

La educación inclusiva en Ecuador. Identificación de características en docentes

Inclusive education in Ecuador. Identification of characteristics in teachers

¹ Clara Cecilia Guzmán Jordán
Universidad de Guayaquil

Clara.guzmanj@ug.edu.ec

² Diana del Rocío Valle Gavilanes
Investigadora Independiente

di_valle30@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0171-5695>

 <https://orcid.org/0000-0002-4495-379X>



Artículo de Investigación Científica y Tecnológica

Enviado: 04/01/2022

Revisado: 25/02/2022

Aceptado: 23/03/2022

Publicado: 05/04/2022

DOI: <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i2.2131>

Cítese:

Guzmán Jordán, C. C., & Valle Gavilanes, D. del R. (2022). La educación inclusiva en Ecuador. Identificación de características en docentes. *ConcienciaDigital*, 5(2), 69-87. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i2.2131>



CONCIENCIA DIGITAL, es una Revista Multidisciplinar, **Trimestral**, que se publicará en soporte electrónico tiene como **misión** contribuir a la formación de profesionales competentes con visión humanística y crítica que sean capaces de exponer sus resultados investigativos y científicos en la misma medida que se promueva mediante su intervención cambios positivos en la sociedad. <https://concienciadigital.org>

La revista es editada por la Editorial Ciencia Digital (Editorial de prestigio registrada en la Cámara Ecuatoriana de Libro con No de Afiliación 663) www.celibro.org.ec



Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons Attribution Non Commercial No Derivatives 4.0 International. Copia de la licencia: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Palabras claves:

educación
inclusiva,
inclusión,
docente
inclusivo,
caracterización
docente,
educación
superior.

Keywords:

inclusive
education,
inclusion,
inclusive
teacher, teacher
characterization,

Resumen

Introducción. Los modelos educativos actuales se caracterizan por ser igualitarios y muy estructurados. El sistema educativo ecuatoriano contempla lineamientos internacionales de inclusión; sin embargo, aún existen docentes que no poseen las habilidades necesarias para manejar escenarios educativos con estudiantes con necesidades educativas especiales. **Objetivo.** Identificar las características que tienen los docentes de la carrera de Literatura de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil con relación a la educación inclusiva. **Metodología.** Se desarrolló una investigación de tipo descriptiva, exploratoria, con diseño de campo, no experimental, asumiendo el enfoque cuantitativo. La población fue de 39 docentes. Para la recolección de datos se usó la técnica de la encuesta, y como instrumento se aplicó un cuestionario, enviado a los participantes mediante Google Forms. **Resultados.** Se obtuvo que un 43.59% de los docentes opinó que siempre se preocupa por formarse continuamente; un 48.72%; sólo algunas veces escucha a sus estudiantes; un 53.85% investiga las necesidades de sus alumnos; sin embargo, un 48.72% nunca propone acciones individualizadas para el tratamiento de estas necesidades; un 69.23% siempre procura la defensa de la dignidad del ser humano; pero, un 58.97% nunca trabaja la espiritualidad. **Conclusión.** Las características que poseen los docentes estudiados son: 1. procuran la defensa de la dignidad del ser humano, seguida por el 2. reconocimiento de sus propios defectos o carencias, y en 3. su preocupación por formarse continuamente. De las doce características que debe poseer un docente inclusivo sólo cumplen tres, en consecuencia, se debe diseñar e implementar un plan de formación tal que logre que estos docentes puedan solventar estas falencias.

Abstract

Introduction. Current educational models are characterized by being egalitarian and highly structured. The Ecuadorian educational system contemplates international inclusion guidelines; however, there are still teachers who do not have the necessary skills to handle educational scenarios with students with special educational needs. **Target.** Identify the characteristics that teachers of the Literature career of the Faculty of Philosophy, Letters and Educational Sciences of the University of Guayaquil

higher education.

have in relation to inclusive education. **Methodology.** A descriptive, exploratory research was developed, with a field design, not experimental, assuming the quantitative approach. The population was 39 teachers. For data collection, the survey technique was used, and a questionnaire was applied as an instrument, sent to the participants through Google Forms. **Results.** It was obtained that 43.59% of the teachers believed that they always care about continuous training; 48.72%; he only sometimes listens to his students; 53.85% investigate the needs of their students; however, 48.72% never propose individualized actions to address these needs; 69.23% always seek to defend the dignity of the human being; but, 58.97% never work spirituality. **Conclusion.** The characteristics that the teachers studied have are: 1. they seek to defend the dignity of the human being, followed by 2. recognition of their own defects or shortcomings, and 3. their concern for continuous training. Of the twelve characteristics that an inclusive teacher must have, only three meet, consequently, a training plan must be designed and implemented in such a way that these teachers can solve these shortcomings.

Introducción

“La inclusión en el ámbito educativo conlleva actitudes de profundo respeto por las diferencias y una responsabilidad para hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo, la participación y el aprendizaje”. (Clavijo & Bautista, 2020, p. 114). La educación inclusiva conlleva a incorporar el componente de diversidad, el cual agrega valor a las relaciones e intercambio y encuentro entre realidades y contextos. (Brito et al., 2019)

Los modelos educativos actuales se caracterizan por ser igualitarios; es decir, por tener un currículo sumamente estructurado, con la implementación de estrategias y recursos iguales para todos los aprendices, sin considerar sus necesidades, habilidades e intereses. Esto ha traído como consecuencia la exclusión de algunos estudiantes que no cumplen con los estándares de la llamada normalidad; como sucede en algunos casos, en los cuales se tienen docentes que no toman en cuenta a estas personas.

En Ecuador, el artículo 228 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012) define las necesidades educativas especiales, asociadas y no asociadas a la discapacidad de la siguiente manera:

Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes: 1. Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades. 2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento. 3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales. Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes: 1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental; 2. Multidiscapacidades; y, 3. Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros). (p. 64)

El sistema educativo ecuatoriano contempla lineamientos internacionales de inclusión; sin embargo, la discriminación hacia los aprendices con necesidades educativas especiales (NEE) aún es notoria en algunas instituciones; así lo evidencian investigaciones tales como las desarrolladas por Lara (2019); Rojas-Avilés et al., (2020); Clavijo & Bautista (2020); Tárraga-Mínguez et al. (2021). Y es que aún existen docentes que no poseen las habilidades necesarias para manejar escenarios educativos con estudiantes con NEE. Al respecto, Rojas-Avilés et al., (2020) opinan que la problemática se evidencia en debilidades cognitivas y procedimentales de los profesores durante la práctica de la inclusión educativa. Por su parte, Nilholm & Göransson (2017), destacan la necesidad de que el sistema educativo es quien debe adaptarse y dar oportunidades a todos los alumnos y no al contrario.

Al respecto, según Lara (2019) se considera que un docente es inclusivo cuando cumple con las siguientes características:

- Se preocupa por formarse continuamente;
 - Escucha;
 - Investiga y muestra curiosidad por las necesidades de la persona;
 - Propone acciones individualizadas para el tratamiento de las necesidades de los estudiantes;
 - Se preocupa por incluir a los padres y al centro educativo;
 - Muestra un pensamiento crítico;
 - Es flexible ante distintas situaciones;
 - Intenta comprender las dificultades de aprendizaje;
- Sin embargo, con la intención de ahondar en la propuesta personalista ... se ponen a consideración las siguientes:
- Humildad ante de insuficiencia de conocimiento;
 - Defensa de la dignidad del ser humano como horizonte;
 - Trabajo de la espiritualidad de manera previa a la relación;
 - Reconocimiento de los propios defectos o carencias;
 - Trabajo constante por la identificación y atacamiento de los egos personales y colectivos de la comunidad educativa;
 - Enfoca el aprendizaje desde la relación intersubjetiva;
 - Propicia espacios para el diálogo.
- (pp.4-5)

Con base en lo expuesto, es importante preguntarse: ¿Cuáles son las características que tienen los docentes de la carrera de Literatura de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil con relación a la educación inclusiva? Para dar respuesta a esta pregunta se originó este estudio, el cual tiene como objetivo Identificar las características que tienen los docentes de la carrera de Literatura de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil con relación a la educación inclusiva.

Metodología

Se realizó una investigación de tipo descriptiva, exploratoria, con diseño de campo, no experimental, asumiendo el enfoque cuantitativo. (Hurtado, 2010; Palella & Martins, 2012) La población quedó conformada por 39 docentes de la carrera de literatura de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad de Guayaquil. Con relación a la muestra, por ser una población de pocos individuos, se trabajó con todos.

Para la recolección de datos se usó la técnica de la encuesta, y como instrumento se aplicó un cuestionario, enviado a los participantes de la investigación a través de la plataforma Google Forms; este quedó estructurado por 12 proposiciones con respuestas cerradas, cuya respuesta podía ser aportada por la selección de las siguientes tres alternativas: Siempre, Algunas Veces y Nunca. Se realizó la validación del cuestionario mediante la revisión y opinión de cinco expertos en educación con experiencia en inclusión, también fue determinada su confiabilidad, obteniendo un valor de 0.87 para el Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual según Hernández et al. (2014), es considerado muy alto.

La presentación de resultados y el análisis de los datos se realizó mediante la utilización de estadística descriptiva, usando gráficos de columnas de los porcentajes de respuestas de cada ítem.

Resultados y Discusión

A continuación, en la tabla 1 se evidencian los resultados obtenidos luego de la aplicación del instrumento y su procesamiento, al culminar la presentación, se efectúa la discusión de estos.

Tabla 1

Porcentajes de respuestas a los ítems

Ítems	% Siempre	% Algunas Veces	% Nunca
1 Se preocupa por formarse continuamente	43.59	38.46	17.95
2 Escucha a sus estudiantes	20.51	48.72	30.77
3 Investiga las necesidades de sus alumnos	30.77	53.85	15.38

Tabla 1

Porcentajes de respuestas a los ítems (continuación)

Ítems	% Siempre	% Algunas Veces	% Nunca
4 Propone acciones individualizadas para el tratamiento de las necesidades de los estudiantes	23.08	28.21	48.72
5 Se preocupa por incluir a los padres y al centro educativo	12.82	30.77	56.41
6 Es flexible ante las distintas necesidades educativas	38.46	43.59	17.95
7 Comprende las dificultades de aprendizaje	35.90	46.15	17.95
8 Actua con humildad ante la falta de conocimiento sobre la inclusión educativa	30.77	46.15	23.08
9 Procura la defensa de la dignidad del ser humano	69.23	25.64	5.13
10 Trabaja la espiritualidad de manera previa a la acción educativa	15.38	25.64	58.97
11 Reconoce sus propios defectos o carencias	58.97	38.46	2.56
12 Propicia espacios para el diálogo	10.26	51.28	38.46

Fuente: propia (2022)

Con relación al ítem 1 se muestra el gráfico 1.

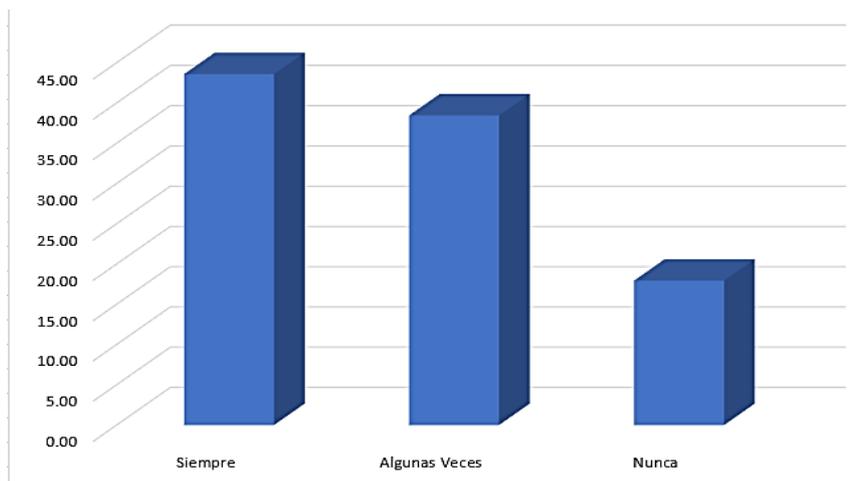


Gráfico 1. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 1

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla 1 y en el gráfico 1, la mayoría de los docentes, un 43.59% manifestó que siempre se preocupan por formarse continuamente. De igual forma, para el ítem 2 se presenta el gráfico 2 con el porcentaje de respuestas dadas.

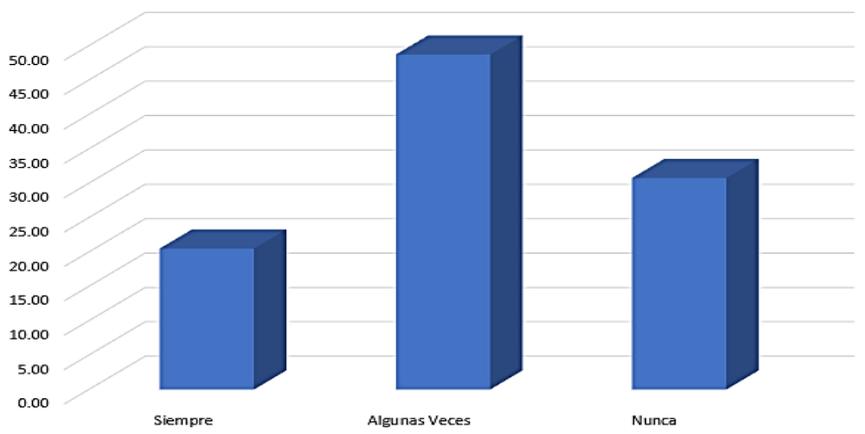


Gráfico 2. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 2

Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico 2 y la tabla 1, se evidencia que la mayoría de los participantes de la investigación, un 48.72%, declararon que sólo algunas veces escuchan a sus estudiantes; sin embargo, en este gráfico también se destaca que un 20.51% siempre lo hace y un 30.77% nunca lo hace. A continuación se presenta el gráfico 3 con el porcentaje de respuestas dadas por los docentes al ítem 3.

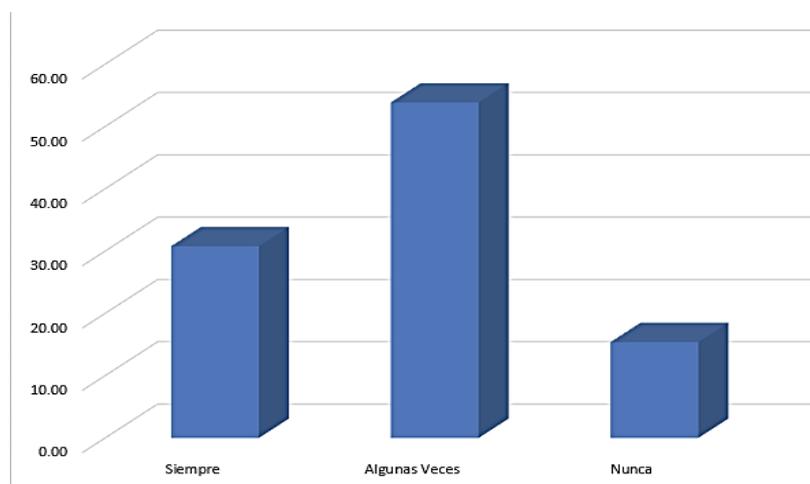


Gráfico 3. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 3

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se muestra en el gráfico 3, y la tabla 1, la mayoría de los docentes, un 53.85% de ellos, opinaron que sólo algunas veces investiga las necesidades de sus alumnos; además, en este gráfico 3 también se evidencia que un 30.77% siempre lo hace y un 15.38% nunca lo hace, lo que muestra que la tendencia es hacia la realización algunas

veces de esta acción por parte de los profesores. A continuación se presenta el gráfico 4 con el porcentaje de respuestas dadas por los participantes al ítem 4.

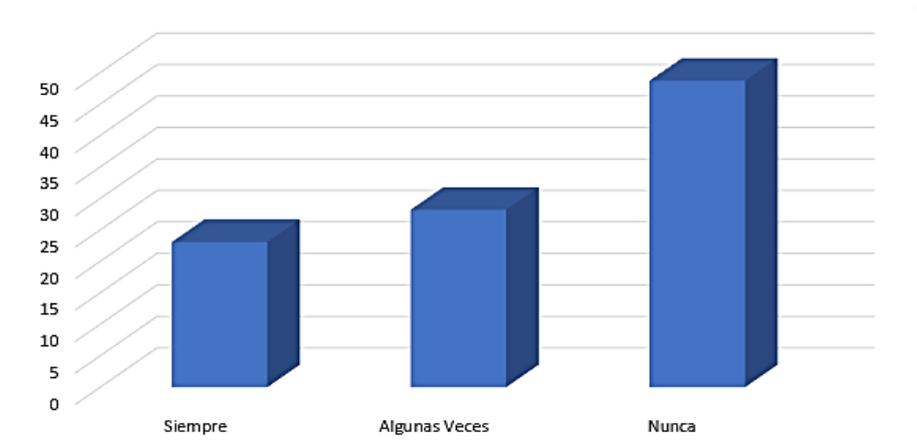


Gráfico 4. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 4

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 4 y la tabla 1, se evidencian los porcentajes de las respuestas de los profesores al ítem 4, al respecto, la mayoría de ellos, un 48.72%, expresaron que nunca, proponen acciones individualizadas para el tratamiento de las necesidades de los estudiantes; además, en el gráfico 4 se muestra que un 28.21% algunas veces lo hace y un 23.08% siempre lo hace, lo que evidencia que la tendencia es la no realización de esta acción por parte de los profesores. A continuación se presenta el gráfico 5 con el porcentaje de respuestas dadas al ítem 5.

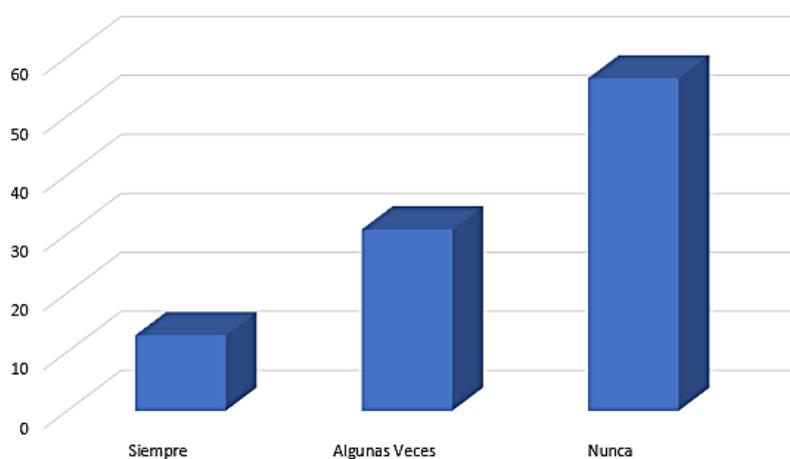


Gráfico 5. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 5

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en el gráfico 5, y en la tabla 1, la mayoría de los docentes, en un 56.41%, manifestaron que nunca se preocupa por incluir a los padres y al centro

educativo; también, en el gráfico 5 se observa que un 30.77% algunas veces lo hace y un 12.82% siempre lo hace, lo que muestra que la tendencia es a la no realización de esta acción por parte de los profesores. Seguidamente se presenta el gráfico 6 con el porcentaje de respuestas dadas al ítem 6.

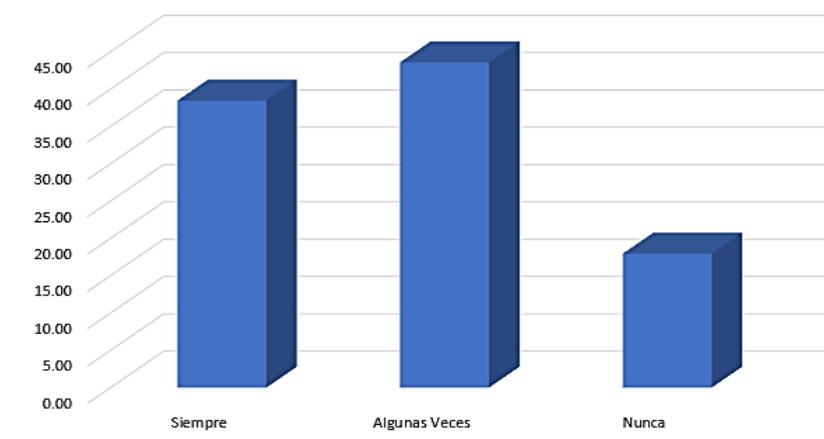


Gráfico 6. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 6

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 6 y en la tabla 1 se evidencia que la mayoría de los participantes de la investigación, un 43.59%, opinaron que sólo algunas veces es flexible ante las distintas necesidades educativas de sus estudiantes; además, en este gráfico se observa que un 38.46% siempre lo hace y un 17.95% nunca lo hace, lo que muestra que la tendencia es hacia la realización sólo algunas veces de esta acción por parte de los profesores. Seguidamente se presenta el gráfico 7 con el porcentaje de respuestas dadas al ítem 7.

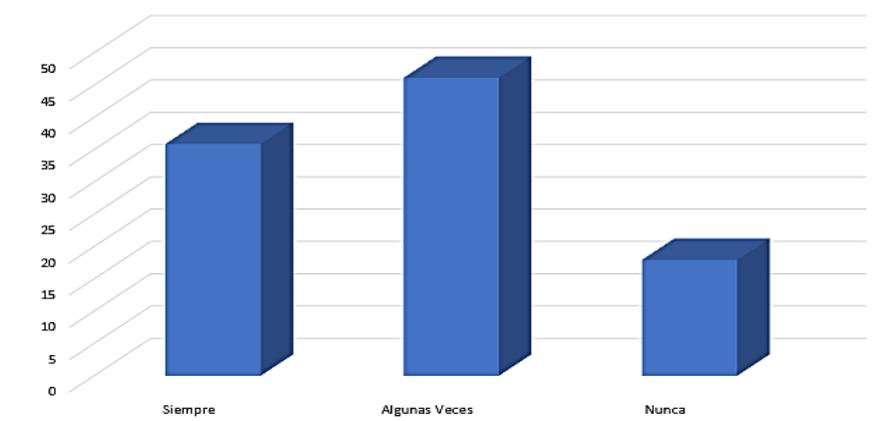


Gráfico 7. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 7

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se evidencia en el gráfico 7 y en la tabla 1, la mayoría de los docentes, un 46.15%, declararon que sólo algunas veces comprenden las dificultades de aprendizaje

de sus alumnos; además se encontró que un 35.9% de ellos siempre lo hace y un 17.95% nunca lo hace, lo que muestra que la tendencia es hacia la realización de esta acción sólo algunas veces. A continuación se presenta el gráfico 8 con el porcentaje de respuestas dadas al ítem 8.

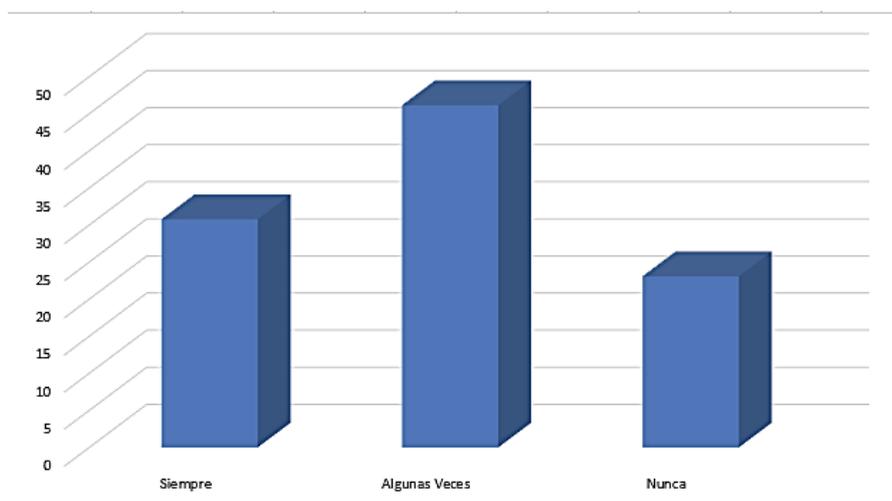


Gráfico 8. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 8

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se evidencia en el gráfico 8 y en la tabla 1, la mayoría de los docentes, un 46.15%, declararon que sólo algunas veces actúa con humildad ante la falta de conocimiento sobre la inclusión educativa; además, se encontró que un 30.77 % de ellos siempre lo hace y un 23.08% nunca lo hace, lo que muestra que la tendencia es hacia la realización de esta acción sólo algunas veces. A continuación, se presenta el gráfico 9 con el porcentaje de respuestas dadas al ítem 9.

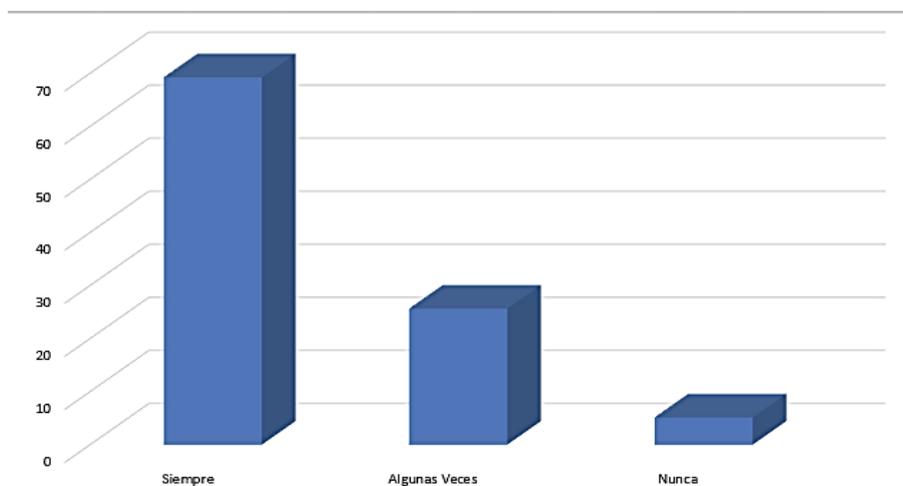


Gráfico 9. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 9

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se evidencia en el gráfico 9 y en la tabla 1, la mayoría de los docentes, un 69.23 %, expresaron que siempre procura la defensa de la dignidad del ser humano; además se encontró que un 25.64 % de ellos sólo algunas veces lo hace y un 5.13% nunca lo hace, lo que muestra que la tendencia es hacia la realización de esta acción siempre. A continuación se presenta el gráfico 10 con el porcentaje de respuestas dadas al ítem 10.

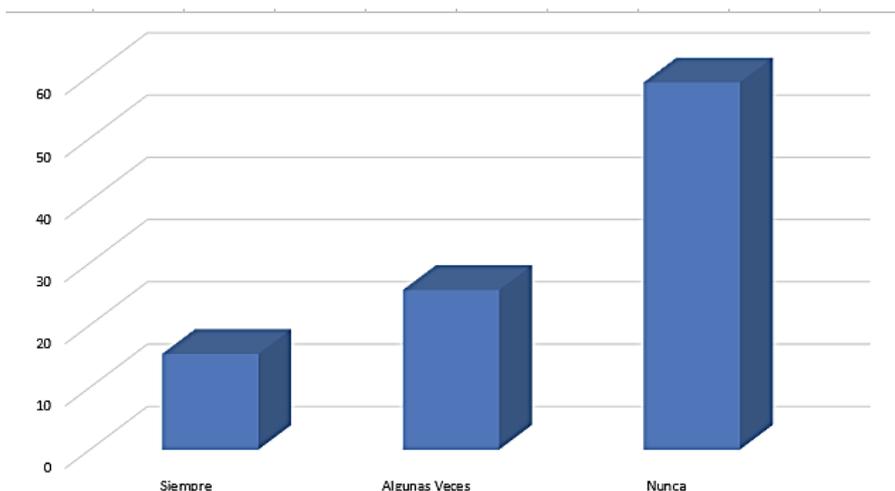


Gráfico 10. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 10

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se evidencia en el gráfico 10 y en la tabla 1, la mayoría de los docentes, un 58.97%, declararon que nunca trabaja la espiritualidad de manera previa a la acción educativa; además se encontró que un 25.64 % de ellos algunas veces lo hace y un 15.38 % siempre lo hace, lo que muestra que la tendencia es la no realización de esta acción. A continuación, se presenta el gráfico 11 con el porcentaje de respuestas dadas al ítem 11.

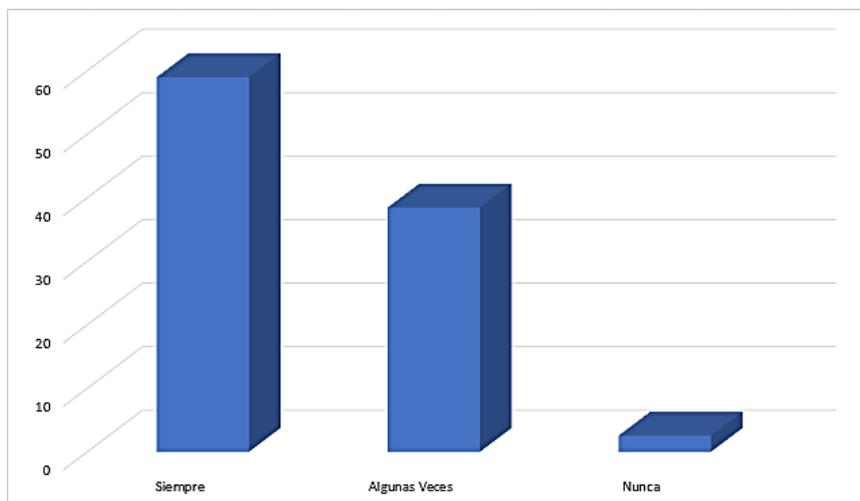


Gráfico 11. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 11

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se evidencia en el gráfico 11 y en la tabla 1, la mayoría de los docentes, un 58.97%, expresaron que siempre Reconoce sus propios defectos o carencias; sin embargo, se encontró que un 38.46 % de ellos algunas veces lo hace y un 2.56% nunca lo hace, lo que muestra que la tendencia es hacia la realización de esta acción siempre. A continuación, se presenta el gráfico 12 con el porcentaje de respuestas dadas al ítem 12.

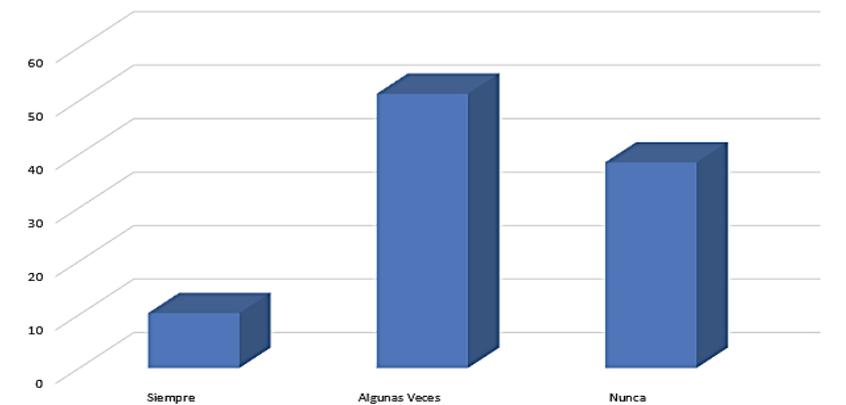


Gráfico 12. Gráfico de columnas de los porcentajes de respuestas del ítem 12

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se evidencia en el gráfico 12 y en la tabla 1, la mayoría de los docentes, un 51.28%, declararon que sólo algunas veces propicia espacios para el diálogo; además se encontró que un 38.46 % de ellos nunca lo hace y un 10.26 % siempre lo hace, lo que muestra que la tendencia es hacia la realización de esta acción sólo algunas veces. En resumen, las doce características son cumplidas por estos docentes tal como se evidencia en el gráfico 13.

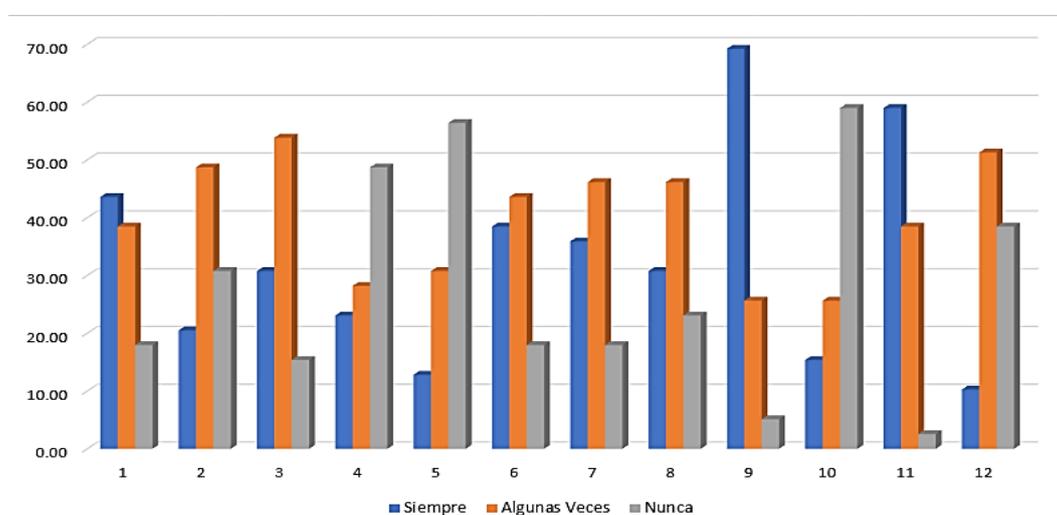


Gráfico 13. Resumen de las características que tienen los docentes encuestados con relación a la educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 13 se puede evidenciar que la característica más notoria en estos docentes es que procuran la defensa de la dignidad del ser humano, seguida por el reconocimiento de sus propios defectos o carencias, y en tercer lugar su preocupación por formarse continuamente; sin embargo, las características que obtuvieron nunca como respuesta de la mayoría de los docentes fueron: la propuesta de acciones individualizadas para el tratamiento de las necesidades de los estudiantes; la inclusión de los padres y el centro educativo; y, el trabajo de la espiritualidad de manera previa a la acción educativa.

Discusión

Con base en los resultados presentados anteriormente, se tiene con relación a la primera característica: “Se preocupa por formarse continuamente” que la mayoría de los docentes siempre lo hacen, esto puede asociarse a que en la formación docente ofrecida en las universidades no se contempla de forma óptima la praxis educativa inclusiva; así se muestra en la investigación de Herrera et al., (2018, p. 22) donde manifiesta que “en el análisis acerca de la situación del profesorado para enfrentar la educación inclusiva, se reconoce la necesidad de fortalecer su formación para esta tarea”.

La segunda característica, que consiste en escuchar a los estudiantes, fue manifestada por la mayoría de los docentes sólo algunas veces; es decir, estos docentes deben brindar más importancia a esta acción de inclusión; al respecto Sañudo & Susinos (2018) opinan que “escuchar es atender al decir del alumnado y adquiere sentido fijar la atención en la descripción de su accionar como escuchante” (p.82); además, estas autoras manifiestan que “dar la voz al alumnado presupone que hay alguien dispuesto a la escucha de todas las que están presentes en el aula y a establecer una acción que desencadene cambios en nuestros repertorios” (p. 86). Estas autoras también exhiben en su trabajo el vínculo entre la parte comunicacional de escuchar y la inclusión educativa. Por su parte, Luque (2017) opina que los profesores deben: “Ayudar a fortalecer la comunicación, escuchando activamente y de manera empática a los estudiantes” (p.51).

Como tercera característica de un docente inclusivo, se indagó si los participantes investigan las necesidades de sus alumnos, consiguiendo que la mayoría lo hace sólo algunas veces; esto significa que estos profesores no siempre considera la perspectiva pedagógica fundamentada por Van Manen (1998) quien expone que entre los principios de la relación pedagógica están el respeto y el afecto manifiesto por parte del docente hacia sus aprendices, acción que es reflejada básicamente por el interés mostrado por su aprendizaje y en el propósito de contribuir mediante su acción en la obtención de sus logros académicos.

Para la propuesta de acciones individualizadas en el tratamiento de las necesidades de los estudiantes, acción correspondiente a la cuarta característica, se obtuvo como resultado que la mayoría de los docentes nunca lo hace; es decir, aunque estos docentes algunas

veces se interesan e investigan las necesidades particulares de sus estudiantes, no proponen alternativas de solución; sin considerar que la información obtenida de haber escuchado a los estudiantes “influye en las previsiones, acciones y ajustes que llevan a cabo los profesores en su trabajo” (Mercado, 2002, p. 90).

Con respecto a la quinta característica: Se preocupa por incluir a los padres y al centro educativo, se encontró que la mayoría de los docentes nunca lo hace; esto puede atribuirse al nivel educativo, ya que estos docentes laboran en la universidad; sin embargo se contradicen los planteamientos de Espino, Galbán & Blanco (2019) quienes expresan que “cuando surgen dificultades en el comportamiento o aprendizaje también se necesitan reunir elementos del ambiente familiar y social, ir más allá de lo que sucede en la escuela para reflexionar sobre cómo orientar su manera de proceder” (p.120).

Para la acción característica seis, correspondiente a ser flexible ante las distintas necesidades educativas, se consiguió que la mayoría de los docentes sólo algunas veces lo hace; en consecuencia, estos docentes no consideran lo formulado por Espinosa et al. (2020) quienes plantean que una educación flexible favorece la adaptabilidad del aprendizaje a las necesidades y circunstancias de los estudiantes.

La comprensión de las dificultades de aprendizaje, correspondiente a la séptima característica, se obtuvo como resultado que la mayoría de los participantes sólo algunas veces lo hace; en consecuencia, estos docentes no culminan el proceso de comprensión pedagógica, esto se refleja según Van Manen (1998), en la acción de “saber cómo ve las cosas el aprendiz en particular y qué se necesita para ayudar a los jóvenes a valerse por sí mismos (...) con decisión en un sentido moral, estético, social y vocacional” (p. 98).

Con respecto a la octava característica: actúa con humildad ante la falta de conocimiento sobre la inclusión educativa, se encontró como resultado que la mayoría de los participantes sólo algunas veces lo hace; lo cual según Aguinaga-Doig et al., (2018): “genera contradicciones para asumir su desempeño con el nivel de motivación y el compromiso ético que se necesita para ofrecer la orientación educativa” (p. 121).

La acción de procurar la defensa de la dignidad del ser humano, estudiada como novena característica, se observó que la mayoría de los docentes siempre lo hace, en concordancia con lo planteado por Rodríguez et al., (2021) quienes destacan que “la educación inclusiva resalta el reconocimiento de la dignidad de las personas por encima de todo, entendiéndose como un proceso dinámico, abierto y flexible que reconoce y valora la diversidad de niños y adultos sin distinción alguna” (p. 1288).

Como décima característica se estudió si el docente trabaja la espiritualidad de manera previa a la acción educativa, obteniendo que la mayoría de ellos nunca lo hace; este

resultado se contraponen con las formulaciones teóricas de Peri & Pérez (2019) quienes expresan que:

La educación centrada en el crecimiento espiritual ayuda a reconocer y canalizar las limitaciones del ser humano haciéndolas conscientes de manera objetiva, imparcial, sin generar sentimiento de lástima ni culpa, para así empoderarlo en la toma de decisiones en vez de mutilar su voluntad. (p.84)

El reconocimiento de sus propios defectos o carencias, corresponde a la décimo primera característica estudiada, encontrando como resultado que la mayoría de los docentes siempre lo hace; al respecto, este resultado se puede considerar como un indicador de la necesidad formativa de los docentes con relación a la educación inclusiva; al respecto, Aguinaga-Doig et al. (2018) opinan que “el desempeño docente se puede fortalecer con la realización de un programa de capacitaciones y de talleres de carácter teórico-práctico que aborden los enfoques inclusivos” (p. 123).

Para la última característica, la número doce: propicia espacios para el diálogo, se obtuvo que la mayoría de docentes sólo algunas veces lo hace; esto quiere decir que estos profesores deben fortalecer sus habilidades comunicativas; este resultado está en consonancia con los planteamientos de Gusmán (2018) quien manifiesta que:

La comunicación docente, constituye una de las áreas que requieren ser fortalecida; por tal razón, más allá de responsabilizar sólo al personal docente, debe entenderse que es tareas de todos los que están inmersos en la educación, pues todos deben buscar aportar en la formación. (p. 3)

Conclusiones

En el presente estudio se identificaron las características que tienen los docentes de la carrera de Literatura de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil con relación a la educación inclusiva. Situación que permitió dar respuesta a la pregunta realizada para la investigación realizada: ¿Cuáles son las características que tienen los docentes de la carrera de Literatura con relación a la educación inclusiva? Al respecto se tiene:

- Las características que poseen los docentes son mayormente tres: 1. procuran la defensa de la dignidad del ser humano, seguida por el 2. reconocimiento de sus propios defectos o carencias, y en 3. su preocupación por formarse continuamente.
- Con relación a las características que no poseen están las vinculadas con: 1. La propuesta de acciones individualizadas para el tratamiento de las necesidades de los estudiantes; 2. la inclusión de los padres y el centro educativo; y, 3. el trabajo de la espiritualidad de manera previa a la acción educativa.

- De las doce características que debe poseer un docente inclusivo sólo cumplen tres, en consecuencia, se debe diseñar e implementar un plan de formación tal que logre que estos docentes puedan solventar estas falencias.

Referencias Bibliográficas

- Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejeda, M., & Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109-126. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Brito, S., Basualto, L., & Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172.
- Clavijo, R. & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Espino, H., Galván, L., & Blanco, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 108-130. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082019000200108&lng=es&tlng=es.
- Espinosa, Y., Espinosa, C., Gaviria, J., & Ramírez, C. (2020). *Puntos a favor y en contra de la educación flexible en el proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis de Grado, Politécnico Grancolombiano]. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2004>
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-18. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. McGraw-Hill Education.
- Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100003>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia*. Cuarta edición. Quirón Ediciones.

- Lara, F. (2019). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum Education*, 41. Doi: 10.4025/actascieduc.v41i1.40274.
- Luque, M. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/282/274>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N° 754. Quito, Ecuador. www.educar.ec/regla_loei-1
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American Journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. DOI: 10.1080/08856257.2017.1295638
- Palella, S & Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Tercera edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Peri, F., & Pérez, Z. (2019). Visión y significado de la espiritualidad en la educación. *Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación* (19) p, 74-89. http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/8307
- Rodríguez, L., Jaramillo, H. & Durán, A. (2021). Vulneración del derecho universal a la educación en la accesibilidad de las personas con discapacidad en el Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(11), 1282-1301. DOI: 10.23857/pc.v6i11.3328.
- Rojas-Avilés, F. Sandoval-Guerrero, L. & Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. DOI: <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Sañudo, M., & Susinos, T. (2018). Who Speaks at School? Who Listens? Relevant Questions from the Reflexive Practice Approach. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 79-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100079>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. & Fernández-Andrés, M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de

directores, familias y evaluadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–21. doi: 10.11144/Javeriana.m14.eiep.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.



El artículo que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Conciencia Digital**.



El artículo queda en propiedad de la revista y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la **Revista Conciencia Digital**.



Indexaciones

