Revista Conrado*, 12(53), 76-80. <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Savater, F. (1998). *Ética y ciudadanía*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Segovia, R. (2018). Educar. Recuperado de <https://www.educar.ec/servicios/calidad.html>
- Senge, P. (2011). *La Quinta disciplina*. (2da ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- Schon, D. A. (2017). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. SERBIULA.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Artículos científicos* (81), 111-128.
- Solheim, K., Ertesvåg, S, & Dalhaug, G. (2018). How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves. *Journal of Educational Change*, 19. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9333-4>

- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stiker, H. J. (2017). Cuerpos perdidos, cuerpos reconquistados. Las grandes secuencias de la historia de la discapacidad. *Boletín Onteaiken*, 23, 1-9.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC
- Suárez, N., Mena, D., Gómez, V., & Fernández, A. I. (2019). *La formación del profesorado en Iberoamérica. Tendencias, reflexiones y experiencias*. Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Suárez, N., & Sevilla-Vallejo, S. (2020). Introducción. *La gestión del conocimiento en el área de Educación. Experiencias de grupos con impacto social*. Comares.
- Tafur, R. M., & Soria, E. (2021). *La gestión educativa en situación de confinamiento en Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Casa Abierta al Tiempo.
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.

- Torres, M. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Fundación Santillana.
- UGT Servicios Públicos. (s. f.). *Quiénes somos*. AULA intercultural. <https://aulaintercultural.org/quienes-somos/>
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO (2014). Innovación Educativa. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/AvancesPEN.pdf>
- UNESCO (2016). *Innovación Educativa. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”*. Lima, Perú.
- UNESCO. (2018). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>
- UNESCO (2019). Legislación y políticas de educación inclusiva. Cuadernillo N.º 13. <https://www.unicef.org/lac/informes/legislaci%C3%B3n-y-pol%C3%ADticas-de-educaci%C3%B3n-inclusiva>

UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación, todos y todas sin excepción, mensajes clave y recomendaciones.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_spa

Ureña, S. M. (2002). Educación especial: su historia y sus retos para el siglo XXI. *Revista Espiga*, 3(6), 1-12.

Vergara, F. J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE. Estudios sobre educación*.

Villacís, F. E. (2019). *Políticas educativas para garantizar el derecho humano a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes con trastorno del espectro autista: ULPTS-MANABÍ, 2017-2018* (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).

Villanueva, S. D. (2020). Luciano Andrés Valencia (2018): Breve historia de las personas con discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos. [sl]: Editorial Académica Española. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 8(1), 285-286.

Villegas, F. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 66-77.

Villagómez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(2), 116-123.

Villón, A. M. (2019). Formación inicial y desarrollo profesional docente. *Illari* (8), 63-67.

Zabalza M, (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.

Zabalza, M. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Zavala, E. (15 de febrero de 2016). Ecuador es el país que más invierte en Educación Superior. *Diario La República*, 1.

RESEÑA DE LOS AUTORES

Ph.D. Noemí Suárez Monzón



Actualmente directora de Posgrado de la Universidad Iberoamericana del Ecuador. Ha sido Decana de la Facultad de Educación, directora de varios programas de Maestría en Educación y Directora del Centro de Investigación en Ciencias Humanas y de la Educación (CICHE). Es miembro del consejo de revisión de las revistas Tejuelo. Participó en proyectos de investigación con la Universidad Pontificia de Comillas, Autónoma de Barcelona, Extremadura y del País Vasco. Conferencista en eventos internacionales y miembro del observatorio Internacional de la formación docente de la Universidad de Barcelona.

Ph.D. Raisa Araminta Torres Ruiz



Formada en Ciencias Psicológicas en la Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas (UCLV), Cuba (2001), Doctorado en Ciencias de la Educación (PhD). Universidad de Granada. España (Sep. 2017). Experiencia de 20 años en la Educación Superior. Docente de

pregrado y postgrado en el programa de maestría en gestión educativa de la UNIB.E.

Mg. Edwin Vinicio Ramón Jaramillo



Docente investigador en la Universidad Iberoamericana del Ecuador, con una maestría en Desarrollo de la Inteligencia y Educación. Ha publicado diversos libros y artículos científicos en revistas indexadas, incluyendo Scopus y Latindex. Su experiencia en la enseñanza universitaria abarca más de 3 décadas, lo que ha permitido la formación y el desarrollo de numerosas generaciones de estudiantes. Su compromiso con la educación y crecimiento personal está respaldado por su certificación como Neuroeducador y Coach profesional otorgada por la ICMF Internacional.

Mg. Vanessa Gómez Suárez



Master en modelos y áreas de la investigación social y estudios de doctorado en curso por la Universidad del País Vasco. Es actualmente docente de los programas de maestría en educación en la Universidad Iberoamericana del Ecuador y la Universidad de Otavalo. Además, ha colaborado con la Universidad Tecnológica Indoamérica y la Universidad Pontificia Católica del Ecuador. Sus temas de investigación se enfocan en la inclusión cultural de inmigrantes en las sociedades de acogida en el ámbito educativo(niños, profesionales cualificados) así como otros temas relacionados con la formación y evaluación docente.

Ph.D. Santiago Sevilla-Vallejo



Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Salamanca. Ha sido secretario de la Federación de Asociaciones de Profesores de Español y es director de la revista *Cálamo FASPE*. Dirige el *Congreso Internacional Las Desconocidas. Estudios sobre la*

construcción de la identidad femenina en la literatura. En 2021, recibió el Premio al mejor ensayo de la *Asociación Canadiense de Hispanistas*. Ha sido finalista del III y del IV Premio Educa Abanca. Mejor Docente de España, en la categoría Universidad; del Premio de investigación de la Primera edición del Congreso Internacional de Escritores y Artistas; y del International Research Awards on Psychiatry and Mental Health (2021), en la categoría Research award. Su línea de investigación se centra en el estudio de la relación entre la identidad, la narración y las competencias comunicativas.

Mg. Myriam Susana Álvarez Yaulema

Docente de la Universidad Iberoamericana del Ecuador, Directora de la Unidad de Bienestar Universitario, Licenciada en Psicología Educativa, Magíster en Educación y Desarrollo Social, Doctoranda en Educación en la Universidad Católica de Santa Fe en Argentina. Con una gran trayectoria ligada al trabajo docente y Unidades de Bienestar Estudiantil en todos los niveles educativos desde pre- básica hasta la educación superior. Entre las áreas de interés destacan los estudios de género,



aspectos psicológicos y pedagógicos en el contexto social y educativo.

Ph.D. Marco Vinicio Pérez Narváez



Marco Vinicio Pérez Narváez. Licenciado en Ciencias de la Educación, Psicólogo Educativo Universidad Central del Ecuador, Especialista Superior en gerencia educativa Universidad Andina Simón Bolívar, Magister en Innovación en Educación Universidad Andina Simón Bolívar, Doctor en Educación Universidad Benito Juárez García, Doctor Honoris Causa en Educación Especial SEP, Docente de grado y posgrado Universidad Tecnológica Indoamérica, UTE y UBJ, Asesor Pedagógico, Director de Modelos y estructuras de evaluación Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL, Coordinador de la Sociedad Pedagógica Ecuatoriana. Ha participado en ponencias y publicaciones nacionales e internacionales sobre educación e innovación. Actualmente Rector de la Unidad Educativa Surcos. Docente de postgrado en el programa de maestría en gestión educativa de la UNIB.E.



ISBN: 978-9942-8831-4-8



9 789942 883148