

Mamafuwa

Revista de divulgación de experiencias pedagógicas

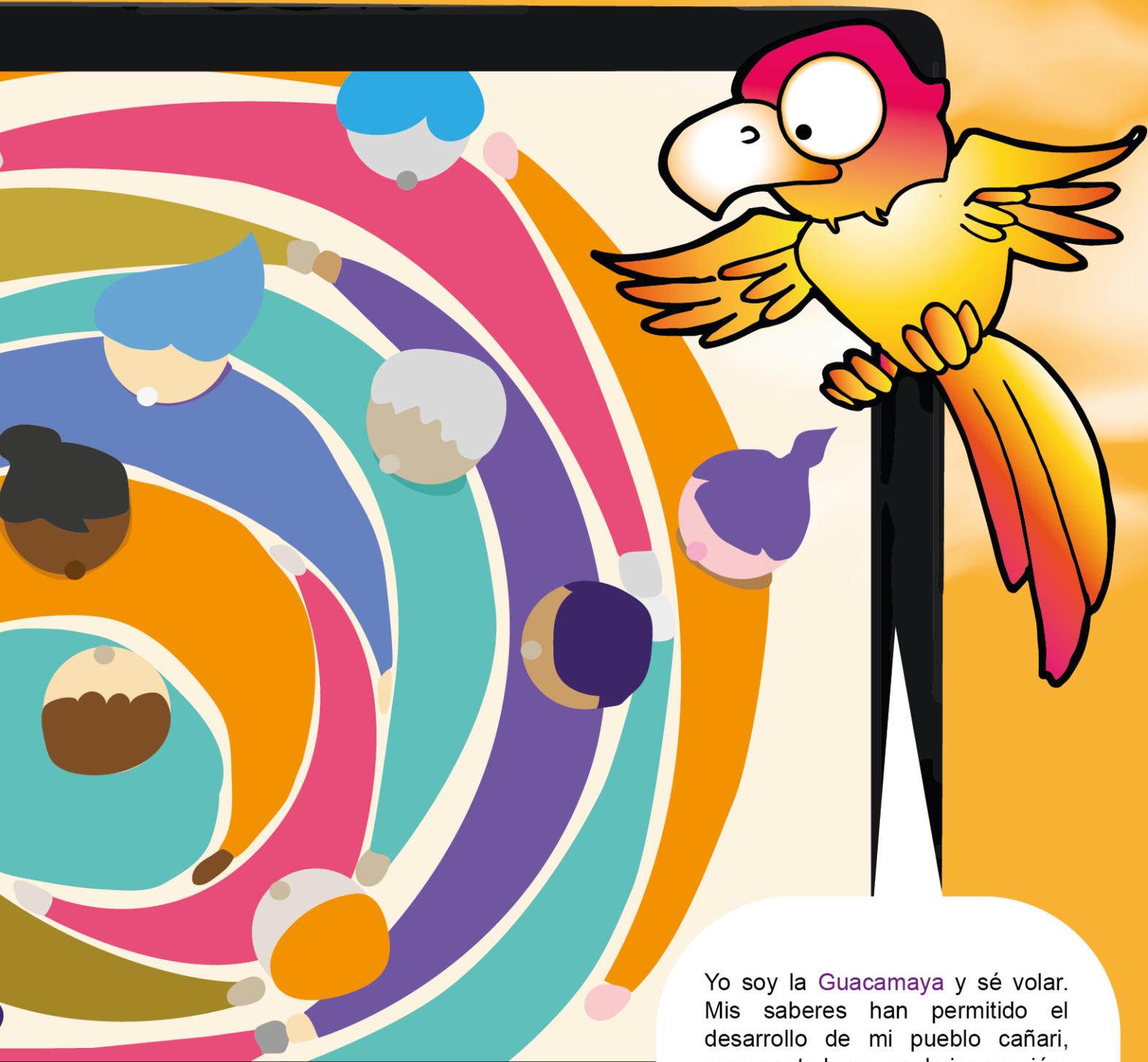
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS



Soy la culebra que dio la forma a la Leoquina.

Amo la tierra porque siempre estoy sobre ella. Represento el origen de la vida y la fortaleza de lo que existe, estoy para precautelar lo nuestro, para guiar que el razonamiento tranquilo permita construir conocimiento.

Mi compromiso es con la identidad del pueblo, que al son de mis formas levantó su cultura, estoy aquí para velar porque lo nuevo guarde equilibrio con lo eterno, para que los ciudadanos alcancen sus objetivos sin olvidar sus raíces.



Yo soy la **Guacamaya** y sé volar. Mis saberes han permitido el desarrollo de mi pueblo cañari, represento lo nuevo, la innovación, la búsqueda del conocimiento que ha de lograr el bienestar de mi gente, yo no cuestiono, yo propongo. Logré superar la oscuridad y colorear de verde los campos, he inspirado para que la fuente de los saberes del mañana se asienten en mis territorios y aquí estoy para inculcar y guiar los procesos que han de formar al ciudadano del futuro.

Créditos

MAMAKUNA EDICIÓN NO. 21
©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
e-ISSN: 2773-7551
Julio - diciembre 2023

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernandez Amaro, PhD.

Vicerrector Académico

Graciela de la Caridad Urias Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación y Posgrado

Consejo de Editores

Editores jefe

Charly Marlene Valarezo Encalada, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

charly.valarezo@unaeedu.onmicrosoft.com

Priscila Saldaña Gómez, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

diana.saldana@unae.edu.ec

Comité Editorial

Ormary Barberi Ruiz, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

ormary.barberi@unae.edu.ec

Roberto Ponce Cordero, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

roberto.ponce@unae.edu.ec

Luis Alberto D'aubeterre Alvarado, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

luis.daubeterre@unaeedu.onmicrosoft.com

María Eugenia Ochoa, PhD.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

maria.ochoa@unae.edu.ec

Germán Flores Bonilla

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

german.flores@unae.edu.ec

Editor adjunto

Sofía E. Calle Pesántez, Mgt.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

sofia.calle@unae.edu.ec / Directora de Publicaciones y Fomento

Editorial

Consejo Científico

Teresita Evelina Terán, PhD.

Designada Vicepresidenta del IASE (International Association for Statistical Education), Argentina.

teresitateran@hotmail.com

Gisela Torres Martínez, Mgt.

Universidad Central del Ecuador, Ecuador.

gtorres@uce.edu.ec

Omar Abreu Valdivia, PhD.

Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

oabreu@utn.edu.ec

Fernando Carlos Avendaño, PhD.

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

fernandoavendano90@gmail.com

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Ilustrador

Leonardo López Verdugo, Lcdo.

Corrector de estilo

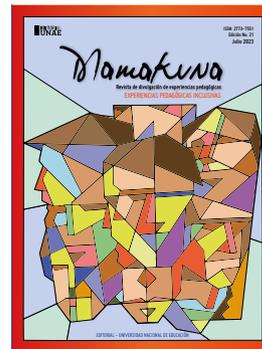
mamakuna@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador



MAMAKUNA es una revista arbitrada, cuatrimestral, de divulgación de experiencias pedagógicas editada por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Azogues, Ecuador. Las ideas y opiniones vertidas en los artículos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente representan el criterio de la Universidad.

Contenidos

6 **Presentación**

Wawa

8 **Perspectivas infantiles sobre la inclusión escolar**

Johanna Cabrera Vintimilla, Josue Cale Lituma, Luisa Ramón Pacurucu

20 **Implementación de estrategias inclusivas en el ámbito Identidad y Autonomía en infantes de tres a cuatro años**

Tania Calle García, María Catalina Calle Ulloa, Angelina Flores Solórzano

Wambra

36 **La inclusión desde la interdisciplinariedad de las asignaturas en el octavo año de educación básica de la Escuela Héroes de Verdeloma**

Luis Zhumi Lazo, Marco Rodríguez Uruchima

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

Natalia Villavicencio Cajamarca, Angélica Gualpa Giñin, César Cárdenas Delgado

Chaupi

66 **Estrategias de enseñanza-aprendizaje en destrezas para matemáticas y lenguaje en estudiantes con síndrome de Down**

Priscila Palacios Moreno, Isabel Flores Sisalima

Runa

82 **Servicio Atención en el Hogar y Comunidad para Personas con Discapacidad: experiencia de Angamarca**

Verónica Rosero Villacís, Miriam Gallegos Navas, Paola Chamorro Enríquez

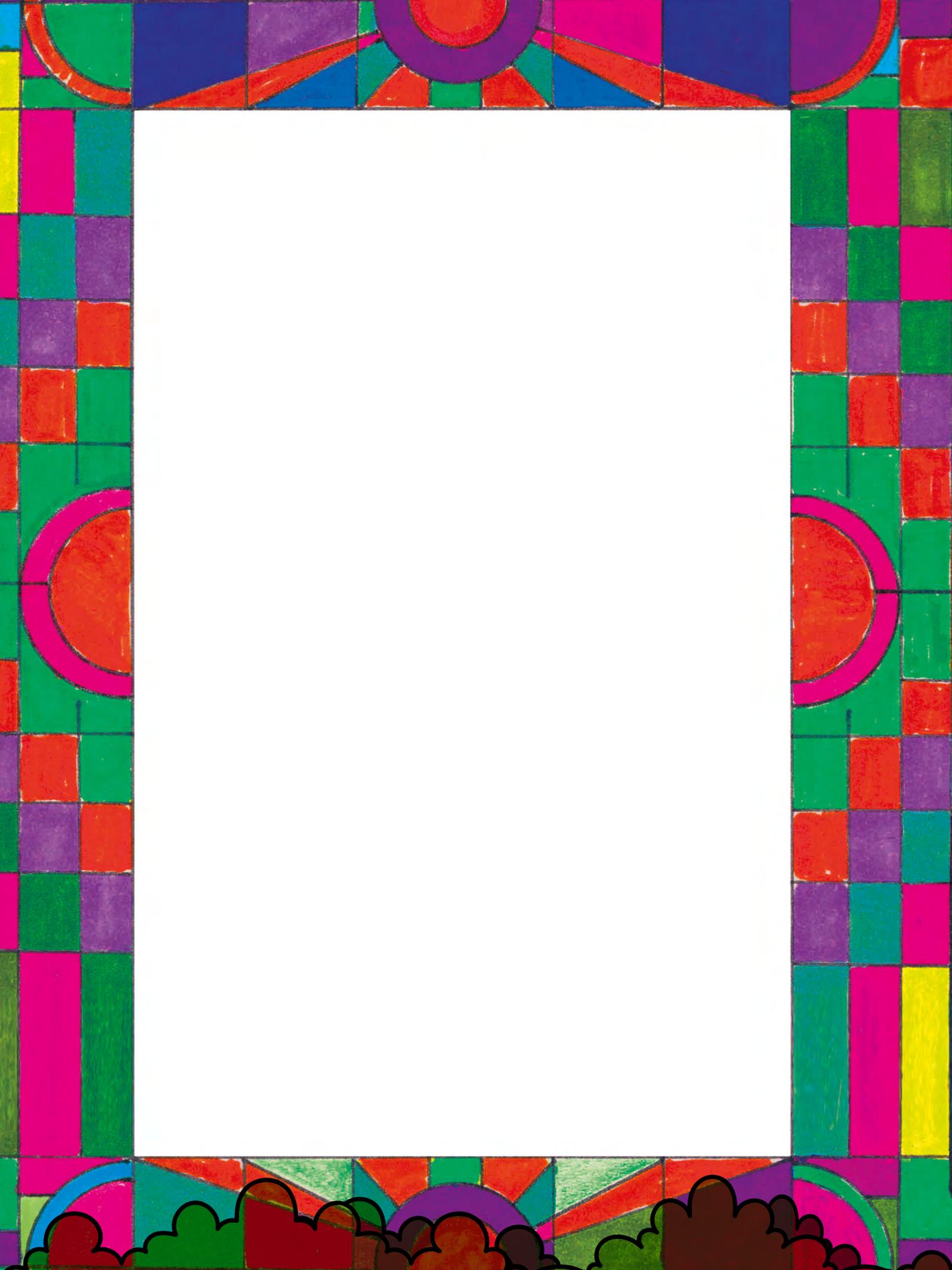
95 **Construir experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes: aportes del diseño universal para el aprendizaje y *design thinking***

Liliana Arciniegas Sigüenza, Cristine Klein Bermeo, Cristian Mogrovejo Cárdenas, Daniela Portal Molerio

Mishki

110 **Una nueva aplicación de la lengua de señas ecuatoriana dirigida a estudiantes con parálisis cerebral**

Karen Ortega Rentería, Diego Merchán Bustamante



WAWA



Wawa significa en lengua kichwa “bebé recién nacido”. Esta sección recopila prácticas pedagógicas con grupos de estudiantes de nivel básico. Nos proponemos entregar experiencias que puedan ser replicadas y apoyen el proceso didáctico educativo.

Perspectivas infantiles sobre la inclusión escolar

Children's perspectives on school inclusion

 **Johanna Cabrera Vintimilla***

johanna.cabrera@unae.edu.ec

 **Josue Cale Lituma***

josue.cale@unae.edu.ec

 **Luisa Ramón Pacurucu***

luisa.ramon@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación

Recibido: 1 de marzo de 2023

Aceptado: 20 de junio de 2023

RESUMEN

La (re)estructuración del concepto *inclusión* se da, mayoritariamente, por teorías que incluyen cosmovisiones específicas, técnicas y articuladas teóricamente con un alto nivel de complejidad. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las perspectivas infantiles sobre inclusión escolar de estudiantes de nueve a doce años, que cursan Educación General Básica de la Unidad Educativa Dolores J. Torres de Cuenca. La investigación tuvo un carácter exploratorio-descriptivo con enfoque cualitativo. Se utilizó la técnica del grupo focal y guía de preguntas sobre inclusión. La principal conclusión radica en que los y las estudiantes refieren a que esta debe ser tomada como un elemento que atienda a la diversidad por género, raza, clase social, entre otros, y no solo se relacione con la discapacidad.

Palabras clave: inclusión, infancia, escolaridad, educación.

ABSTRACT

The (re)structuring of the concept of inclusion is given, mostly, by theories that include specific, technical and theoretically articulated worldviews with a high level of complexity. In this context, the present research had the objective of analyzing the children's perspectives on school inclusion of students from nine to twelve years of age, who attend General Basic Education at the Dolores J. Torres Educational Unit in Cuenca. The research had an exploratory-descriptive character with a qualitative approach. The focus group technique and a guide of questions on inclusion were used. The main conclusion is that students refer that inclusion should be taken as an element that addresses diversity by gender, race, social class, among others, and not only related to disability.

Keywords: inclusion, childhood, schooling, education.

INTRODUCCIÓN

La infancia es la etapa en la que los niños y niñas, gracias a su plasticidad cerebral, pueden aprender y desaprender en varios campos (Muñiz, 2021). Debido a esto, resulta necesario que dicho aprendizaje —en el ámbito educativo— sea encaminado a los procesos de inclusión desde los primeros años del desarrollo escolar. Esta perspectiva, desarrollada y fomentada en la infancia, podría reducir las barreras del aprendizaje y participación. Todo ello facultaría, eventualmente, la formación de educandos capaces de respetar la diversidad de sus compañeros a través de una cultura inclusiva dentro del aula de clase (Meo, 2022; Canevaro, 2022).

De Pieri (2015), Annovazzi *et al.* (2019) y Ferraro (2022) mencionan que es necesario que en el proceso didáctico y pedagógico se incluyan conceptos y nociones básicas sobre una cultura inclusiva; misma que considere la diversidad como una potencialidad desde el reconocimiento de capacidades y habilidades en áreas específicas. Además, que su empleo posibilite el desarrollo por medio de diálogos, juegos y otros. Los autores mencionados también aseveran que, fomentar una cultura de este tipo —desde la escuela— y con la consideración de opiniones respecto a lo que supone el término, permitirá generar un cambio educativo, social y emocional. Las estrategias para el emplazamiento de la cultura inclusiva se concentrarían en el respeto, empatía y convivencia, ya sea con sus pares, adultos o comunidad en general.

Hablar de una cultura así, basada en la educación áulica, no se limita a referir a la integración. De hecho, estos dos términos han sido confundidos, por varios años, por profesionales afines al área de conocimiento, docentes y, de forma especial, por los infantes. Tal situación se ha dado ya que se considera, erróneamente, que los mismos se encuentran en una relación de sinonimia o polisemia (Scognamiglio, 2019; Aldo, 2022). La educación inclusiva, por el contrario, es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas y resulta

todo un proceso de humanización que libera de las etiquetas colocadas por la sociedad.

El respeto, participación, empatía y convivencia que se generan día a día en las distintas aulas educativas, a través del trabajo que crea espacios y pensamientos que fomentan la igualdad y los procesos de equidad en cuanto al trato sin exclusión y discriminación, es parte de aquella cultura que se quiere inculcar en el proceso educativo (Margiotta, 2015; Tarracchini y Bocchini, 2015; Gounari, 2020).

Ahora bien, hablar de educación inclusiva —desde la visión infantil— requiere analizar los discursos y posición crítica reflexiva de los estudiantes. En correspondencia, la presente investigación tiene como objetivo analizar las perspectivas infantiles sobre inclusión escolar de estudiantes de nueve a doce años que cursan Educación General Básica, subnivel Medio, en la Unidad Educativa Dolores J. Torres de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Reestructuración del concepto educación inclusiva

Para alcanzar la calidad educativa, paradigma de las políticas estatales sobre educación, se debe considerar también lo que supone la diversidad. Es decir, la calidad educativa existe en tanto se aplique, dentro del aula de clases, una perspectiva de educación inclusiva donde prevalezcan la equidad, respeto, derechos y valores para todos sus alumnos. De esta forma, se logrará educar con calidad y, por ende, obtener una sociedad cohesionada y justa (Tarracchini y Bocchini, 2015). Cabe mencionar que, a lo largo del tiempo, esta perspectiva ha sido poco empleada en las instituciones escolares, ya que se confunden los criterios *integrar* e *incluir*. Es más, las instituciones escolares se han limitado a integrar, pero pocas han generado proceso de verdadera inclusión. Tampoco ha habido una interpelación sobre ¿qué es integrar?, ¿qué es incluir? y ¿cuáles son sus diferencias?

Ahora bien, la integración constituye la unificación, intervención técnica acorde a las necesidades individuales, de aprendizaje y

requerimientos específicos de las personas con discapacidad (Garzón y Herrera, 2020). No obstante, la integración se ha centrado, únicamente, en el individuo. Además, los docentes no han sabido plantear destrezas o habilidades para atender a las necesidades de sus estudiantes. En este sentido, la integración es segregadora, debido a que el estudiante está en el aula, pero no es parte del grupo porque no comparte con sus compañeros, ni realiza las mismas actividades. De este modo, la escuela no estaría respondiendo a las necesidades particulares de sus estudiantes.

La inclusión entiende a la diversidad como un valor educativo, respeta las diferentes formas de aprender y propone una enseñanza diversificada (Molina Correa *et al.*, 2016). En esta el estudiante es partícipe de la vida escolar y la sociedad misma. La institución tiene como reto adaptar la enseñanza a la capacidad, interés y motivación de sus estudiantes. Al respecto, Perabá (2019) menciona que:

Una vez el alumnado está incluido en el aula, se produce un bienestar individual y social que ayuda a mantener la normalización entre las personas, es por ello que todas las diversidades que cada persona tiene se tratan como “normal”, ya que todos cuentan con ellas. Con las ayudas y refuerzos necesarios, se podrá alcanzar una escolarización plena, en la que el alumnado pueda participar de forma activa sin tener en cuenta la exclusión. (p. 123)

Por lo antes expresado, es necesario reconocer las diferencias entre *integración* e *inclusión* ya que continuamente se confunden. Aunque, es un hecho que la diferencia es notoria porque la integración hace referencia a que el individuo se encuentra en un mismo espacio con sus pares, pero no es tomado en cuenta dentro de todos los procesos y tratos. La inclusión, en su defecto, resulta un proceso que exige mayor involucramiento por todos los actores educativos, porque brinda una educación de

calidad y calidez dado que trabaja desde el respeto a la diversidad.

Cultura inclusiva en la etapa escolar

La inclusión se plantea, como Booth *et al.* (2007) lo indican, bajo tres dimensiones: cultura, política y práctica, las cuales se interrelacionan, a su vez, en la institución educativa. En este tenor, resulta importante hablar de la reestructuración de la educación —con miras en las tres dimensiones nombradas— para potenciar su calidad y eficacia. Booth *et al.* comentan: “el proceso hacia la inclusión implica reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas, de manera que los centros educativos sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad” (p. 146), lo que significa que la educación en sí no trasciende, ya que necesita también de las características específicas, como fundamento del aula, para lograr un impacto social.

Por lo mencionado, la cultura inclusiva es sinónimo de la transformación del clima escolar. En efecto, desde los primeros años de escolaridad se debería construir comunitariamente —mediante entornos seguros, acogedores, colaboradores y estimulantes— la inclusión con el objetivo de propiciar “el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa a través del respeto a la diversidad, del intercambio y diálogo, la participación activa y crítica basada en igualdad, justicia y solidaridad” (Mateus *et al.*, 2017, p. 5).

Entonces, fomentar una cultura con estas características, desde la infancia, asiste para derribar prejuicios y estereotipos que niñas, niños, jóvenes y adolescentes han ido adquiriendo de forma equívoca, ya sea desde su entorno familiar, comunitario o académico. Asimismo, dentro del aula “invita a romper las barreras del silencio, del miedo a lo desconocido” (Lasso, 2015, p. 25), por lo que consentiría una sociedad más flexible a temas de diversidad. Sin embargo, no solo lo que sucede en el aula tributa a aquello. De hecho, dependerá de todos los miembros de la comunidad escolar

—estudiantes, administrativos y representantes legales— construir una cultura basada en valores.

En otro orden de cosas, uno de los pilares fundamentales para la convivencia asertiva se determina por los valores y principios éticos que los discentes van formando en su desarrollo académico y social. Por este motivo, los centros educativos deberían contemplar factores sociales, culturales y personales dentro de sus políticas educativas para lograr una verdadera aceptación de las diversidades. Este hecho no es fortuito ya que la inclusión estuvo, está y estará vinculada a la cultura y formas de crianza acorde al tiempo y lugar. Es decir: se ha integrado en el quehacer educativo (Goussot, 2015). De esta forma, se puede señalar que “los valores son un componente importante de la cultura inclusiva de un centro educativo y representan formas ideales de comportamiento.... Las normas culturales... fomentan la integración en los grupos e influye en el estatus social” (Gutiérrez *et al.*, 2018, p. 17). La igualdad, participación y colaboración, por tal, son el complemento perfecto para que un centro educativo sea inclusivo, ya que sus miembros se podrán desarrollar en los diferentes escenarios con solidaridad, respeto, igualdad y justicia, y lograrán trascender el círculo familiar, centro escolar o los múltiples contextos sociales.

De manera general, la inclusión es un proceso de aprendizaje que mejora a través de reflexiones y experiencias que facilitan la transformación de una educación con calidad, eficacia y sostenibilidad a medida que presta atención la diversidad de sus miembros. Piscitelli y Trevisi (2022) mencionan que los valores éticos cobrarán sentido en los centros educativos cuando las políticas y prácticas se

vayan ejecutando, día a día, en los ambientes reales en los que se encuentra el individuo.

Generar políticas inclusivas

Las políticas inclusivas hacen referencia a “todos los manejos (gestión, liderazgo y colaboración, desarrollo profesional, disponibilidad y organización de recursos y tiempo) que realiza la institución frente al desarrollo de una educación inclusiva para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (Moreno *et al.*, 2011, p. 33). Se centra en el principio de igualdad y equidad de oportunidades para niños, jóvenes y adultos con o sin discapacidad, ya que faculta el acceso a la escolaridad sin restricciones.

Fomentar una escuela para todos es parte de esta cultura, en la que la gestión administrativa debe plantear, como proyecto educativo institucional, una mayor dinámica y flexibilidad. Dicho de otro modo, se debe organizar y proveer recursos humanos, materiales y procesos educativos para que fomenten la inclusión, de tal suerte que niños y niñas puedan intervenir dentro del proceso educativo de forma adecuada (Moreno *et al.*, 2011).

A propósito, Booth *et al.* (2007) mencionan que las políticas proponen estrategias claras para alcanzar una transformación. Sin embargo, se considera que el apoyo debería hacerse visible en todas las actividades del aula que aumentan la capacidad del centro o unidad educativa para responder a la diversidad. Una política que contempla las características particulares fomenta de manera positiva y significativa la participación de los niños y profesionales.



Desde la perspectiva docente se tiene la responsabilidad de materializar las directrices de las políticas educativas en normativas; mientras que los representantes legales y la sociedad en general serán los encargados de la construcción de igualdad y de habilitar espacios que posibiliten el goce de la educación de calidad y de la construcción de miradas con enfoque humanístico, social y no discriminatorio. Pero cabe advertir que no hay una aplicación total de dichas normas, sino que quedan en retórica. Por ello, se deberían plantear estrategias centradas en la diversidad humana y los diferentes contextos del territorio ecuatoriano (Villacís, 2019).

Hernández (2019), por su lado, señala cuatro principios relacionados a las políticas con enfoque de inclusión. El primero es la accesibilidad. Este hace referencia a que no todo lo disponible es accesible. Al mismo tiempo, dentro del principio mencionado, presenta tres dimensiones: a) la accesibilidad económica, la cual considera la gratuidad y beneficios para el estudiante; b) el acceso físico y su infraestructura; y c) la accesibilidad curricular y pedagógica. En esta última, los estudiantes deben comprender y manejar contenidos e instrumentos de evaluación para el proceso de enseñanza aprendizaje.

El segundo corresponde a la aceptabilidad que tiene relación con la conformidad. Es decir: se enfoca en la autoestima, dignidad y socialización de las personas o grupos a quienes está dirigido.

El tercero es la adaptabilidad. Este principio reflexiona sobre que no todo lo que está disponible es necesario, ya que una oferta académica debe adaptarse a las realidades, entornos, expectativas, medios tecnológicos y demás, y debe ajustarse al contexto del estudiante.

El cuarto principio, finalmente, tiene relación con la calidad. Este es el mejoramiento continuo de quienes conforman la institución educativa. Además, del perfeccionamiento de sus procesos, prácticas y planes de estudio. Todo este enriquecimiento tiene el fin de garantizar más y mejores aprendizajes en los educandos.

A propósito, Demetriou (2020) indica que mediante la cultura y políticas inclusivas se

logrará desarrollar prácticas y espacios abiertos hacia las diversidades que darán como resultado una educación para todos, de calidad, respeto a la heterogeneidad de sus miembros y enriquecedora para toda la comunidad educativa. Para finalizar, Hernández (2019) menciona que el éxito de una educación de este tipo está en atender todos los ámbitos de las personas — económicos, físicos, pedagógicos, entre otros—, con recursos humanos y materiales inclusivos.

DESARROLLO

La mirada de las infancias en cuanto a cómo perciben la inclusión en ambientes escolares ha sido poco trabajada. Las investigaciones en torno a este término y cómo se la percibe en la escolaridad han sido construidas, principalmente, desde la visión adulta. Por tal, la presente investigación es de carácter exploratoria-descriptiva, en la que se abordan las perspectivas de escolares y se destacan las aproximaciones respecto a la inclusión en el aula (Nicomedes, 2018; Valle *et al.*, 2022). El enfoque de investigación es cualitativo, debido a que la información resultante fue interpretada basada en los elementos de análisis establecidos.

Se utilizó la técnica de grupo focal. De forma paralela, se estableció el tema guía de conversación en la estrategia “¿Qué es?, ¿qué sabes? y ¿cómo haces inclusión?”; misma que fue aplicada a estudiantes de Educación General Básica (EGB), subnivel Medio, de la Unidad Educativa Dolores J. Torres de la ciudad de Cuenca, Ecuador. El rango de edad de los estudiantes fue de entre nueve a doce años. Para ello se realizó un proceso de muestreo aleatorio, el cual condujo a la participación de doce estudiantes de quinto, sexto y séptimo año. Los criterios de participación fueron tres: a) interés por participar en la temática, b) tiempo disponible para participar en la entrevista y c) consentimiento firmado por representantes. Los instrumentos fueron guiones de preguntas que responden a dos categorías de análisis:

Tabla 1. Preguntas y categorías

Categoría	Preguntas
Inclusión percibida desde la infancia y la escolaridad	<p>¿Cómo te sientes durante tus clases y receso?</p> <p>¿Qué te gusta hacer cuando tienes actividades grupales? ¿Con quién te gusta trabajar y jugar?</p> <p>¿Alguna vez te han hablado o has escuchado algo sobre la inclusión? En caso de que tener relación con el tema, ¿qué podrías contarnos al respecto?</p> <p>¿Qué es lo que sabes de la diversidad?</p>
Entornos de aprendizaje para el desarrollo de la inclusión	<p>¿Qué piensas sobre el espacio escolar en el que te encuentras?</p> <p>En los años escolares anteriores, ¿aprendiste algo sobre la inclusión en la escuela?</p> <p>¿Te gustaría aprender sobre la inclusión?</p>

Fuente: elaboración propia

Los resultados y su interpretación se detallan en el siguiente apartado. Se advierte que, para proteger la identidad de los estudiantes, los nombres fueron cambiados.

Inclusión percibida desde la infancia y la escolaridad

La neurociencia indica que el cerebro del niño, en la etapa escolar, aprende más cuando el trabajo se ejecuta entre pares y luego de realizar una actividad física. Asimismo, esto se replica de manera consecuente y progresiva en los años y etapas escolares posteriores: colegio y universidad (Aldo, 2022). Lo expuesto se entiende porque la actividad cerebral se motiva —a través de la cooperación e inclusión y movimiento— para que las funciones de las redes cerebrales participen en el aprendizaje; mismas que son: 1) redes de reconocimiento, 2) redes de estrategias y 3) redes afectivas (Espada *et al.*, 2019). Ahora bien, a pesar de que este y otros autores manejan un concepto relacionado con *inclusión* (Bernal *et al.*, 2019; González, 2019; Marín, 2019), este no existe desde la especificidad pedagógica.

En el campo educativo, por su lado, este concepto se relaciona estrechamente con la dimensión emotiva del infante. De tal suerte que, en esta investigación, las y los niños consideraron, como parte de la inclusión, su sentir emocional, cómo lo comprenden y cómo se

sienten en clases. Asimismo, sublimaron a las actividades que desarrollan y su trabajo entre pares como parte del mismo:

Yo me siento bien en mi clase. Me enseñan para saber lo que tengo que hacer en mis tareas y en casa. A mí, en cambio, me gusta pintar, dibujar, me siento bien haciendo eso y cuando dibujo, con todos mis amigos, siento que trabajamos mejor, porque nos damos ideas. A mí me gusta trabajar con mis amigos: me hacen sentir feliz. Cuando veo algún niño solito le digo que venga para que no esté solito y que también juegue con nosotros. Y yo si me siento bien en mi clase; mis amigos y mi profe me enseñan para saber lo que tengo que hacer. (Juan, María, Melani, Daniel, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Como se observa en el párrafo anterior, no existen definiciones establecidas o fundamentadas sobre inclusión que hayan sido trabajadas de manera exclusiva por los entrevistados. De hecho, el concepto nace desde una perspectiva adulta, el cual se enfoca sobre problemas de convivencia y cognición dentro del aula del educando (De Pieri, 2015), por lo que se puede deducir que enseñar sobre este proceso, en los primeros años escolares, permitirá al educando formar bases sólidas en cuanto a conceptos

y prácticas inclusivas. Asimismo, facultará al docente a atender y respetar la diversidad en el aula de clases porque estructurará el itinerario de actividades en horarios preferenciales y cuando los discentes se encuentren con mayor atención y capacidad de aprendizaje (Demetriou, 2020; Ferraro, 2022). Ahora bien, los argumentos de estudiantes —que están lejos de la retórica académica— develan un sentir y revelan un entendimiento sobre lo que es la inclusión desde sus propios contextos y términos. Por ejemplo, para los entrevistados, la identificación de sus pares y la invitación para el juego supone una práctica inclusiva.

En otro orden de cosas, los entrevistados aluden a sus actividades académicas como espacios donde se faculta la inclusión:

Mis profes no me han hablado del tema. A mí nadie me ha dicho nada; ninguna profe; nada de nada. Alguna vez hablamos sobre un proyecto de valores, pero nada más.

Mi compañera no escucha. En las clases virtuales ella no escuchaba bien las clases y yo le ayudaba escribiendo todo lo que debía hacer para que pueda entender. (Israel, Dayana, Tatiana, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Con base en lo anterior, se parte de que, si algún estudiante no fuera capaz de realizar determinadas actividades, el docente está llamado a adecuar o cambiar la misma con el objetivo de proponer situaciones, trabajos o tareas que sean, sobre todo, relevantes para la población diversa. En su defecto, si no existe una modificación de las tareas asignadas —por cualquier motivo o tesitura—, el docente deberá proponer alguna que sea abordable comunitariamente. En concomitancia, Muñiz (2021) sostiene que la incorporación de la voz de la infancia, y su participación activa, es necesaria para la mejora de la educación y de la creación de proyectos e implementación de actividades que consideren



la diversidad del grupo. Es más, la participación de los infantes tributa a su definición.

En cuanto a la heterogeneidad del aula — respecto a necesidades educativas y discapacidades—, el grupo de estudiantes argumenta que:

Si tuviera un compañero de inclusión no me sentiría cómoda. Sé que también es una persona como yo, aunque le ayudaría si tuviera problemas. Yo creo que un compañero de inclusión se sintiera bien, si existieran compañeros que le quieran y ayuden. Pero si hay compañeros que no le quieran o que no se lleven bien con ellos se vuelve difícil. Es cierto lo que dicen mis amigas, pero depende de la situación y el lugar y las materias que tenga; si los aceptamos tal y como son se van a sentir normales, pero si no los aceptamos pueden caer en depresión. Depende de la situación si encajan o no. (Tomás, Marcos y Elizabeth, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Blanco (2008) y Ferraro (2022) mencionan que la inclusión requiere de la participación del estudiantado, debido a que es un elemento fundamental para el trabajo en clase y el auto-reconocimiento de los y las estudiantes ya que permite desarrollar la empatía. Por lo mismo, es necesario que exista también una participación activa del docente para que esté capacitado en diferentes actividades de la vida cotidiana y la diversidad de los estudiantes. Así, los procesos de aprendizaje se relacionan con la posibilidad de tomar decisiones significativas para la vida —tanto de docentes como discentes y de las comunidades en las que viven y los rodean—. De esta manera, se fomentará una cultura de paz, según los aprendizajes adquiridos durante la etapa escolar.

Las definiciones de inclusión son tomadas de manera directa por el profesorado, quien asume la responsabilidad de todos los alumnos sin delegar a otros profesionales o especialistas la atención a determinados tipos de necesidades; mismas que eran concebidas como terapias individuales según la necesidad

presentada (Gounari, 2020). En la actualidad, dichos conceptos pueden ser transversalizados y moldeados a la mirada estudiantil y al actuar de la comunidad educativa, a través de las diferentes responsabilidades de cada actor que está en el proceso escolar (Annovazzi *et al.*, 2019; Bernal *et al.*, 2019).

Entornos de aprendizaje para el desarrollo de la inclusión

A pesar de que los conceptos han sido acuñados desde una arista adulta —profesor, especialista o científicos— los infantes han sabido caracterizar las suyas. De esta forma, las perspectivas de varios estudiantes, con relación al entorno escolar, indican que:

Yo en mi aula sí me siento bien, porque me enseñan para saber lo que tengo que hacer. Yo me siento libre y me gusta participar. Yo me siento aburrido, por eso le pido a mi señorita que me enseñe; también me siento impaciente, porque a veces quiero hacer las cosas y no puedo; por eso me siento mal: porque no puedo aprender más, pero mis amigos me ayudan. Ellos no solo me ayudan a mí. También le ayudan a mis otros amigos que no pueden y cuando la señorita no puede ayudarnos a todos porque somos muchos. Mis amigos me hacen sentir bien. (Fernando, Johanna y Mercedes, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

El docente, en su figura pedagógica, es quien debe fomentar y crear alternativas para afrontar las necesidades educativas del alumnado. Además, es quien posee la capacidad de diseñar actividades complementarias o integrar recursos extraordinarios para trabajarlos en su papel de tutores de estudiantes con algún tipo de necesidad. En otras palabras: el docente es quien realiza la adaptación curricular pertinente con el objetivo de crear un clima educativo y un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde la colaboración y la participación sean el fundamento pedagógico (Balongo y Mérida, 2016).

No obstante, las facultades del docente pueden verse obstaculizadas por diferentes coyunturas, como, por ejemplo, el número de estudiantes. En este caso, el trabajo colaborativo entre pares —consentido por el docente— posibilita el aprendizaje mutuo, con respeto y enfoque no discriminatorio.

En ocasiones, este último no es asimilado debido a que no existe una explicación en cuanto a inclusión se refiere:

Yo no sé nada, tampoco he tenido experiencias relacionadas a la inclusión. Yo no sé. A veces nos hablan de diversidad, pero me parece que está mal, porque eso no es normal. Mi profe nos ha dicho que tenemos una compañera de inclusión, entonces yo me siento mal porque ella a veces se siente triste porque no puede hacer las cosas que nosotras podemos hacer. Sí, lo que dice mi amiga es verdad: yo le diría que no se sienta mal, ya que como nosotros necesitaría un amigo. (Luis, Enrique, Isabel y Verónica, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

Las enseñanzas del profesor —en estos temas—, en los diferentes años escolares, son la base para instalar los fundamentos de este conocimiento (Meo, 2022; Piscitelli y Trevisi, 2022). Varias perspectivas estudiantiles indican, por un lado, que la diversidad está mal. Por otro, la empatía generada revela el afecto humano desde edades tempranas y al momento de crear un entorno de aprendizaje. Es relevante mencionar, asimismo, que dichos entornos son espacios creados para generar experiencias que favorezcan el proceso educativo. Por ello, los estudiantes de cualquier edad pueden dar un significado a las actividades individuales que realizan, dependiendo las asignaturas trabajadas.

Se considera determinante tener en cuenta las disposiciones o intenciones de los estudiantes en función del sentido y propósito de involucrar a

los mismos en actividades en espacios escolares, junto a sus pares y a los grupos heterogéneos del aula (Salazar *et al.*, 2013). Para ello, el componente pedagógico, que corresponde a un conjunto armonioso de diferentes elementos, escenarios, contextos, objetivos, contenidos, actividades y sujetos, se convierte en un espacio educativo generador de cambio, donde el rol del docente, como tutor, resulta esencial para la observación del comportamiento.

Por otro lado, Scognamiglio (2019) y Peirats *et al.* (2020) indican que también el educando se convierte en el actor principal de su aprendizaje, pues el docente adecúa el material según la necesidad de la diversidad del aula; es decir: crea un itinerario de aprendizaje de acuerdo a la especificidad del alumnado. Esto porque, en la mayoría de ocasiones, hablar de inclusión es mencionar a la discapacidad y no a la singularidad que se encuentra en el colectivo:

A mí me gustaría aprender sobre lo que es la inclusión. No creo que solo sea para estudiantes con discapacidad porque yo a veces me quiero incluir en un grupo para jugar y no tengo discapacidad. Yo quisiera tener un taller de cómo ayudar a las personas que sufren de discapacidades. Yo, en cambio, quisiera un taller de cómo podemos hablar con ellas. A mí, en realidad, me gustaría un taller sobre lengua de señas. (Juan, María y Melani, comunicación personal, 22 de abril de 2021)

A partir del fragmento anterior, se menciona a la apertura, innovación, intervenciones sistémicas y estrategia que se requieren desarrollar en las instituciones educativas, desde las etapas iniciales hasta las superiores, de manera continua para lograr inclusión dentro de los espacios de aprendizaje. En este tenor, Romero (2018) indica que fomentar y evaluar el conocimiento producido de manera de manera individual como colectiva es

necesario para garantizar la aceptación de la diversidad del alumnado.

Tarracchini y Bocchini (2015) indican, por otro lado, que el acompañamiento del tutor a modo de guía, en este proceso, es trascendental para mejorar la calidad y calidez educativa; así como para la preparación y formación continua para docentes, estudiantes y representantes, de manera que el conocimiento se democratice a todas las personas.

CONCLUSIONES

La visión y representación de lo que conlleva la inclusión, desde la visión infantil, puede generar debate entre la comunidad académica, debido a que se la puede considerar como un tabú en la infancia. La importancia de estudiar y generar conocimiento, desde la consideración de personajes subalternos, radica en devengar el rol fundamental de la infancia en la (de/re) construcción de significados en torno a temáticas de interés social, como lo es la inclusión. El espectro diversificado de conceptos, que puede generar la infancia, representa la heterogeneidad del estudiantado, así como la construcción del respeto y la empatía entre pares.

Los procesos de enseñanza de la inclusión, en todas sus aristas, aportan de manera significativa al cambio social. De esta forma, concientizan a representantes legales, docentes, administrativos y, sobre todo, a educandos. Develar el interés de aprender sobre lo que es la inclusión, por parte de niñas y niños, invita a reflexionar sobre que cada ser humano posee una diversidad que lo caracteriza, con sus potenciales y limitaciones —en uno o varios campos—; y la misma debe ser asumida con el mayor respeto y solidaridad como parte cotidiana de la vida.

Elaborar y proponer bases conceptuales que tomen la voz de niñas y niños supondría conocer la realidad que atraviesan los estudiantes en

su diario vivir. Además, se podrían elaborar estrategias que aborden la diversidad e intereses temáticos que se presentan en los salones de clases y que en varios casos son invisibilizados por el desconocimiento.

Finalmente, reconceptualizar la inclusión, desde la voz de la infancia, no debería ser un tabú. Al contrario, se debería considerar como aporte para la construcción de infancias y juventudes que vayan más allá de prácticas escolarizadas tradicionales. Esto permitiría, asimismo, que los actores de la comunidad educativa se apropien y sean agentes de cambio social y político para tributar al desarrollo de la sociedad, de forma integral, con calidad y coherencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldo, T. (2022). Polisemia e sinonimia tra lessico scolastico e linguaggio scientifico: distorsione dei significati e ostacoli al diritto di cittadinanza. *Civitas Educationis, Education, Politics and Culture*, 11(2), 192-213. https://lc.cx/sc_uA4
- Annovazzi, C.; Camussi, E.; Meneghetti, D.; Stiozzi, U. y Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, (25), 201-209. <https://lc.cx/BZJ9H3>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. <https://lc.cx/kADU7x>
- Bernal, R.; García, I.; Guillen., L. y Luperón, J. (2019). La Inclusión Educativa en la Educación Inicial: Enfoque prospectivo en la formación del profesional. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2), 173-187. <https://lc.cx/CUhGG8>
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54. https://lc.cx/f-7_m
- Booth, T.; Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el*

aprendizaje y la participación en Educación Infantil. CSIE. <https://lc.cx/KVAAMy>

Canevaro, A. (2022). Che scuola immaginiamo? *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(22). 1-5.

De Pieri, S. (2015). *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale. Fondamenti teorici e buone pratiche*. Franco Angeli.

Demetriou, K. (2020). Special Educational Needs Categorisation Systems: To Be Labelled or Not? *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1772-1794. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1825641>

Espada, R.; Gallego, M. y González-Montesino, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

Ferraro, A. (2022). *Ri-Valutare la scuola*. Armando Editore.

Garzón, J. y Herrera, M. (2020). De la integración a la inclusión educativa en el Ecuador. Rimarina. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 13-19. <https://lc.cx/74Pcx4>

González, I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 8, 1-13. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/716>

Gounari, P. (2020). Critical Pedagogies and Teaching and Learning Languages in Dangerous Times/ Introduction to the Special Issue. *L2 Journal*, 12(2), 3-20. <https://lc.cx/vfamMN>

Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione Democratica*, (9), 15-47. <https://cris.unibo.it/handle/11585/435174>

Gutiérrez, M.; Martín, M. y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. <https://lc.cx/LLomk7>

Hernández, J. (2019). *Política de educación inclusiva*. Consejo Nacional de Educación. <https://n9.cl/v37ms>

Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista para el Aula*, 14(1), 24-25. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0012.pdf

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.

Marín, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599/3797>

Mateus, L.; Vallejo, D.; Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>

Meo, A. (2022). *Facciamo un patto!: i patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5273097>

Molina Correa, M.; Suárez López, D.; Eliécer Villarreal, J.; Ibarra Mares, A. y Calvo Muñoz, C. (2016). Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 103-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69549127011>

Moreno, L.; Torres Correa, X.; Luzuriaga, E.; Luis, G.; Secaira, F.; Sandoval, V.; Clara, P.; Villacís, V. y Angulo Quiñónez, M. (2011). *Módulo 1: Educación inclusiva y especial*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://lc.cx/nksA76>

Muñiz, A. (2021). Plasticidad cerebral, mecanismos celulares y moleculares. *Situa*, 24(1), 1-11. <https://revistas.unsaac.edu.pe/index.php/SITUA/article/view/797/1062>

Nicomedes, E. (2018). *Tipos de investigación* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Domingo de Guzmán]. Repositorio Institucionalidad Universidad Santo Domingo de Guzmán. <http://190.117.99.173/handle/USDG/34>

Peirats, J.; Llin, N.; Zurriaga, D. y Marín, D. (2020). Ambientes de aprendizaje para la inclusión de una alumna con TEA. *Quaderns digital*, (91). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7582207>

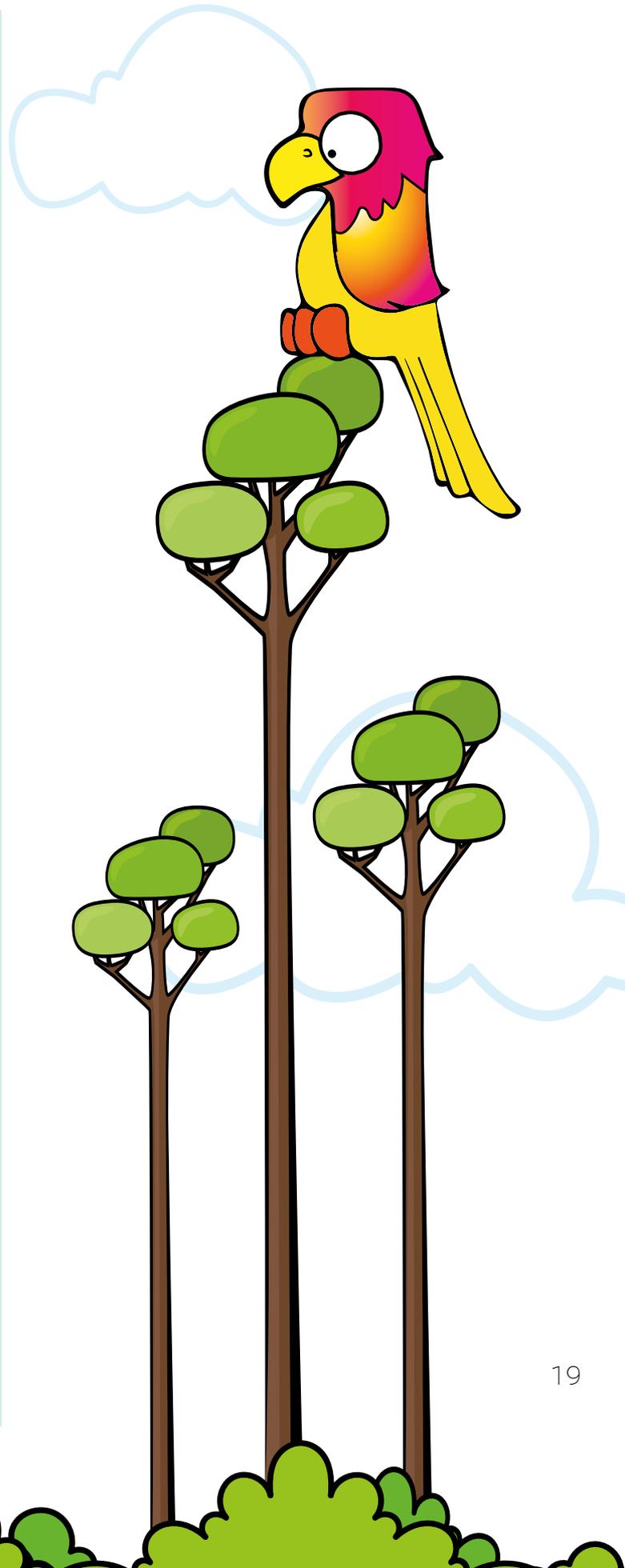
Perabá, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599>

Piscitelli, D y Trevisi, T. (2022). *Le virtù in azione: Prospettive per il lavoro sociale ed educativo*. Marcanum Press.

Romero, G. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 91-106. <https://>

www.redalyc.org/journal/2431/243158173006/243158173006.pdf

- Salazar, C.; Mancera, G. y González, M. (2013). *Ambientes de aprendizaje, inclusión e intersubjetividad* [ponencia]. En VII CIBEM Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, Colombia. <https://lc.cx/igMRYI>
- Scognamiglio, C. (6 de mayo del 2019), *L'insegnamento non è una missione, ma un compito sociale*. *Micromega*. <https://archivio.micromega.net/l-insegnamento-non-e-una-missione/>
- Tarracchini, E. y Bocchini, V. (22 de julio del 2015). *I bisogni umani di crescita ed apprendimento non sono speciali/ Il dibattito sui BES 9*. La letteratura e noi. <https://n9.cl/o1n2x>
- Valle, A.; Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Villacís, F. (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*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6910>



Implementación de estrategias inclusivas en el ámbito Identidad y Autonomía en infantes de tres a cuatro años

Implementation of inclusive strategies in Identity and Autonomy in children from three to four years of age

 **Tania Calle García***

tania.calle@unae.edu.ec

 **María Catalina Calle Ulloa***

mcatalinacu@hotmail.com

 **Angelina Flores Solórzano***

angelina_floress@hotmail.com

*Universidad Nacional de Educación

Recibido: 1 de junio de 2023

Aceptado: 19 de julio de 2023

RESUMEN

La presente investigación se enfocó en la implementación de estrategias inclusivas en el ámbito Identidad y Autonomía en niños de tres a cuatro años del Centro de Educación Inicial (CEI) Alberto Astudillo Montesinos en Cuenca, Ecuador. Los aportes teóricos provienen de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y otros autores referentes. El objetivo de este artículo es contribuir con recursos de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el paradigma empleado fue socio-crítico. Por su lado, la metodología se orientó a la investigación-acción (IA). Además, se recolectaron datos a través de encuestas, entrevistas y la observación participante. Como resultado se diseñó y ejecutó la guía de ocho actividades *Todo lo bueno empieza sin barreras*. Por último, se revela lo valioso de la aplicación de acciones con otras formas organizativas y metodológicas en la labor docente, promoviendo el reconocimiento de las diferencias como un valor.

Palabras clave: diversidad, educación inclusiva, estrategias educativas, Educación Inicial.

ABSTRACT

The present research focused on the implementation of inclusive strategies in the area of Identity and Autonomy in children from three to four years of age at the Early Education Center (CEI) Alberto Astudillo Montesinos in Cuenca, Ecuador. The theoretical contributions come from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and other referent authors. The objective of this article is to contribute with resources of attention to diversity in the teaching-learning process. Thus, the paradigm used was socio-critical. On the other hand, the methodology was oriented to action research (AR). In addition, data were collected through surveys, interviews and participant observation. As a result, the eight-activity guide *Todo lo bueno comienza sin barreras* was designed and implemented. Finally, it reveals the value of implementing actions with other organizational and methodological forms in the teaching work, promoting the recognition of differences as a value.

Keywords: diversity, inclusive education, educational strategies, Initial education

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva proporciona oportunidades a todos los niños, jóvenes y adultos, ya que tributa a su método de asimilar y desarrolla su potencial. Asimismo, respeta las diferencias en la libre expresión y posibilita la exteriorización de distintas voces para contribuir con la construcción de sociedades justas y cohesionadas. En este contexto, plantea también la necesidad de formar en equidad y con una plena participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para fomentar un entorno integrador.

Dicho esto, en América Latina y el Caribe se evidencia una carencia de preparación por parte de muchos pedagogos a la hora de impartir una enseñanza inclusiva. Esto, sin embargo, es paradójico ya que la mayoría de los países de la región cuenta con políticas públicas relacionadas. Aunque, huelga decir, los anteriores son insuficientes; sobre todo, en áreas como la elaboración de planes individuales, métodos pedagógicos pertinentes y la participación en la comunidad educativa. Por lo tanto, resulta imperativo implementar medidas dirigidas al afianzamiento de los programas de formación y las acciones del quehacer docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021).

Cabe recalcar que, desde la Educación Inicial, es posible aproximar y superar los desafíos enfrentados por los maestros desde su formación hacia la educación inclusiva a través de la implementación de estrategias y buenas prácticas. Así, se permitirá la reflexión y discusión sobre dicha realidad. De hecho, estas acciones contribuyen a forjar profesores más sólidos y preparados para abordar retos de la diversidad en el aula.

Ahora bien, la problemática vinculada se observa desde el nivel infantil, pues se tiende a homogeneizar a los infantes al ignorar sus diferencias y, por ende, se establecen estándares. Esta concepción puede tener efectos adversos, porque impide el pleno desarrollo y limita su participación activa en el proceso didáctico.

Por lo expuesto, se hace énfasis en el reconocimiento a la diversidad respetando y promoviendo estrategias impulsadoras hacia la inclusión. Es decir, desde los primeros años se estructuran los cimientos para la creación de una sociedad donde cada individuo tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Para esto, los docentes desempeñan un papel fundamental debido a que son los responsables de diseñar y ejecutar procedimientos pedagógicos que fomenten la incorporación y atiendan las necesidades individuales de cada estudiante.

En Ecuador, la Educación Inicial es la etapa de atención a los infantes desde su nacimiento hasta los cinco años, con el objetivo de promover su constitución integral. Al mismo tiempo, se enfoca en ofrecer experiencias de calidad. Uno de sus ámbitos de desarrollo y aprendizaje, para discentes del subnivel Inicial 2, es el de Identidad y Autonomía. El mismo se refiere a los aspectos relacionados con el proceso de construcción de la imagen personal y la autovaloración cultural del niño. Además, promueve la formación de su consciencia, pues crea un sentido de pertenencia como parte integral de su hogar, familia, centro educativo y comunidad (Ministerio de Educación [Mineduc], 2014).

En otro orden de cosas, la investigación se llevó a cabo en el Centro de Educación Inicial (CEI) Alberto Astudillo Montesinos en Cuenca, Ecuador, parroquia Ricaurte. El mismo es de sostenimiento fiscal y ofrece Educación Inicial. Cuenta, en total, con 299 estudiantes distribuidos en siete aulas en jornadas matutina y vespertina. La elección de este plantel responde a que se busca fomentar inclusión mediante la implementación de estrategias didácticas que aborden la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los infantes de tres a cuatro años del paralelo G.

En el acompañamiento y las prácticas pre-profesionales realizadas en el octavo (IIS2021) y noveno ciclo (IS2022) se observó carencia de prácticas integradoras en el aula de clase por parte de la docente tanto en la modalidad virtual como en la presencial. A lo largo de estas

reflexiones, se evidenció la poca atención del profesorado a la multiplicidad del aula, pues se buscaba estandarizar la planificación para todos los paralelos del CEI. Adicionalmente, se constató la ausencia de actividades estratégicas involucradas de manera equitativa, lo cual generaba situaciones de exclusión.

Todas estas circunstancias indicadas sirvieron de diagnóstico inicial para implementar procedimientos de naturaleza similar, mediante la aplicación de una guía de actividades donde se consideraron las especificidades existentes como diversidad social, económica, cultural y demás. Asimismo, se desarrolló bajo el enfoque del Currículo de Educación Inicial; mismo que propone que todos los niños “son seres biopsicosociales y culturales, son únicos e irrepetibles y los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mineduc, 2014, p. 17).

Por último, en este artículo se explora el problema de la homogeneización en la Educación Inicial y se discute ¿por qué es crucial adoptar un enfoque inclusivo desde el aula? A la par, se analiza el rol desempeñado por las docentes, en este contexto, y se destaca la importancia de su compromiso y la necesidad de buscar estrategias que promuevan la diversidad.

DESARROLLO

Metodología

El paradigma sociocrítico se basa en una comprensión del entorno desde una perspectiva reflexiva y crítica. Este enfoque reconoce los saberes y conocimientos construidos en función de los intereses y necesidades de los grupos sociales. Su objetivo es explorar y dar voz a las experiencias de los participantes, proporcionando respuestas a los problemas específicos enfrentados por las comunidades. Para lograr esto, se fomenta una transformación del entorno y se involucra la participación activa de sus miembros (Orozco, 2016).

Por su lado, el enfoque asumido fue el cualitativo. Este, según la propuesta de Hernández *et al.* (2014), es de gran utilidad para descubrir o perfeccionar la pregunta de investigación durante el proceso de interpretación, dado que no debe usarse la medición. En tal sentido, se pretende considerar el contexto desde donde se percibe la realidad y se relaciona con los integrantes, porque el mismo privilegia el análisis profundo y reflexivo de los sujetos de estudio a través de un examen detallado y contextualizado.

El método utilizado fue la investigación-acción (IA); misma que tiene como objetivo obtener resultados verídicos y útiles a través de la participación del equipo involucrado, con el fin de abordar la problemática y lograr la transformación deseada en la realidad educativa. De acuerdo con Latorre (2005), la IA se define como “una indagación práctica llevada a cabo por el cuerpo docente, de forma colaborativa, con el propósito de mejorar la práctica educativa mediante ciclos de acción y reflexión” (p. 24).

Por lo tanto, se optó por la IA, puesto que contribuye con la integración en el ámbito Identidad y Autonomía; al mismo tiempo, sensibiliza a los sujetos de estudio sobre la diversidad. Con este fin, se propusieron e implementaron estrategias ajustadas a las necesidades, posibilidades y características. Se consideraron, asimismo, las tres fases inspiradas en Stringer (citado por Hernández *et al.*, 2014) en el diseño de la IA: a) la observación permite construir un boceto del problema para después recolectar datos; b) se piensa en analizar e interpretar los datos obtenidos y c) la actuación ordena resolver el problema e implementa mejoras.

El grupo seleccionado estuvo compuesto por la docente del paralelo G —quién fue una de las informantes clave— y el grupo de diecinueve infantes cuya edad oscila entre los tres a cuatro años. Se incluyeron, de la misma manera, a los representantes legales. Ahora bien, se seleccionó a este grupo por la relación directa con las investigadoras y, por ende, por

la facilidad de la tutora académica y practicantes para obtener una lectura del mismo.

En cuanto a técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información, se mencionan la observación participante con su respectiva guía con diecinueve ítems a examinar y registrar en el inicio, desarrollo y cierre de la clase; la entrevista semiestructurada que contiene preguntas abiertas dirigida a la docente con la finalidad de conocer detalladamente sobre sus experiencias, perspectivas o conocimientos y, por último, una encuesta con catorce preguntas abiertas para los representantes legales sobre la temática.

Se destaca, en su implementación, la revisión por un juicio de experto, según el esquema de Hernández *et al.* (2014), donde se refiere al grado que un instrumento mide la variable por otras voces experimentadas, evaluadas por personas calificadas en metodología y contenido relacionados. En este caso, se eligieron a tres profesores con el perfil de docente de Educación Superior de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), cuya línea de investigación es la Educación Inclusiva.

En el procesamiento, análisis e interpretación de la fase diagnóstica se utilizaron cuatro códigos que representan a las siguientes categorías: atención a la diversidad (ATD), tipos de diversidad (TDD), estrategias de inclusión educativa (EIE) e Identidad y Autonomía de inclusión educativa (IAIE). Para facilitar su interpretación, se compararon, de manera constante, los códigos y categorías con los nuevos datos

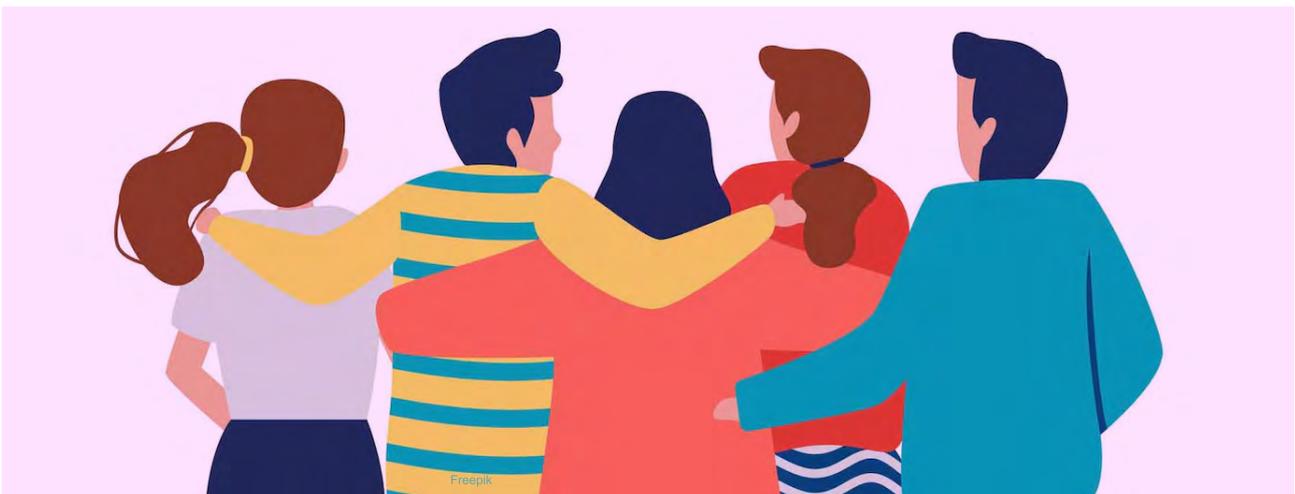
obtenidos (Monge, 2015). Además, se aplicó la triangulación metodológica que implica utilizar diferentes técnicas de recolección de datos en un estudio de investigación. De acuerdo con Bisquerra (2009), todo lo mencionado constituye un proceso de múltiples perspectivas, donde se clarifican los significados interpretados y se someten a contrastación para buscar similitudes y diferencias.

Fundamentación teórica

Acerca de la inclusión educativa

La palabra *inclusión* se asocia, generalmente, a la discapacidad. No obstante, engloba aspectos más profundos, según los mencionados por Booth *et al.* (2000), como la atención a la diversidad cultural, social y étnica en la sociedad. En este tenor, dentro del campo pedagógico, los autores manifiestan que los discentes no deben ser vulnerados a la hora de aprender, lo que lleva a pensar que la misma se basa en el respeto a la diversidad y reconocimiento de cada estudiante, con el derecho a tener una educación de calidad, sin discriminación ni exclusión, asegurando la igualdad de oportunidades para todos y que puedan beneficiarse de un proceso formativo equitativo.

A propósito, Ainscow (2004) sostiene que esta es una investigación interminable, un procedimiento en constante evolución y el espacio para mejorar los métodos para abordar y responder a las divergencias. Asimismo, resalta lo importante de aprender a convivir con la



diferencia y aprender de ella. Por ello, invita a percibir las de modo positivo: como un estímulo que promueva el aprendizaje.

En concomitancia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017) define a la inclusión como el proceso destinado a abordar y atender la multiplicidad de necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, los entes gubernamentales deben afianzar la igualdad de oportunidades para todos e impulsar los sistemas formativos mediante políticas y programas integradores.

Por su lado, la inclusión educativa en Ecuador está presente en el artículo 153 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI, 2023) como aquella respuesta a la diversidad que garantiza “el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación, la promoción y la culminación de niños, niñas, adolescentes, personas jóvenes y adultas...” (p. 48).

Por lo mencionado, este concepto sopesa la multiplicidad y, por ende, beneficia el proceso didáctico en el desarrollo del ser. De hecho, es fundamental en la construcción de una educación flexible, porque juega un papel importante en la práctica pedagógica asegurando la estadía de cada uno en un ambiente de enseñanza, donde se valora las habilidades y fortalezas de la totalidad.

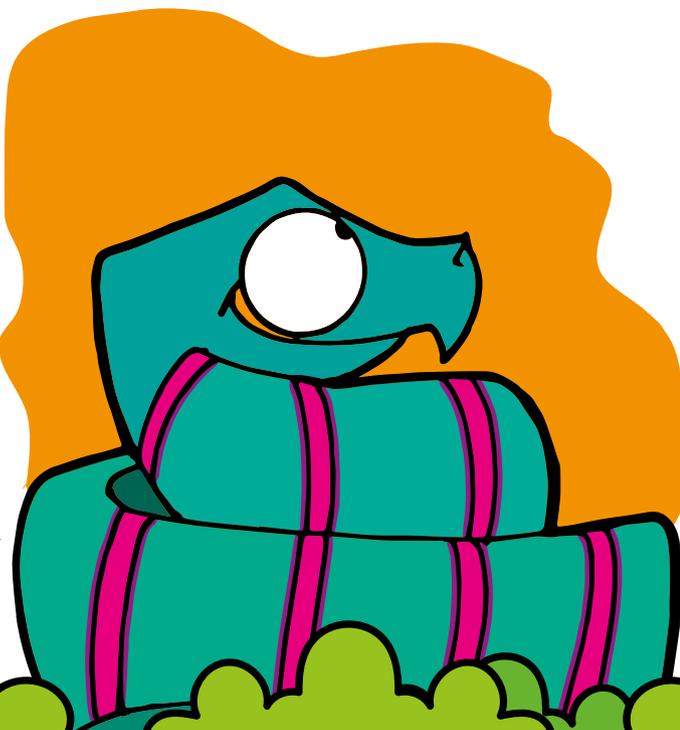
Entre algunas indagaciones vinculadas resalta el de Loo *et al.* (2021), puesto que su objetivo fue compartir con familias de discentes de Educación Inicial para fomentar la inclusión en la escuela. Los resultados revelaron la creación de espacios de participación para involucrar a cada uno de los actores de la comunidad. A modo de síntesis, el estudio reporta algunas limitaciones importantes como incorporar la figura del padre en las actividades escolares para futuras investigaciones y el desequilibrio existente en la crianza, con un peso preponderante de la figura materna.

Otro trabajo, como el de Cabrera *et al.* (2019), analizó la tarea inclusiva de docentes que se desempeñaban, principalmente, en escuelas Tipo A. La elección de esta muestra se justificó, pues se evidenciaba un trato igualitario y justo con todos los estudiantes del aula que demandaban necesidades educativas especiales permanentes y transitorias. Dicha consideración, vinculada al respeto, permitió optimizar la enseñanza en los alumnos, reflejándose altos porcentaje en las pruebas estandarizadas, por lo que se concluye que una adecuada incorporación, en el aula, mejora la calidad educativa.

La educación inclusiva en el nivel de Educación Inicial

El nivel de Educación Inicial se caracteriza en el artículo 40 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2022) como aquel “proceso de acompañamiento” de los niños de tres a cinco años de edad en su desarrollo integral desde lo cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región. Además, se los reconoce como sujetos de derechos, los cuales deben ser protegidos y respetados, al igual que su diversidad cultural y lingüística. También, en esta etapa, se admite el propio el ritmo de crecimiento y aprendizaje; mismo que se sublima como importante para potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas.

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación (2014), en el Currículo de Educación Inicial, expresa que todos los niños “son seres biopsicosociales y culturales, únicos e irrepetibles



ubicados como actores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 17). Así, se establece que todas las personas tienen la capacidad de aprender y constituirse de acuerdo con sus necesidades, intereses y potencialidades. En consecuencia, el currículo del nivel infantil otorga importancia y reconocimiento a los derechos, anhelos y expectativas de los infantes desde una perspectiva inclusiva.

A propósito, Delgado *et al.* (2021), con base en el modelo social, destacaron la necesidad de recibir capacitación en temas de integración. Es más, según el estudio, la percepción del profesorado asume que trabajar sobre este ámbito es un desafío. A la par, enfatizaron la importancia de una educación diversificada que estime las condiciones coyunturales, interculturales y personales de los niños. Plantearon, por último, la necesidad de incorporar estrategias lúdicas para prevenir, optimizar las capacidades y compensar situaciones de desigualdad para involucrar a discentes, familias y docentes.

En otro orden de cosas, el artículo 154 del RGLOEI (2023) la define como parte esencial de las rutas formativas integrales, pues facilita el acceso, permanencia, instrucción, participación, promoción y finalización de los estudios en todos los servicios, programas, modalidades, sostenimientos, jornadas y niveles en el Ecuador. Su fin es eliminar las barreras de aprendizaje e implementar el uso efectivo de recursos didácticos, metodológicos, pedagógicos, físicos, técnicos y tecnológicos. A través de la educación inclusiva se promoverá la atención a la pluralidad dentro del sistema educativo nacional.

En consecuencia, este tipo de educación, en el nivel de Educación Inicial, es fundamental para avalar el pleno desarrollo de los niños, sin importar sus condiciones o capacidades. Es en esta etapa temprana donde se sientan las bases para una formación significativa y una participación dinámica en la sociedad. Por todo ello, este tipo de educación reconoce y valora la diversidad de los infantes, fomentando la inclusión y promoviendo la aceptación, respeto y estimación de las diferencias.

Atendiendo a la diversidad

Según la Real Academia Española (RAE, 2023), el concepto *diversidad* se define como “variedad, desemejanza, diferencia” (definición 1). Es decir, apunta a la multiplicidad, heterogeneidad o pluralidad de elementos, características, opiniones, culturas y demás relacionados en un mismo ámbito o contexto. De esta suerte, implica también la existencia de distintas maneras, manifestaciones o expresiones, y, en consecuencia, se considera un valor que promueve el respeto, inclusión e igualdad de oportunidades para todas las personas, independiente de su inmanencia.

En esta línea de pensamiento, se acepta y dimensiona el hecho donde los infantes pueden aprender desde sus diferencias y variedad social. Por el contrario, la homogenización de características no es una cualidad innata de ningún ser; lo natural, lo obvio, lo seguro es la heterogeneidad en el aula. Por lo mismo, la diversidad requiere ser entendida como un principio en todos los contextos y se vuelca en una realidad enriquecedora en el aprendizaje de la sociedad. Mas no es un problema (Anijovich, 2018). En consecuencia, la escuela debe ir más allá de los aspectos académicos para sembrar una cultura basada en convicciones como la solidaridad, tolerancia, empatía, alteridad y celebración de diferencias.

La atención a la diversidad en el nivel infantil, específicamente, se enfoca en proporcionar actividades pertinentes a las necesidades e intereses individuales de cada niño. A través del enfoque inclusivo, bastaría con una sola planificación, siempre y cuando sea dinámica, abierta y combinada. De igual modo, es imperativo crear un entorno pedagógico que aprecie, admire y reconozca los distintos estilos a la hora de estudiar. También se debe propiciar la participación activa en el fomento de su autonomía y sentido de pertinencia con la toma de decisiones y expresión de ideas. Al mismo tiempo, los docentes requieren involucrar en el proceso educativo a las familias para apoyar el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

Ámbito Identidad y Autonomía

Abordar el ámbito Identidad y Autonomía, en función del modelo de educación inclusiva, permite sensibilizar y promocionar la diversidad, anima el autoconocimiento, las habilidades sociales y emocionales positivas, contribuyendo en su proceso de aceptación. Este pertenece al eje de desarrollo y aprendizaje personal y comunitario y se encuentra detallado en el Currículo de Educación Inicial vigente, el cual abarca los elementos relacionados con la configuración de la consciencia en los niños, permitiéndoles descubrir sus propias características y establecer diferencias entre ellos. Este eje también contempla a la adaptación y socialización, fomenta la empatía hacia los demás y promueve la formación y práctica de valores, actitudes y normas tendientes a posibilitar una convivencia armoniosa (Mineduc, 2014).

Con base en lo anterior, es sustancial la motivación de la autonomía de los infantes por parte de los pedagogos, debido a que necesitan considerar sus capacidades para aprender a aprender, estimular su confianza, resaltar la responsabilidad, entre otros aspectos. De esta manera, adquirirán las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la vida y asumir un papel activo en su propio curso didáctico

Debido a ello, se plantean —en este ámbito de desarrollo y aprendizaje del Subnivel 2, grupo de tres a cuatro años— tres objetivos. El primero consiste en constituir la identidad del niño a través del reconocimiento de sus características físicas y manifestaciones emocionales; se fomenta la autoestima y su capacidad para diferenciarse de los demás. El segundo se centra en adquirir niveles de independencia en la ejecución de acciones cotidianas. Finalmente, el tercero busca la práctica del autocuidado en los infantes (Mineduc, 2014).

Estrategias inclusivas en el ámbito Identidad y Autonomía

Contar con estrategias metodológicas y organizativas permiten al docente de Educación Inicial, abordar y dar respuestas a la diversidad en el aula de clase. En efecto, estas son necesarias e indispensables para generar espacios pertinentes dirigidos hacia la participación y éxito de los infantes (Calle, 2022). Por lo expresado, se las entiende como aquellas cuya finalidad es atender, en la práctica, a la generalidad de los alumnos. Así, se acepta su inmanencia y su estilo de manifestarse.

En este tenor, los aportes de Anijovich (2018) concluyen que “para que la diversidad sume hay que hacer cosas” (p. 3). Con ello se realiza una crítica de las formas y propuestas concretas de abordar este tema en las aulas, porque se tiende a buscar recetas, rutinas y un sistema único de ejecutar los procesos didácticos, pues se omite la teoría promulgada. Ante este hecho, se ofrecen recursos de enseñanza integradores con entornos y prácticas accesibles, acogedores y apropiados a las características y capacidades de los infantes. A partir de los mismos se pretende flexibilizar, contextualizar y diversificar los métodos de integración, evaluación y tiempos de ejecución en las actividades desarrolladas.

Las estrategias inclusivas en la práctica pedagógica también pueden ser descritas como participativas, porque involucran a la totalidad del estudiantado, garantizan la igualdad y están dedicadas a la comprensión de su idiosincrasia. Además, se las puede estimar como cooperativas, pues se cultivan —junto con la participación— valores como aceptación, empatía, justicia e igualdad con actitudes orientadas a derrumbar las barreras que impidan una educación de calidad (Mejía, 2021).

Por último, la incertidumbre de un aula de este tipo puede llevar al profesorado hacia una actitud negativa o a la angustia de asumir una carga extra de trabajo. Dichas reacciones son válidas, pero la inclusión requiere de voluntad y creatividad para guiar con éxito los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un enfoque personalizado y la autorregulación permitirá sacar



provecho de cada una de las potencialidades de los estudiantes (Herrera y Guevara, 2019).

Guía de actividades: una herramienta didáctica valiosa

De primera mano, García (2014) señala que una guía es un instrumento útil en la orientación y aplicación del trabajo docente, pues emplea estrategias que atienden a la diversidad en forma planificada y organizada. De hecho, es un recurso pedagógico que proporciona una estructura y sugerencias de actividades concebidas para promover la participación y el aprendizaje de todos los niños, sin importar sus diferencias o habilidades individuales.

En este marco, la presente guía de actividades constituye una herramienta didáctica que integra los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, secuencia de actividades —anticipación, desarrollo y consolidación—, estrategias inclusivas que apoyen al ámbito y destrezas seleccionadas en función del saber y la potencialidad del aula. Cabe mencionar que la misma se encuentra gradada y dependerá de las características evolutivas para atender a la multitud cultural, social, ritmos y demás (Mineduc, 2015).

Implementación de las estrategias inclusivas

Durante las prácticas preprofesionales realizadas se evidenció que la docente presentaba desafíos al diseñar actividades con estrategias inclusivas, pues, habitualmente, implementaba un procedimiento estándar, por lo que se proyectó la guía *Lo bueno empieza sin barreras*, cuyo motivo fue entregar herramientas diversas para el aula. En específico, se buscó fortalecer la atención a la pluralidad del paralelo G, iniciando desde el ámbito Identidad y Autonomía presente en el Currículo de Educación Inicial 2014. De esta suerte, se incluyen recursos esenciales para este nivel.

A propósito, Durán (2019) define a las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) como obstáculos o limitaciones que dificultan o impiden la contribución activa y el

proceso formativo de los individuos. Las mismas pueden estar presentes en varios contextos: escolar, laboral, social, entre otros.

Ahora bien, la aplicación se llevó a cabo por la docente y autoras de la guía de manera presencial en el paralelo G desde el 24 de mayo hasta el 16 de junio de 2022. Se establecieron ocho sesiones de trabajo; distribuidas en dos por semana. Además, se elaboraron cuatro planificaciones, divididas en dos actividades —cada una de ellas con su respectivo proceso: anticipación, construcción y consolidación—. Fueron dirigidas a niños, quienes tuvieron una participación activa con la compañía de la pareja pedagógica. Se consideró el ámbito Identidad y Autonomía para trabajar en conjunto con las destrezas del Currículo de Educación Inicial. Dicha implementación se realizó en función de las cuatro fases propuestas por Barraza (2010); mismas que siguen el itinerario descrito a continuación:

- **Planeación:** una vez identificada la problemática, se diseñó la guía de actividades con estrategias inclusivas, las cuales permitieron dar una solución al contexto donde se desarrolló el diagnóstico.
- **Implementación:** con la aplicación de las actividades se atendió a la diversidad. Su ejecución respondió a la secuencia didáctica y a periodos de entre cuarenta y cinco a sesenta minutos.
- **Evaluación:** permitió dar seguimiento y comprobar si las actividades propuestas atendieron la problemática.
- **Socialización:** se informó sobre el proceso de intervención a los beneficiarios directos e indirectos mediante una sistematización impresa. Al mismo tiempo, se expuso el recurso.

Por su parte, la estructura de la guía se presenta en Tabla 1. Su diseño se concentró en generar un flujo dinámico en las clases y alternar contenidos, asumir el contexto y caracterizar los intereses actuales de los infantes para crear agrupamientos y flexibilizar el tiempo de ejecución. Dicha guía permitió a la docente atender a la diversidad partiendo desde el ámbito abordado.

Tabla 1. Diseño de actividades con estrategias inclusivas

Actividades (8)	Destreza del ámbito Identidad y autonomía	Objetivos	Estrategias inclusivas priorizadas. Breve descripción
¿Te gusta lo que observas?	Reconoce algunas de sus características físicas como color de pelo, ojos, piel, tamaño, entre otros, como parte de proceso de su reconocimiento como ser único e irrepetible.	Aportar en el desarrollo de la identidad de los infantes mediante el reconocimiento de sus características al momento de apreciarse y diferenciarse de los demás, promoviendo la valoración de sí mismos como seres únicos e irrepetibles.	Aprendizaje colaborativo: agrupamiento de estudiantes indistintamente; se anhela intercambios de experiencias personales, información, puntos de vista, opiniones y trabajo con el propósito de ayudar a mejorar el aprendizaje de sus compañeros.
Mi autorretrato abstracto			Aprendizaje cooperativo: se forman grupos de tres a cinco infantes seleccionados de forma intencional por el docente, esto permite la consecución de un objetivo asignado para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo.
Identifico a mi mejor amigo/a	Reconocerse como parte integrante de una familia a la que pertenece.	Fomentar relaciones interpersonales con sus compañeros sin discriminación de género, diversidad cultural, necesidades especiales y otros.	Aprendizaje colaborativo.
El monstruo de colores			Aprendizaje cooperativo.
Sobre ruedas	Identifica y valora el rol de cada una de las personas en el juego.	Establecer relaciones con personas cercanas a su entorno familiar y escolar, ampliando su campo de interacción.	Situaciones de juego de rol: se pone en marcha la imaginación y la libertad para practicar modales, destrezas de comunicación y resolución de conflictos en la interacción entre pares. También se les debe entrenar para seleccionar y ejemplificar las conductas adecuadas fomentando la empatía.
Mi animal favorito			
Dibujo con mi boca	Manifiesta sus emociones y sentimientos con mayor intencionalidad mediante expresiones orales y gestuales.	Promover en todos los niños la manifestación de sus emociones y sentimientos con mayor intencionalidad, independientemente de sus características individuales.	Enseñanza multinivel: se brinda una educación personalizada y efectiva a todos los infantes. Se considera el ritmo y estilos de aprendizaje de los alumnos; involucrándolos a todos.
¿Qué hay en la cajita?			

Fuente: adaptación de Mineduc (2014), Herrera y Guevara (2019) y Calle y Flores (2022)

Resultados y discusión

Resultados del diagnóstico

En el primer ciclo de acción se usó la codificación como punto de partida. Para Monge (2015) este procedimiento es “una estrategia fundamental de vincular el análisis de los datos con la generación de teorías” (p. 78). En este tenor, se reflexionaron cuatro categorías con sus respectivas subcategorías; mismas que sirvieron de indicadores en la realización del diagnóstico. Al mismo tiempo, se emplearon códigos para facilitar la organización de la información; este proceso se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Codificación

Códigos	Categorías	Subcategorías
ATD	Atención a la diversidad.	Considerar ambientes contextualizados a los niños para el reconocimiento como personas únicas e irrepetibles.
TDD	Tipos de diversidades.	Fomentar una educación de calidad, donde la inclusión educativa esté presente en todas las actividades del aula, así como en el contexto que lo rodea.
IE	Estrategias de inclusión educativa.	Innovación con estrategias didácticas que permitan la participación, impulsando las habilidades más importantes.
IAIE	Identidad y autonomía para la inclusión educativa.	Buscar que los niños reconozcan su identidad para lograr autonomía a la hora de realizar actividades.

Fuente: elaboración propia

Durante la ejecución del primer ciclo de acción surgieron varias subcategorías referentes a proporcionar ambientes accesibles y útiles en el reconocimiento como personas únicas e irrepetibles, fomentar una educación de calidad en la búsqueda de respaldar la integración de todos los presentes sin exclusión, crear estrategias innovadoras dentro y fuera del aula y lograr participar con todas sus habilidades. Por último, se tributó al ámbito Identidad y Autonomía, ayudándolos a ser más independientes a la hora de realizar sus actividades.

En el segundo ciclo de acción, en concordancia con Hernández *et al.* (2014), se indica que las categorías se pueden contrastar, relacionar e identificar en algunos aspectos tanto comunes como diferentes entre sí. En este segundo nivel se pretendió integrar o eliminar subcategorías. De esta manera, se pudo crear temas generales.

Los datos se obtuvieron a través de la entrevista dirigida a la docente, la aplicación de una encuesta a los representantes legales de los niños y de la observación participante realizada por las investigadoras en el aula de clase. En la Tabla 3 se visualizan las pesquisas resultantes de las categorías con la aplicación de técnicas e instrumentos:



Tabla 3. Informaciones resultantes de las técnicas e instrumentos

Categorías	Entrevista (docente)	Encuesta (representantes)	Observación participante
ATD	Más ambientes participativos y clases innovadoras.	Fomentar el respeto e igualdad de oportunidades.	Pocas actividades diversas que atiendan a la alteridad e inclusión.
TTD	Dar enseñanza de calidad. Reconocer la diversidad. Diferentes posibilidades.	Tomar en cuenta el factor económico y que el proceso de aprendizaje sea igualitario. Mencionan la existencia de diversidades comunes en lo social, económico y cultural.	Fortalecer el respeto entre los niños. Trabajar los valores.
EIE	Proporcionar igualdad de oportunidades. Motivación. Valorar el esfuerzo. Apoyo familiar. Participación a través del juego, diálogo e interacciones.	Dar igualdad de oportunidades. Técnicas adecuadas. Atender necesidades. Evitar la exclusión.	Integración de los niños y fomentar la participación. Recursos, ritmo de trabajo y relaciones.
IAIE	Fortalecer el ámbito. Actividades para reconocer la identidad y autonomía.	Trabajar al ritmo de los niños.	Ofrecer oportunidades. Niños más autónomos. Identificar su contexto.

Fuente: elaboración propia

En la categoría sobre atención a la diversidad (AAD), la docente y representantes reconocen la creación de ambientes participativos y la necesidad de impartir las clases más dinámicas, trato igualitario y consideración a las dificultades de aprendizaje de cada uno. Con la observación participante se constató que no todos los niños tienen un mismo ritmo de estudio ni necesidades similares, por lo cual se deben promover actividades combinadas que atiendan a las mismas. De acuerdo con la Unesco (2017), es importante abordarla y atenderla en toda su extensión para garantizar la igualdad de oportunidades e impulsar los sistemas educativos mediante políticas y programas inclusivos.

En cuanto a los tipos de diversidad (TDD), los docentes resaltaron la necesidad de una enseñanza de calidad y reconocer la pluralidad y sus diferentes posibilidades. Los padres

sostienen que el factor económico es determinante para que el proceso pedagógico sea igualitario, pues existen desigualdades sociales, económicas y culturales. En este sentido, la observación corrobora que se debe fortalecer el respeto entre niños a partir del refuerzo de valores.

En la tercera categoría (EIE), sobre estrategias de inclusión educativas, se aprecia que la docente exhibe falta de motivación y poca participación a través del juego. Más bien, apela por el apoyo de la familia. Por su parte, los padres sugieren que se incrementen actividades con atención a las particularidades y técnicas adecuadas para enseñar de manera integradora. La observación reveló, en este sentido, la aplicación de recursos estandarizados y repetitivos con todo el grupo. En consecuencia, surgió la necesidad de crear mejores

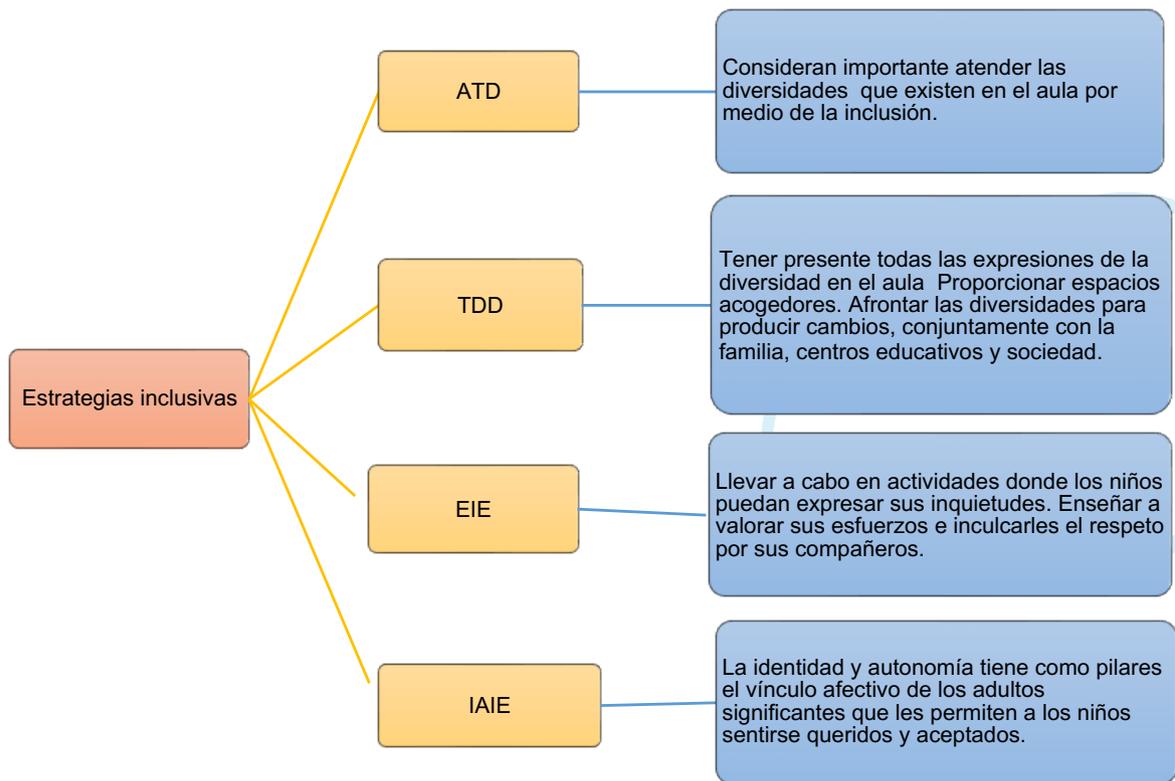
relaciones, incorporando otros materiales y ritmo de trabajo adecuados. Esto confirma lo sostenido por Calle (2022) cuando expresa que, al contar con estrategias metodológicas y organizativas en el nivel inicial, el pedagogo puede abordar y dar respuestas a la diversidad en el aula de clase, por lo que generará participación y éxito de los infantes.

En cuanto a la última categoría (IAIE), relacionada con la identidad y autonomía de la inclusión educativa, los docentes manifestaron la necesidad de fortalecer el ámbito, incorporando actividades para que los niños reconozcan su ser y desarrollen independencia desde la

perspectiva social e integral. Los padres y lo contemplado sugieren que el trabajo acorde al ritmo de aprendizaje tributará hacia ese objetivo. Esto se confirma con lo sostenido en el Currículo de Educación Inicial vigente (Mineduc, 2014) donde se proporciona los elementos relacionados con la constitución de la consciencia en los niños para que puedan descubrir sus propias características y establecer las diferencias entre ellos.

Luego, con el uso de la triangulación metodológica de técnicas, se contrastan las coincidencias y divergencias para interpretar las subcategorías que emergieron durante el proceso investigativo. Estas se presentan en la Figura 1:

Figura 1. Proceso de triangulación



Fuente: elaboración propia

Resultados de la implementación

Se llevó a cabo una valoración interna y se monitoreó la implementación de la propuesta para atender a la diversidad a través de ocho actividades con cuatro estrategias inclusivas: aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, situaciones de juego de rol y enseñanza multinivel. La dimensión declarada fue la coherencia y sus indicadores se relacionaron con la recepción de la propuesta, capacitación y operatividad. En términos generales, la implementación de la misma, en el paralelo G, fue estimada novedosa e importante para los niños y docente del nivel. Finalmente, se lo percibió como una contribución significativa para el proceso y para el plan de actividades, ya que ostentaba medios integradores en torno al ámbito Identidad y Autonomía.

CONCLUSIONES

Resulta evidente que la inclusión es un procedimiento que demanda espacios de formación para beneficiar la cultura, política y prácticas. Aunque, cuando se la emplea, desde el nivel infantil, garantiza el desarrollo integral, promueve la diversidad, asegura el aprendizaje equitativo, fomenta habilidades sociales y previene el estigma y exclusión.

La investigación realizada permitió implementar cuatro programas inclusivos, organizativos y metodológicos, desde el ámbito Identidad y Autonomía, que contribuyeron en la atención a las divergencias. Se diseñaron ocho actividades que integraron las mencionadas estrategias y se priorizó el aprendizaje cooperativo, colaborativo, multinivel y de juego por roles. Los mismos cumplieron con brindar una educación personalizada y respondieron qué y cómo enseñar. Asimismo, dinamizaron la jornada didáctica con agrupamientos y fomentaron el autoconocimiento y autonomía de los estudiantes hacia el objetivo de cada clase. Dicho proceso facilitó la comprensión de la importancia de adoptar enfoques inclusivos dentro de la pedagogía.

Pensar en la educación infantil como un proceso homogéneo limita y no reconoce el hecho natural de la diversidad. Por ello, la enseñanza-aprendizaje requiere de prácticas que cuenten con una mirada que la celebre. Conocer las necesidades del contexto, a través de las opiniones de la docente y representantes legales y las observaciones realizadas al nivel, permitieron reflexionar y ofrecer una propuesta con mejoras hacia la realidad escolar. Por otro lado, proveer espacios agradables donde los niños puedan expresar sus inquietudes y valorar sus esfuerzos e inculcarles el respeto por sus compañeros, sin duda, fortalece la identidad y autonomía, por lo que se considera una pieza



fundamental para avalar la construcción de un entorno inclusivo.

En definitiva, el docente tiene el rol de gestionar una óptima organización y planificación y seleccionar actividades adecuadas que promuevan el aprendizaje integral de los niños. A la par, debe tener presente la pluralidad y fomentar su participación activa. Sin embargo, la implementación de este tipo de estrategias requiere del compromiso y esfuerzo por parte de la comunidad educativa. En este sentido, se necesita proporcionar procesos de formación continua a los pedagogos, con el fin de innovar y no constreñirse hacia una sola manera de hacer y ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20. <https://n9.cl/ur754>
- Anijovich, R. (2018). *Guía didáctica basada en la ponencia ¿La diversidad suma?* Fundación Lúminis. <https://n9.cl/nl4qw>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* [LOEI]. Asamblea Nacional Constituyente.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodológica de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Cabrera, J.; Cale, J. y Cabrera, E. (2019). La inclusión en el aula en escuelas con alto rendimiento escolar: estudio de caso en escuelas de la provincia de Carchi. *Revista Espacios*, 40(44), 1-12. <https://n9.cl/dwdu5>
- Calle, T. (2022). Caminos estratégicos hacia aulas heterogéneas en Educación Inicial. En M. Valencia y A. Malpica (Eds.), *Cuadernos PPIN. Programa de Promoción a los Investigadores Noveles* (pp. 37-52). Editorial Conejo.
- Calle, M. y Flores, A. (2022). *Inclusión educativa en el ámbito Identidad y Autonomía de los niños de 3 a 4 años del Centro de Educación Inicial "Alberto Astudillo Montesinos"*. [Trabajo de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2737>
- Delgado, K.; Barrionuevo, L. y Essomba, M. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios*, 42(3), 27-41. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p03.pdf>
- Durán, L. (2019). Modelos de atención frente a la diversidad educativa: Camino hacia las barreras. En J. Bello y G. Guillén (Eds.), *Educación inclusiva. Un debate necesario* (pp. 81-103). Editorial Universidad Nacional de Educación. <https://n9.cl/htk7s>
- García, L. (2014). La guía didáctica. *Contextos Universitarios Mediados*, 14(5), 1-8. <https://n9.cl/lmvp4>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, J. y Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. En J. Bello y G. Guillén (Eds.), *Educación inclusiva. Un debate necesario* (pp. 37-65). Editorial Universidad Nacional de Educación. <https://n9.cl/htk7s>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Loor, T.; Lara, F.; Nogales, S. y Loor, M. (2021). Inclusión educativa a familias con estudiantes de Educación Inicial en Ecuador. *Aula de Encuentro*, 23(1), 23-44. <https://n9.cl/c1lsy>
- Mejía, P. (2021). Estrategias inclusivas: atención al estudiantado con diversidad en educación básica, experiencia del profesorado hondureño. *Innovaciones Educativas*, 24(36), 131-145. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3913>
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. <https://n9.cl/47zr>
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2015). *Guía metodológica para la implementación del currículo de Educación Inicial*. <https://n9.cl/fqkf>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>

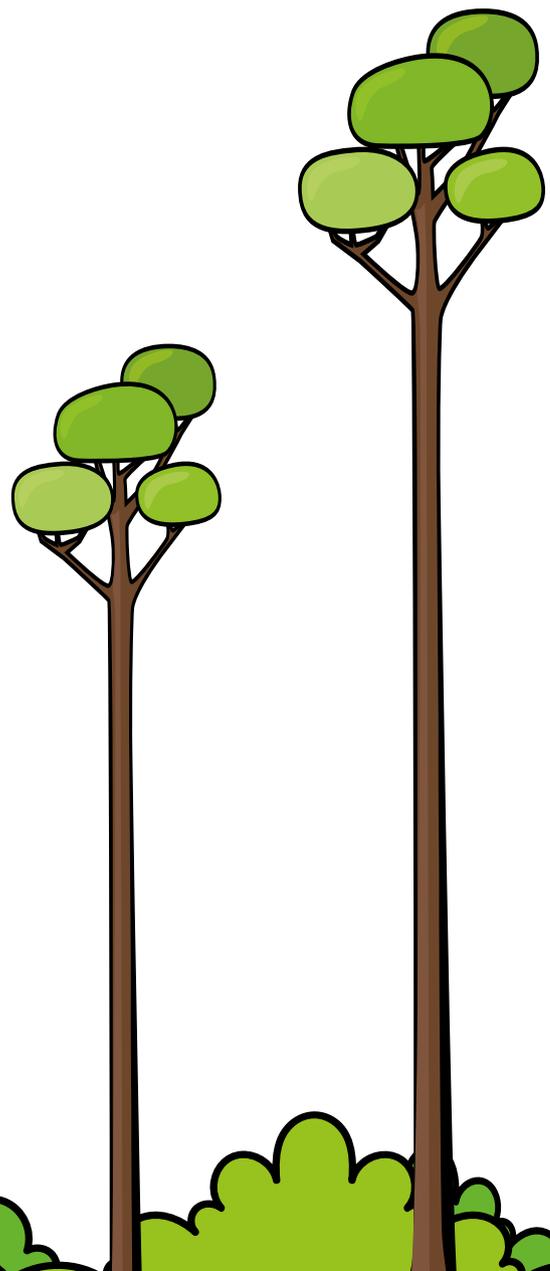
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

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

Orozco, J. (2016). La investigación acción como herramienta para la formación docente. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (19), 5-17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>

Presidencia de la República. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. S.e. <https://n9.cl/fljem>

Real Academia Española [RAE]. (2023). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/diversidad>



WAMBRA



Wambra significa en lengua kichwa “adolescente” y, en su variante fonética wambra, aparece en el diccionario de la lengua española como un modismo propio del Ecuador. En esta sección se hace eco de las inquietudes, retos e ilusiones de quienes, en esta franja de edad, cuestionan cuanto les rodea y siembran el idealismo que permite cosechar realidades maravillosas.

La inclusión desde la interdisciplinariedad de las asignaturas en el octavo año de educación básica de la Escuela Héroes de Verdeloma

The inclusion from the interdisciplinarity of the subjects in the eighth year of basic education of the Héroes de Verdeloma School

 Luis Zhumi Lazo*

lzhumil@gmail.com

 Marco Rodríguez Uruchima*

marcoru2273@yahoo.com

*Investigador independiente

Recibido: 24 de mayo de 2023

Aceptado: 21 de julio de 2023

RESUMEN

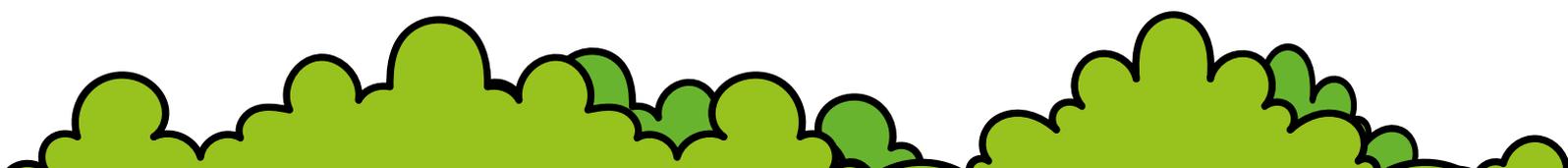
La inclusión de todos los alumnos, sin importar sus características físicas, intelectuales o emocionales, es determinante para lograr procesos educativos adecuados e integrales, ya que garantiza que reciban las herramientas necesarias para su itinerario formativo y su plan de vida exitoso. Este fue el objetivo de los docentes de la Escuela de Educación Básica Héroes de Verdeloma de Biblián durante la pandemia. En este tenor, el presente artículo aborda el tema de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) desde el trabajo curricular interdisciplinario de Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Estudios Sociales y Educación Cultural y Artística en un periodo de dos semanas, durante el año lectivo 2021-2022. La metodología aplicada fue la sistematización de experiencias que permitió realizar una retrospectiva de la práctica pedagógica en un muestreo de cuarenta alumnos de octavo grado; entre ellos, seis con dificultades de aprendizaje. Se realizó un análisis de la planificación, actividades de la ficha pedagógica y el producto final valorado con la respectiva rúbrica. Los principales resultados obtenidos revelan que la inclusión es un proceso complejo y multidimensional que puede ser llevado a cabo con la colaboración de diferentes disciplinas y actores educativos.

Palabras clave: inclusión, interdisciplinariedad, estudiantes con NEE, proyecto, escuela.

ABSTRACT

The inclusion of all students, regardless of their physical, intellectual or emotional characteristics, is decisive for achieving adequate and comprehensive educational processes, since it guarantees that they receive the necessary tools for their formative itinerary and their successful life plan. This was the objective of the teachers of the Héroes de Verdeloma School of Basic Education in Biblián during the pandemic. In this vein, this article addresses the issue of the inclusion of students with special educational needs (SEN) from the interdisciplinary curricular work of Natural Sciences, Language and Literature, Social Studies and Cultural and Artistic Education in a period of two weeks, during the 2021-2022 school year. The methodology applied was the systematization of experiences that allowed a retrospection of the pedagogical practice in a sample of forty eighth grade students; among them, six with learning difficulties. An analysis of the planning, activities of the pedagogical sheet and the final product valued with the respective rubric was carried out. The main results obtained reveal that inclusion is a complex and multidimensional process that can be carried out with the collaboration of different disciplines and educational actors.

Keywords: inclusion, interdisciplinarity, SEN, project, school.



INTRODUCCIÓN

La aparición en la escena mundial de la COVID-19 llevó al confinamiento sanitario e hizo que las instituciones educativas tomen un rumbo inesperado en su labor para adaptarse a las contingencias (Bonilla y Sánchez, 2021). No obstante, las adecuaciones no resultaron suficientes debido a la diversidad de estudiantes y sus estilos de estudio. En este marco, el trabajo con sujetos con necesidades educativas especiales (NEE) evidenció algunas problemáticas relacionadas. De esta forma, la experiencia pedagógica durante el ciclo lectivo 2021-2022 tuvo un planteamiento diferente.

A partir de este periodo, el desempeño de los docentes e instituciones se enfocó en integrar a todo el alumnado a su proceso formativo mediante la producción interdisciplinaria. Además, actualizó y optimizó los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, desde el contexto local, con base en un conglomerado de competencias cognitivas, prácticas y comunicativas para un entendimiento mutuo y colaborativo que permita mejorar las metas educativas.

En este sentido, la inclusión no se limita a que un estudiante tenga dificultades físicas o cognitivas. Más bien, supone involucrar a otros integrantes de la comunidad en el espacio de formación; por ejemplo, a los representantes que son parte de la trilogía educacional y soporte primordial para que los escolares alcancen e impulsen sus actitudes (Unicef, 2014). Así entonces, las instituciones deben emplear el mayor número de accionantes para que los aprendices sean sujetos activos y propositivos del desarrollo de su localidad; todo ello con el objetivo de que cultiven valores que les faculten identificarse y respetarse como miembros de una misma sociedad.

A propósito de lo mencionado, la educación es un derecho y un deber ineludible e inexcusable del estado ecuatoriano determinado en la Constitución Política de la República del Ecuador (2008). En el artículo 26, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI,

2021) y su Reglamento General (2023) en sus artículos 2.1., literal a, y 3, literal b, respectivamente, se menciona que los docentes son los llamados a buscar las metodologías, procesos o estrategias para cumplir con el propósito descrito en los fines de la educación que se precisan en las normas legales. Por ello, la experiencia y práctica diaria son fundamentales para replicar las tácticas metodológicas —las veces necesarias— siempre y cuando sean valiosas para conseguir resultados notables.

Visto desde estas aristas, se comparten las experiencias pedagógicas postcovid registradas en la Escuela de Educación Básica Héroes de Verdoloma. Asimismo, se analizan los proyectos interdisciplinarios propuestos por el Ministerio de Educación del Ecuador, adaptados por la Junta Académica y aplicados por los docentes, cuyo objetivo fue trabajar en clases cooperativas de varias asignaturas para integrar a los estudiantes y representantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje que mejore el desempeño. Así, se hace énfasis en la reflexión de su utilidad para incluir a todos los alumnos, sea cual sea su necesidad educativa, dificultad o limitación.

En definitiva, se menciona que la actual sistematización de experiencias entabla un recorrido por lo desplegado, en coyunturas específicas, como guías de los aprendizajes que ayudan a desplegar las destrezas con criterio de desempeño (DCD), posibilitando la promoción de los estudiantes hacia un nuevo nivel de desarrollo.

MARCO TEÓRICO

La inclusión

La inclusión, como parte de la convivencia humana, ha estado presente en los ámbitos comunitarios. Es, de hecho, un proceso activo que procura inmiscuir a los individuos de todas las edades en una sociedad que le sea próxima. De esta manera, podrían intervenir en

las decisiones que sepan tomar como grupo. A saber: en actividades que planifiquen, en criterios necesarios frente a una problemática, acciones que organice el conjunto y que tengan el propósito de una mejora para todos (Ochoa, 2019). En concomitancia, el Reglamento General a la LOEI (2023), en su art. 3, manifiesta que la inclusión consiste en reconocer la diversidad de las personas, su nacionalidad, su cultura y modo de vida, para contribuir al beneficio de la sociedad mediante su participación familiar, social y educativa.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018), en la asamblea del 25 de septiembre de 2015, estableció — como prioridad— alcanzar diecisiete objetivos, los mismos que fueron planteados en *La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, con metas específicas para el adelanto económico, social y ambiental de los pueblos. En este tenor, la educación de calidad planteada en el objetivo cuatro debe ser el pilar fundamental para reducir las desigualdades y crear empatía social para, así, cumplir la agenda.

Sin embargo, no se han conseguido eliminar los prejuicios y estereotipos sobre la inclusión en este aspecto. Incluso los tópicos sobre género son otras ideas simplistas, pero muy arraigadas en la sociedad que condiciona una especificidad sobre el actuar o vivir de acuerdo al sexo. Esto se ha identificado, sobre todo, en el sector rural (Quezada, 2014). Con base en lo expuesto es posible concluir que la educación —aún en la actualidad— tiene falencias de equidad, inclusión y cooperación. Además, exhibe diferencias de acceso a medios y herramientas que permitan a los alumnos a potenciar sus capacidades y habilidades.

La inclusión educativa

La inclusión educativa apareció en países desarrollados, aproximadamente hace unas cuatro décadas, como estrategia para incorporar a la educación especial en un marco general (Padilla, 2011); una necesidad que se hacía cada vez más latente por las múltiples situaciones como

acceso ecuánime a la misma sin discriminación de sexo, raza, religión u otros aspectos.

Según la Unesco (como se citó en Carrillo, 2022), la educación inclusiva identifica y responde a la diversidad de los estudiantes mediante la injerencia en el aprendizaje y en las costumbres de las comunidades; lo que implica la modificación y aproximación en los contenidos y estrategias en el aula. Entonces, aquella se enfoca en buscar, de forma permanente, los métodos adecuados para atender a la diversidad en el aula; lugar donde se encuentran alumnos con diferencias marcadas de acuerdo a factores sociales, políticos, físicos y educacionales.

Necesidades educativas con enfoque inclusivo

El tema de las NEE es concurrente en la mayoría de las instituciones, las cuales han mejorado sus instalaciones y han adaptado sus planificaciones para atender a estudiantes con estos requerimientos. Desde este punto de partida, estas son dificultades que se presentan en ciertos niños con referencia a los avances de aprendizaje que tiene el resto del grupo (Ministerio de Educación, 2013). Estos problemas o barreras pueden tener varias causas: internas, propias de su condición de ser humano, externas o relacionadas con el ambiente o entorno social.

Sin embargo, las mismas integran parte de la diversidad que existe en el aula, ya que son aquellas que muestran algunos alumnos que requieren un apoyo adicional para incorporarse a su grupo y poder mediar a cabalidad en el proceso pedagógico. Con ellos se estaría dando cumplimiento a sus derechos, garantizando su desarrollo cognitivo y cumpliendo con el derecho a la educación.

La inclusión educativa y sus categorías de análisis

La inclusión educativa ha ganado una importancia necesaria en la escena contemporánea. Esto porque ha sido trascendental para niños y jóvenes; más aún, en aquellos con NEE. Al ser

un tema amplio que puede ser analizado a partir de varias aristas, en este artículo, en específico, se toma como punto central de estudio a la interdisciplinariedad —y su evaluación—, en conjunto con categorías como la colaboración docente e integración de los padres de familia. Esta elección está de acuerdo a lo propuesto por Márquez *et al.* (2021).

La colaboración docente como un medio de fortalecer la inclusión

El trabajo colaborativo docente puede ser analizado desde diferentes perspectivas. Sin embargo, resalta la utilidad que posee para el fortalecimiento de los programas destinados a la inclusión escolar. Gutiérrez (2020), a propósito, asevera que el desempeño mancomunado refuerza su accionar a partir de una planificación que desemboca en procesos educacionales enriquecidos y participativos en beneficio de todos.

En este sentido, Arozín y Palomera (2020) sostienen que los mismos se ven favorecidos por el involucramiento directo de los profesores. Además, sugieren que uno de los aspectos fundamentales a tener presente es su colaboración. En esta misma línea, Anatolievna (2020) realiza una evaluación de los programas inclusivos en varios estados de México y concluye que, pese a los lineamientos innovadores de las propuestas, estas muestran resultados limitados, en la medida que los educadores no generan espacios de interacción y planeación entre ellos.

Por su lado, estudios como los de Navarro y Hernández (2017) visibilizan acciones para estudiantes con NEE. En esta investigación se resalta esta modalidad pedagógica como un

medio para alcanzar metas comunes. Incluso, los educadores superan barreras de aislamiento profesional y compaginan esfuerzos mediante el diálogo abierto y participativo.

En la publicación realizada por Constanza *et al.* (2021) se establece un programa colaborativo orientado a inclusión. También se lo menciona como el primer paso que conduce a la reflexión sobre la misma práctica profesional que conlleva a la mejora metodológica y esto, a su vez, tributa hacia el cumplimiento de las necesidades del alumnado.

La interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es la propiedad de trabajar desde varias disciplinas para obtener un producto mediante el empleo de distintos métodos. Es necesario recalcar que, en la actualidad, se la determina como la integración social para encontrar conocimiento desde múltiples ramas científicas para que la generación de conocimiento sea adherida hacia una mejor comprensión y solución de problemas (López, 2022).

Pero, sin duda, el proceso que la educación actual necesita es la interdisciplinariedad para que forme integralmente e impulse emociones, identidad y, sobre todo, autonomía de forma sana para que aprendan con equidad de género y enfoque de derechos (Ulloa, 2021).

Proyectos interdisciplinarios

En el proceso educativo ecuatoriano, la interdisciplinariedad nace a partir de las dificultades pedagógicas encontradas en el contexto de la



pandemia de la COVID-19, ya que determinó un cambio profundo en la vida de las personas y, por supuesto, en el estilo de enseñar y aprender. En este marco de emergencia, el Ministerio de Educación en 2020 emitió los lineamientos para el plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones. En este sentido, desde el nivel central se estimó la construcción de productos de esta misma naturaleza para que los alumnos de todos los niveles continúen su formación de manera autónoma, mediada por docentes y acompañados por su entorno familiar (Ministerio de Educación, 2020).

Además, se determinaron recomendaciones para los profesores en el diseño de las planificaciones de las DCD utilizadas y para el acompañamiento de los representantes. La implementación de estos proyectos interdisciplinarios se constituyó en el detonante para que los estudiantes cimenten su conocimiento a través de la utilización de metodologías activas de indagación para lograr la promoción de destrezas y habilidades para la vida.

En el instructivo de los lineamientos Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa se establece que los docentes elaboren sus propios proyectos interdisciplinarios de acuerdo al contexto. Principalmente, se los orienten al desarrollo de destrezas y habilidades propias de la práctica curricular del siglo XXI; todo ello, acorde a los requerimientos pedagógicos actuales enfocados en la cooperación entre las distintas asignaturas (Ministerio de Educación, 2020).

De esta suerte, este tipo de actividades son una metodología de enseñanza-aprendizaje que se basa en desarrollar productos que funcionen como nexo de varias disciplinas y posibiliten el trabajo cooperativo entre estudiantes (Ministerio de Educación, 2021). Para planificar y ejecutar dichos proyectos fue necesario disponer de los siguientes insumos:

- Matrices curriculares: donde constan los objetivos, contenidos, DCD e indicadores de evaluación.

- Currículo priorizado: en reemplazo del currículo de 2016, dado que se prioriza las destrezas e indicadores.
- Planificación microcurricular del proyecto interdisciplinario: aquí se organiza las unidades didácticas para el curso.
- Actividades para los estudiantes: son las estrategias pedagógicas.

La interdisciplinariedad para el fortalecimiento de la inclusión

La inclusión, desde la perspectiva de Alves *et al.* (2019), demanda el accionar multidimensional pedagógico. En otras palabras, estos autores abordan a la inclusión desde una mirada holística que busca crear una adhesión de varios elementos pedagógicos bajo un mismo objetivo. Ante estas afirmaciones aparece la interdisciplinariedad como ese talante que da soporte al objetivo de crear espacios inclusivos en los salones de clase.

Incluso, surge la pregunta en cuanto a la medida de impacto que puede contribuir el quehacer interdisciplinar sobre inclusión. Para Márquez (2014) y Bell *et al.* (2021), este concepto abarca beneficios palpables como la planeación conjunta, labor cooperativa y, en principio, respuesta a las necesidades y habilidades de los educandos mediante estrategias correlacionadas.

En este diseño investigativo, por su parte, se plantea la reunión de las asignaturas Estudios Sociales, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Educación Cultural y Artística. Por lo mismo, se ha pretendido ubicar experiencias similares relacionadas que pudieran servir de referencia. Por ejemplo, el estudio de Saavedra *et al.* (2017) sublima un caso donde se lleva a cabo la interdisciplinariedad para los procesos de inclusión a través del trabajo conjunto dentro de las áreas de preparación para la vida: matemáticas y lenguaje. Los datos mostrados en esta investigación demuestran avances positivos para la integración de los estudiantes y, al mismo tiempo, reflejan que la inclusión de

personas con NEE puede ser posible mediante la interdisciplinariedad.

La evaluación dentro de los proyectos interdisciplinarios

Un elemento fundamental, luego de desarrollar los proyectos interdisciplinarios, es la evaluación, porque busca comprobar el avance de los contenidos adquiridos a través de los indicadores. Este proceso se sugiere realizar con la aplicación de una rúbrica que sirve para determinar una calificación cuantitativa.

Ahora bien, este instrumento está definido por el Ministerio de Educación (2020) como “una escala de valoración y criterios de evaluación anclados a los indicadores de evaluación propios de cada proyecto” (p. 10); lo que supone un análisis sobre el nivel de desempeño o el avance de los aprendizajes.

Es importante considerar que la evaluación es una etapa planificada y estructurada con base en indicadores específicos que serán integrados en una rúbrica. Por lo mismo, es necesario que se socialice este instrumento a los estudiantes, porque ayuda a comprender lo que se espera de ellos en una tarea y también proporciona una evaluación más objetiva y consistente de su ejercicio interdisciplinario.

El accionar de los padres como fundamento de la inclusión

A partir de los aportes de autores como Concepción (2020), se hace un llamado urgente a la implicación activa de los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos, especialmente de aquellos con NEE. En esta medida, sugiere que el rol parental no se limita, en exclusivo, al cumplimiento a cabalidad de los compromisos institucionales, sino debe trascender hasta convertirse en agentes propositivos que aporten nuevas ideas, proyectos y estrategias.

Por su parte, Aguiar *et al.* (2020) sostienen que la familia es uno de los pilares sobre los que se asientan las bases de las políticas, proyectos, intervenciones y estrategias inclusivas. La

mediación continua de los padres en la educación de sus hijos da soporte a la creación de zonas de convivencia y, asimismo, supone un doble fundamento para aquellos con NEE, dentro y fuera de los establecimientos.

Por último, Ruiz-Bernardo (2016) despliega una investigación de campo con el objetivo de consultar a padres de familia sobre la percepción que tienen acerca de los programas inclusivos en los que se desenvuelven sus hijos. Las conclusiones alcanzadas revelan el deseo que tienen estos por apoyar a la instrucción de sus representados. Al mismo tiempo, se hace alusión a la falta de integración parental como una de las causas que lleva al fracaso de dichos programas destinados a inclusión.

METODOLOGÍA

Este artículo se enfoca en las propuestas implementadas durante el confinamiento y se centra en la participación de estudiantes con NEE en el aula. La metodología utilizada es la sistematización de la experiencia, la cual busca construir saberes desde la acción áulica en la institución educativa Héroes de Verdeloma, a través de “un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2018, p. 55). De este modo, se pretende dar a conocer las actividades de interdisciplinariedad, orientadas a la inclusión, que se han implementado en octavo año de básica.

Ahora bien, la sistematización de la experiencia permite realizar una reflexión crítica que busca validar lo actuado y reorientar las prácticas en el aula para instaurar otros ambientes de aprendizaje (Mera, 2019). Sobre todo, considera a estudiantes que tienen barreras para la ejecución eficaz de las DCD, aspectos fundamentales para la vida.

Para llevar a cabo la sistematización de experiencias, se seleccionó una de las planificaciones desarrolladas durante el año escolar, la cual abarcó un periodo de dos semanas,

específicamente del 21 de febrero al 4 de marzo de 2022. Durante este tiempo se abordaron, de manera interdisciplinaria, las asignaturas de Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Educación Cultural y Artística. Es importante destacar que, como antecedente a este proyecto, la Junta Académica se reunió y definió las áreas que formarían parte de este, así como su título, objetivo y duración.

Se debe agregar que se trabajó con cuarenta alumnos de octavo año de básica en la jornada matutina, de los cuales dieciocho fueron mujeres y veintidós hombres. Algunos presentaban dificultades de aprendizaje no asociadas a discapacidad y con problemas conductuales. Respecto a su origen, provenían de diversas partes del cantón Biblián, así como de otras provincias y del resto del país. La mayoría pertenecían a hogares con escasos recursos económicos, familias disfuncionales o progenitores que emigraron a otros países, quedando a cargo de sus abuelos, tíos u otros parientes.

En lo referente al análisis de los datos, que se llevarán a cabo en el siguiente apartado, se enmarcan tres dimensiones principales de

análisis. Para determinarlas, se apoya en el estudio realizado por Márquez *et al.* (2021), en donde se obtiene el siguiente grupo: la inclusión estudiada desde la participación de los padres, el trabajo conjunto docente y la interdisciplinariedad —con un subdimensión: la evaluación—.

RESULTADOS

En primera instancia, se hace alusión al trabajo colaborativo que demanda la planificación del proyecto interdisciplinar desde la práctica profesional docente. Bajo esta lógica, se confirma lo que menciona Gutiérrez (2020) cuando asume que su contribución facilita y enriquece el proceso de planificación. Mejor aún, cuando sucede en términos de la interdisciplinariedad, como lo mencionan Márquez (2014) y Bell *et al.* (2021), y, más adelante, en la aplicación de dichos recursos para el fortalecimiento de la inclusión. Por esta razón, se realizó una planificación interdisciplinar, misma que se evidencia en la Tabla 1:

Tabla 1. Aspectos claves de la planificación microcurricular

Planificación microcurricular de un proyecto interdisciplinario		
Proyecto: Un ambiente armónico y sano contribuye a una cultura de paz.		
Objetivo del aprendizaje: los estudiantes comprenderán que la convivencia armónica, en contextos como el que vivimos, construye una cultura de paz, a través del desarrollo de habilidades para la vida, comunicándolo de forma asertiva a las personas que los rodean.		
Destrezas con criterios de desempeño	Indicadores de evaluación	Recomendaciones para el padre de familia o tutor
Lengua y Literatura L.L.4.4.2. Lograr cohesión y coherencia en la escritura de textos periodísticos y académicos mediante la construcción y organización de diferentes tipos de párrafo.	Estructura diferentes tipos de textos periodísticos y académicos, combinando diferentes tramas (narrativa, descriptiva, conversacional y argumentativa), tipos de párrafo y diálogos directos e indirectos, según sean pertinentes y elabora preguntas indagatorias. (Ref. I.LL.4.7.1.)	Acompañar al estudiante en casa. Apoyar en la entrega de trabajos de manera ordenada, limpia y puntual.

<p>Ciencias Naturales CN.4.4.8. Explicar, con apoyo de modelos, la interacción de los ciclos biogeoquímicos en la biosfera (litósfera, la hidrósfera y la atmósfera), e inferir su importancia para el equilibrio ecológico y los procesos vitales que tienen lugar en los seres vivos.</p>	<p>Identifica los cambios en los hábitats naturales a los que están expuestos las plantas y animales. Ref.I.CN.2.3.2</p> <p>Promueve acciones para prevenir el deterioro del planeta. Ref.I.CN.2.9.1</p>	<p>Acompañar al estudiante en casa. Apoyar en la entrega de trabajos de manera ordenada, limpia y puntual</p>
<p>Estudios Sociales CS.4.1.16. Analizar el origen de los primeros pobladores de América y sus formas de supervivencia, con base en las evidencias materiales que se han descubierto.</p>	<p>I.CS.4.1.2. Analiza la evolución y relación entre el origen de los primeros pobladores de América, la formación de grandes civilizaciones, el desarrollo de las culturas andinas, el origen y desarrollo del Imperio inca y la estructura organizativa del Tahuantinsuyo, destacando el legado material y cultural indígena y los rasgos más significativos que diferencian las culturas americanas. (I.2.)</p>	<p>Dar seguimiento a sus hijos, en el cumplimiento de sus deberes. Proporcionar los materiales necesarios.</p>
<p>Educación Cultural y Artística CE.ECA.2.4. Generar productos artísticos como forma de expresión, representación y comunicación de emociones, vivencias e ideas.</p>	<p>Participa en representaciones escénicas, demostrando un dominio elemental de las participaciones técnicas artísticas propias de cada forma de expresión. REF.I.ECA.2.4.2.</p>	<p>Ayudar a leer las instrucciones enviadas. Sugerir la entrega puntual de las tareas. Proporcionar el material necesario.</p>

Fuente: elaboración propia

Las DCD, empleadas en este proyecto, abarcaron varios contenidos con sus respectivas actividades. Así, la destreza de Lengua y Literatura se enfocó en lograr cohesión y coherencia en la escritura, ya que las mismas tienen incidencia en las de las otras asignaturas. En Ciencia Naturales se consideró explicar con apoyo de modelos; en Estudios Sociales se priorizó analizar; y en Educación Cultural y Artística se buscó generar productos artísticos en función de la expresión y representación.

Con base en lo anterior, se desprendió un proyecto arraigado en los lineamientos

propuestos por el Ministerio de Educación (2021). Por otro lado, estuvo enmarcado en la lógica de enlazar varias asignaturas persiguiendo un objetivo común (Saavedra *et al.*, 2017).

Así, a partir de esta planificación, se elaboró una ficha de actividades del proyecto interdisciplinario que abarcó objetivos, indicadores y nombre del proyecto; así como las tareas que los estudiantes debían realizar en el aula bajo la guía y orientación del docente. También se describían las actividades que podían ser trabajadas de modo independiente o con la supervisión de sus familiares.

Tabla 2. Ficha de actividades-proyecto interdisciplinar

Nombre del proyecto:	Un ambiente armónico y sano contribuye a una cultura de paz.
Producto final:	Luego de desarrollar las actividades y tareas, realice, en cartulina a A3, el producto final que consistirá en un díptico. Para su ejecución, siga la estructura: En la primera cara desarrolle una carátula con un título sugerente, imagen y frases llamativas. En el interior, cara dos y tres, efectúe dos narraciones (siguiendo el esquema: introducción, nudo y desenlace); la primera con el tema de los primeros pobladores de América; la segunda, sobre la siembra de un árbol. Finalmente, en la última cara, lleve a cabo un <i>collage</i> con imágenes relacionadas con los temas de las cuatro asignaturas estudiadas.
Actividades para la semana 1	
Lengua y Literatura:	Tema: Escribiendo también nos entendemos (la narración). Responder preguntas exploratorias. Recordar qué es la pintura rupestre. Leer: “El arte rupestre, precursor de la escritura”. Comprender la lectura utilizando estrategias de trabajo.
Estudios sociales:	Tema: ¿De dónde y por dónde llegaron nuestros antepasados? Leer un texto sobre las teorías del poblamiento de América y sus primeros habitantes. Analizar lo leído mediante preguntas. Observar un video relacionado. Situarse en el mapa la ruta de los primeros pobladores de América. Comparar la flora y la fauna de estos periodos con la actualidad.
Ciencias Naturales	Tema: Componentes y dinámica de los ecosistemas. Responder preguntas exploratorias. Leer la información sobre los equilibrios y la cadena alimenticia. Observar dos videos relacionados. Dialogar sobre lo observado. Realizar actividades de refuerzo.
Educación Cultural y Artística	Tema: Expreso sentimientos a través de la escritura. Realizar preguntas de exploración. Leer sobre el uso de la escritura (poesía). Leer y analizar brevemente el “Poema XX” de Pablo Neruda. Establecer la importancia de la escritura para expresar sentimientos.
Actividades para la semana 2	
Lengua y Literatura	Tema: La narración. Recordar el tema anterior. Leer sobre la narración y sus elementos. Comprender el tema mediante un organizador gráfico. Observar un video relacionado. Redactar un ejemplo de narración sobre su día de clase.

Estudios Sociales

Tema: La vida de los primeros habitantes de América.

Leer la información sobre los vestigios de los habitantes de América.

Comentar sobre lo leído.

Observar gráficos de utensilios usados en el periodo.

Dibujar las herramientas primitivas.

Resolver un crucigrama.

Ciencias Naturales

Tema: Componentes y dinámicas de los ecosistemas.

Reforzar los aprendizajes de la semana anterior.

Realizar ejercicios de competición, relación y escritura sobre los ecosistemas y su protección.

Leer los pasos para sembrar un árbol.

Sembrar uno en sus hogares.

Educación Cultural y Artística

Tema: Mis formas de expresión.

Leer sobre la evolución cultural.

Dialogar sobre la lectura.

Observar imágenes.

Responder preguntas sobre el arte.

Dibujar con base en las imágenes presentadas.

Fuente: elaboración propia

Durante el ejercicio de las actividades, se identificó un estudiante con dificultades significativas de aprendizaje, particularmente en escritura. Para apoyarlo se diseñó una estrategia que aprovechaba sus fortalezas, centrándose en lo que más le gustaba hacer: responder preguntas y expresarse a través de dibujos. De esta manera, se consiguió vincularlo en el grupo y se le permitió demostrar sus conocimientos en las cuatro asignaturas mediante tareas y deberes orales. El estudiante también elaboró el producto final utilizando gráficos y lo socializó para su evaluación, de acuerdo con la rúbrica estructurada y acordada con antelación.

Con relación al conjunto de estudiantes, se identificó que seis de ellos exhibían NEE. Aunque, se logró que todos participen en actividades del aula, construyendo conocimiento a partir de su cooperación; siempre con la guía de los docentes de las distintas áreas. Vale mencionar que, en esta etapa, también se involucró a la familia, pues, según Bolaños *et al.* (2019), corresponde al primer ambiente social que experimenta la persona y que orienta las pautas para su desarrollo general y escolar.

En este sentido, los proyectos ostentaban recomendaciones para los representantes legales, quienes tenían participación activa en el proceso de aprendizaje como pilares fundamentales para cumplir con los objetivos inclusivos planteados en los insumos. De esta manera se reafirma que el rol parental es indispensable dentro de las prácticas inclusivas escolares (Aguar *et al.*, 2020; Concepción, 2020).

Por otro lado, tras la ejecución e implementación de la propuesta interdisciplinar es posible constatar en la Figura 1 los resultados del rendimiento, pero en primera instancia, es necesario observar la rúbrica de evaluación que se muestra en la Tabla 3:



Tabla 3. Rúbrica para calificar el producto final

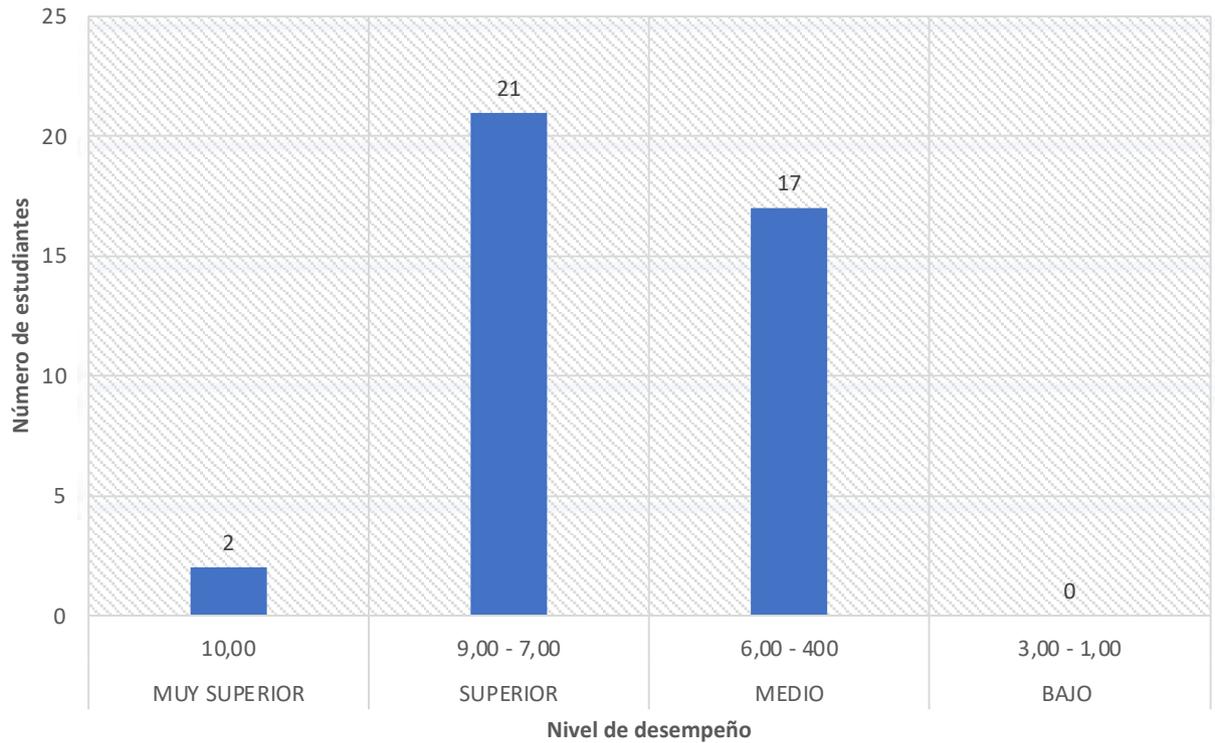
Aspectos para evaluar		Nivel de desempeño				
Indicadores de Evaluación		Muy superior (10)	Superior (9-7)	Medio (6-4)	Bajo (3-1)	No realiza (0)
Asignaturas del proyecto interdisciplinario	LL Estructura una narrativa gráfica, descriptiva y expositiva; realiza preguntas indagatorias. (Ref. I.LL.4.7.1.)	Realiza un breve texto narrativo y un <i>collage</i> con fotos o dibujos de los primeros pobladores de América y de	Realiza un breve texto narrativo y un <i>collage</i> con fotos o dibujos de los primeros pobladores de América y de	Realiza un texto narrativo breve y un <i>collage</i> con fotos o dibujos de los primeros pobladores de América y de	Realiza un breve texto narrativo y un <i>collage</i> con fotos o dibujos de los primeros pobladores de América y de	No realiza un texto narrativo ni un <i>collage</i> .
	CN Identifica los cambios en los hábitats naturales por las actividades antrópicas. (Ref.I.CN.2.3.2) Siembra plantas para prevenir el deterioro del planeta. (Ref.I.CN.2.9.1)	de la siembra y cultivo de plantas arbóreas o medicinales, en donde relacione el ambiente sano con una mejor vida, de manera muy satisfactoria con las situaciones del contexto, con sus necesidades y del entorno familiar y comunitario.	de la siembra y cultivo de plantas arbóreas o medicinales, en donde relacione el ambiente sano con una mejor vida, de manera satisfactoria con las situaciones del contexto, con sus necesidades, así como de su entorno familiar.	de la siembra y cultivo de plantas arbóreas o medicinales, en donde relacione el ambiente sano con una mejor vida de manera poca satisfactoria con las situaciones del contexto y sus necesidades.	de la siembra y cultivo de plantas arbóreas o medicinales, en donde relacione el ambiente sano con una mejor vida de manera poco satisfactoria con las situaciones del contexto.	
	CS CS.4.3.2. Relaciona los cambios en las sociedades con el avance de la agricultura y la industria. (J.3., I.2.)					
	ECA Realiza representaciones graficas. (Ref.I.ECA.2.4.2.)					

Fuente: elaboración propia

Para calificar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje se empleó otra rúbrica con desagregación en los indicadores de evaluación, donde ellos expresaban sus condiciones propias de cumplimiento de las actividades planteadas, pero con el nivel adecuado a su capacidad de desempeño y avance.

En la Figura 1 se muestra la calificación promedio obtenida en el producto final del proyecto interdisciplinario. De la totalidad de participantes, considerando la escala establecida por el Ministerio, dos obtuvieron una calificación de diez, correspondiente a *muy superior*, mientras que veintiuno recabaron un cumplimiento *superior*, con notas entre siete y nueve.

Figura 1: Desempeño estudiantil-calificación producto final



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, diecisiete estudiantes se ubicaron en un nivel medio, con calificaciones entre cuatro y siete. En este nivel se encontraban alumnos con dificultades de aprendizaje y que trabajaron de modo incluyente con los diferentes grupos. Es importante indicar que seis superaron el nivel *bajo* que mostraban en los procesos anteriores.

Aquellos que no alcanzaron un nivel *superior* y, en especial, los que estaban en el nivel *medio* recibieron atención inmediata por parte del equipo docente y del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Entre las acciones implementadas se aplicaron la retroalimentación y refuerzo académico; incluso se continuó con el compromiso de seguir implementando futuros proyectos interdisciplinarios inclusivos para superar los obstáculos.

Con base en esta lógica de participación y colaboración conjunta entre docentes, se

retoman los aportes de Navarro y Hernández (2017), Anatolievna (2020), Arozín y Palomera (2020) y Constanza *et al.* (2021) y se concluye que esta brinda soporte a los procedimientos de planeación y empleo de programas inclusivos. Además, se enfatiza la importancia de la evaluación como una subcategoría de la interdiscipliniedad, pues, bajo los parámetros correctos, se puede establecer el nivel de impacto de los mismos (Ministerio de Educación, 2020),

En el marco del objetivo planteado en el proyecto interdisciplinario, se puede afirmar que el desempeño de los estudiantes fue diverso. El 5 % llegó a un rendimiento *notable*, debido a que, posiblemente, tuvieron acceso a todas las herramientas y apoyo necesarios para desarrollar sus habilidades. Por su parte, veintiún jóvenes, lo que equivale al 52,5 %, tuvieron un ejercicio *superior*, lo cual podría ser consecuencia del acompañamiento que

recibieron por parte de sus familiares y docentes durante el proceso formativo.

En cambio, diecisiete, es decir, el 42,5 %, enfrentaron problemas relacionados a la falta de materiales básicos para su trabajo y a las dificultades de aprendizaje propias de los estudiantes con NEE no asociadas a la discapacidad. A pesar de ello, la mayoría cumplió con las expectativas de cooperación y desempeño en el desarrollo de las destrezas para la construcción de conocimiento interdisciplinario con un enfoque de inclusión.

Cabe reiterar que los alumnos con necesidades educativas también estuvieron incluidos en los diferentes grupos, aunque no alcanzaron el 100 % de los indicadores debido a sus limitaciones, coordinación de recursos y desenvolvimiento. En definitiva, se logró que todos presentaran un producto final acorde a sus necesidades.

Es importante destacar, por último, que la nota obtenida en la calificación final se registró en cada una de las asignaturas implicadas en el proyecto. Por demás, los participantes reconocieron que la colaboración entre áreas les permitió enfocar el proceso de aprendizaje de acuerdo a las necesidades del aula.

CONCLUSIONES

La planificación interdisciplinaria, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, evidencia que las dificultades presentes en un ambiente local e institucional pueden superarse mediante la implementación de soluciones que faciliten a docentes y estudiantes emprender un proceso activo de adquisición de nuevos conocimientos.

Al sumar la inclusión a la interdisciplinariedad se fomenta una educación más equitativa y accesible para todos, independientemente de sus habilidades y necesidades. La colaboración y cooperación de diferentes áreas y el trabajo conjunto con los estudiantes y sus familias permiten, además, abordar las diversas dimensiones de la formación de manera integral.

En este sentido, tras la labor docente de crear y establecer un proyecto que integra tanto las áreas de Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Educación Cultural y Artística se instrumenta una herramienta para la inclusión.

También se procede con el diseño de rúbricas de evaluación para medir el impacto de dicha propuesta. Frente a esto, veintidós jóvenes tuvieron una mejora sustancial en su rendimiento y se recabó, asimismo, que los seis estudiantes con NEE se superen y alcancen aprendizajes significativos. Por otra parte, este proyecto les permitió intervenir de modo cooperativo mediante grupos. Se recalca que el involucramiento de los padres tributó a la mejora del rendimiento de sus representados.

En concordancia con lo expuesto, en la fase de regreso a la presencialidad, se recomienda la colaboración del núcleo familiar para controlar las tareas en casa. Por esta razón, las sugerencias propuestas en cada asignatura y plasmadas en la planificación se enfocaron en solicitar ayuda en el hogar, proveer los materiales necesarios y cumplir con las actividades para mejorar el rendimiento académico.

De esta forma se concluye que la interdisciplinariedad, apoyada en la labor conjunta entre padres y educadores bajo lineamientos evaluativos concordantes con los objetivos trazados, sirve de ayuda para romper las barreras de la exclusión dentro de los salones de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, G.; Demothenes, Y. y Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. <https://n9.cl/jrxzl>
- Alves, G.; Gonçalves de Castro, G.; Berti Roldi, G. y Batista Mainegra, A. (2019). Interdisciplinariedad e inclusión escolar de niños con discapacidad desde los relatos maternos. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(3), 21-29. <https://n9.cl/qd96h>
- Anatolievna, E. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*,

17(43), 249-270. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional del Ecuador. <https://n9.cl/ddge>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica Reformativa de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. S.e. <https://n9.cl/4jbel>
- Azorín, C. y Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7694115>
- Bolaños, D. y Stuart, A. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. <https://n9.cl/to5i3>
- Bell, R.; Orozco, I. y Lema, B. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *UNIANDÉS Episteme*, 9(1), 101-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298181>
- Bonilla del Río, M. y Sánchez Calero, M. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- Carrillo, M. (2 de marzo de 2022). *La educación inclusiva en la actualidad*. Asociación Tajibo. <https://tajibo.org/educacion-inclusiva/>
- Concepción, V. (2020). *Apoyo parental en el aprendizaje de alumnos de inclusión de la Escuela Vielka Batista de Martínez, Veraguas, Año 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Especializada de las Américas]. Repositorio Institucional de la Universidad Especializada de las Américas. <https://doi.org/10.57819/1j06-qp26>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2014). *Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://n9.cl/mgmgug>
- Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y docencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://n9.cl/8b0gd>
- López, L. (2022). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento.

Revista Sophia, (13), 367-377. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102017.pdf>

- Márquez, E. (2014). La intervención interdisciplinaria, fundamento del trabajo en necesidades educativas especiales. *Revista UNIMAR*, 24(2), 19-23. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/7>
- Márquez, N.; Andrade, A. y García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
- Mera, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Rehuso*, 4(1), 99-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047150>
- Ministerio de Educación. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/wjogm>
- Ministerio de Educación. (2020). *Guía de apoyo pedagógico para la comunidad educativa durante el período de suspensión de las actividades escolares presenciales por la emergencia sanitaria COVID-19*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/07d4q>
- Ministerio de Educación. (2020). *Plan Educativo Aprendemos juntos en casa. Lineamientos Ámbito Pedagógico Curricular*. S.e. <https://n9.cl/fc0zp>
- Ministerio de Educación. (2021). *Instructivo para la Elaboración de Proyectos Interdisciplinarios Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Dirección Nacional de Currículo*. S. e. <https://n9.cl/cbkl6>
- Ministerio de Educación. (2021). *Instructivo para la evaluación estudiantil. Plan Educativo Aprendemos juntos en casa*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/6jb54>
- Ministerio de Educación. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. S.e. <https://n9.cl/fljem>
- Navarro, M. J. y Hernández, E. (2017). La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa. *Perfiles educativos*, 39(156), 58-71. <https://n9.cl/2oaym>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://repositorio.>

cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

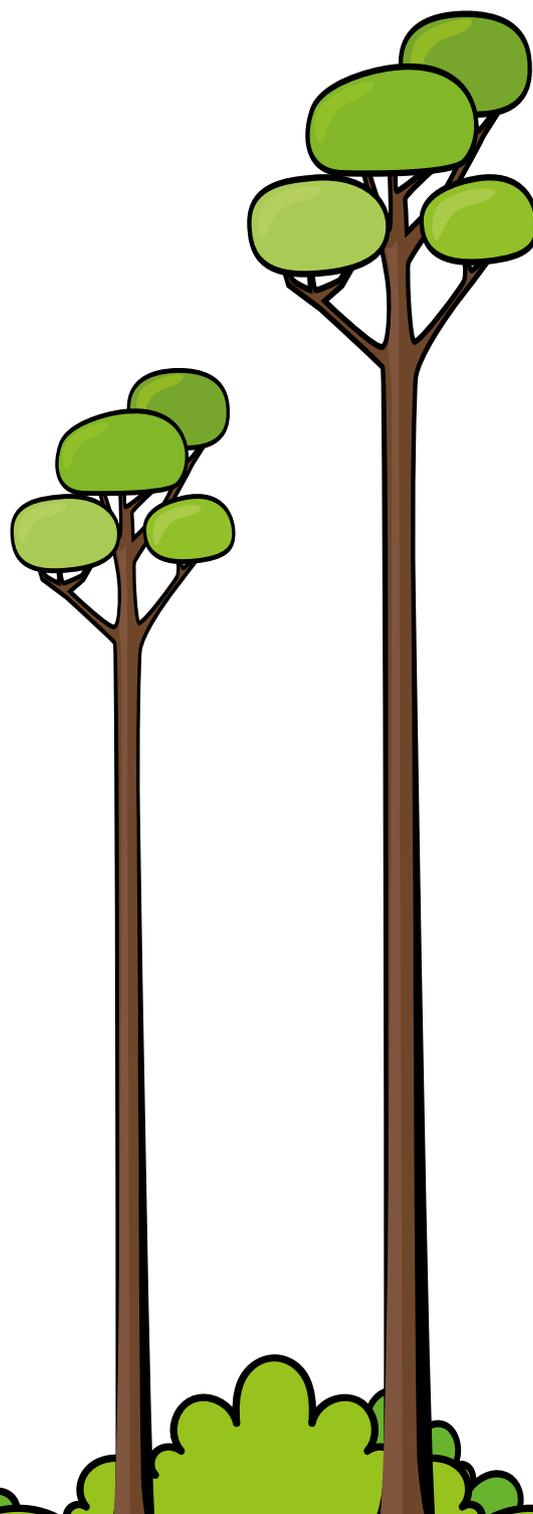
Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80622345006.pdf>

Quezada, J. (2014). *Estereotipos de género y usos de la lengua. Un estudio descriptivo de las aulas y propuestas de intervención didáctica* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/39106>

Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133. <http://hdl.handle.net/10234/166705>

Saavedra, S.; Arcia, P. y Sotelo, C. (2017). *Transversalidad e interdisciplinariedad: ejes de articulación ontológica para la inclusión en educación superior*. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VII Clabes), Córdoba, Argentina. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1649>

Ulloa, V. (14 de octubre de 2021) *Interdisciplinariedad en educación: Un ejercicio para la vida misma*. Universidad de Chile. <https://n9.cl/x2uk2>



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

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

 **Natalia Villavicencio Cajamarca***

nathysvi.89@gmail.com

 **Angélica Guallpa Giñin***

angie22gualpa@hotmail.es

 **César Cárdenas Delgado***

cardenas.cesar.1d@gmail.com

*Investigador independiente

Recibido: 31 de mayo de 2023

Aceptado: 14 de julio de 2023

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formación docente en prácticas inclusivas

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

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

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

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

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

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

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

Buenas prácticas pedagógicas inclusivas

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

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

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

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

Estrategias inclusivas activas en la práctica pedagógica del docente

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

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

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

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

Principales desafíos de la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano

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

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

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

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

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

DESARROLLO

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

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



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

Participantes

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

Análisis de resultados

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

Tabla 1. Conceptualización de educación inclusiva

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

Indicador	Porcentaje
Gratuitos.	85 %
Valor económico.	15 %

Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

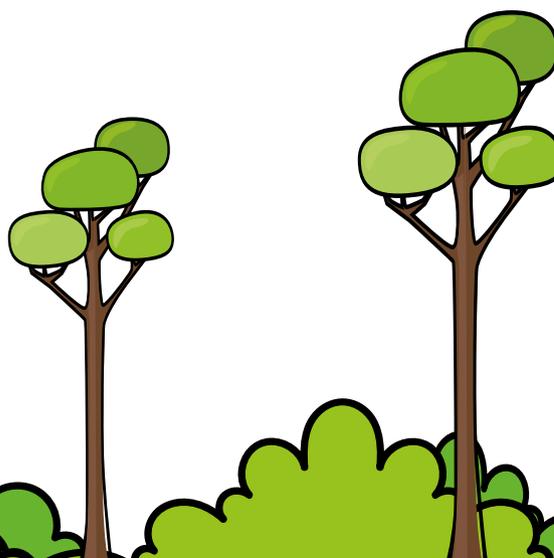


Tabla 10. Estrategias o actividades inclusivas que ejecutan los docentes en su institución educativa

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

Fuente: elaboración propia

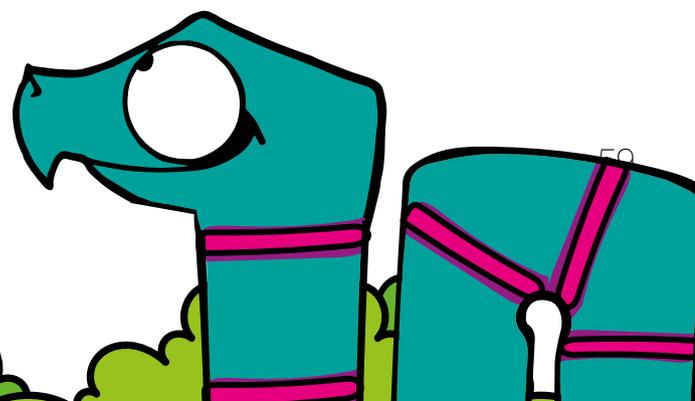
En la mayoría de las instituciones, el grupo con el que labora el docente es diverso. De tal forma que esto se evidencia en un 88,70 %. El grupo homogéneo tiene un porcentaje del 11,30 %. (Ver Tabla 12).

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

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

Fuente: elaboración propia

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



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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

DISCUSIÓN

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

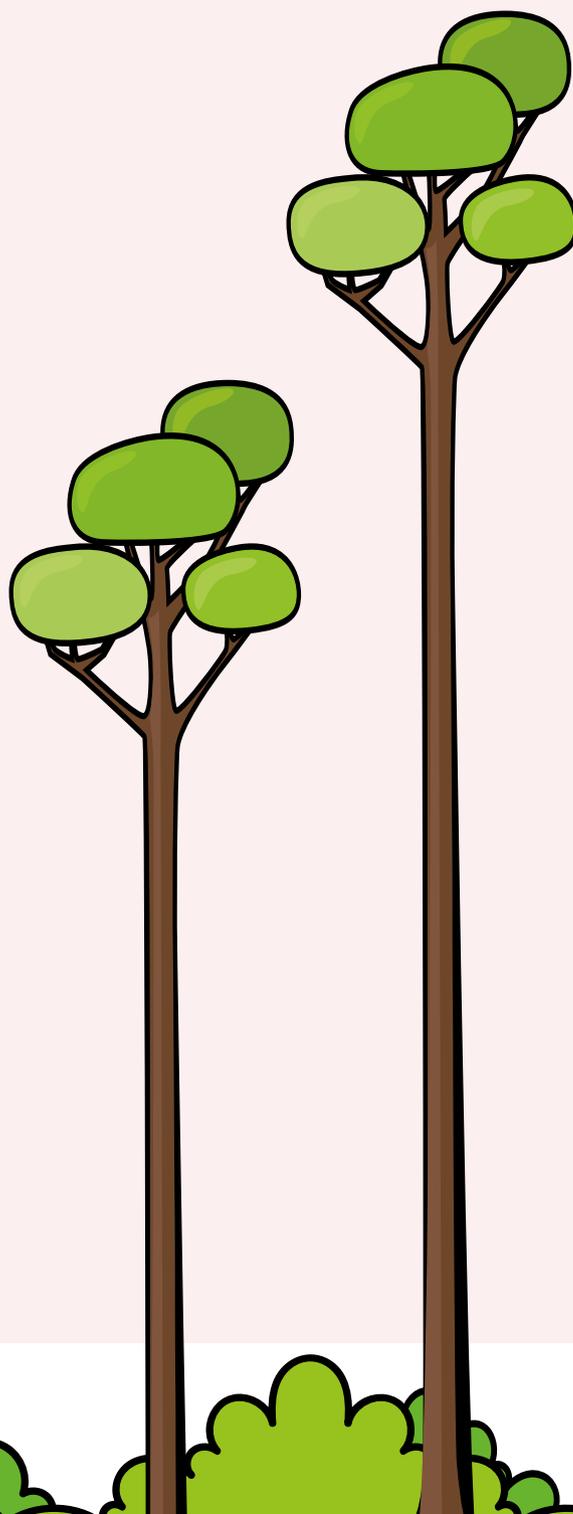
Rodríguez, D.; Mendoza, F. y Méndez, J. (2018). Diagnóstico sobre las Buenas Prácticas Docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100163>

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

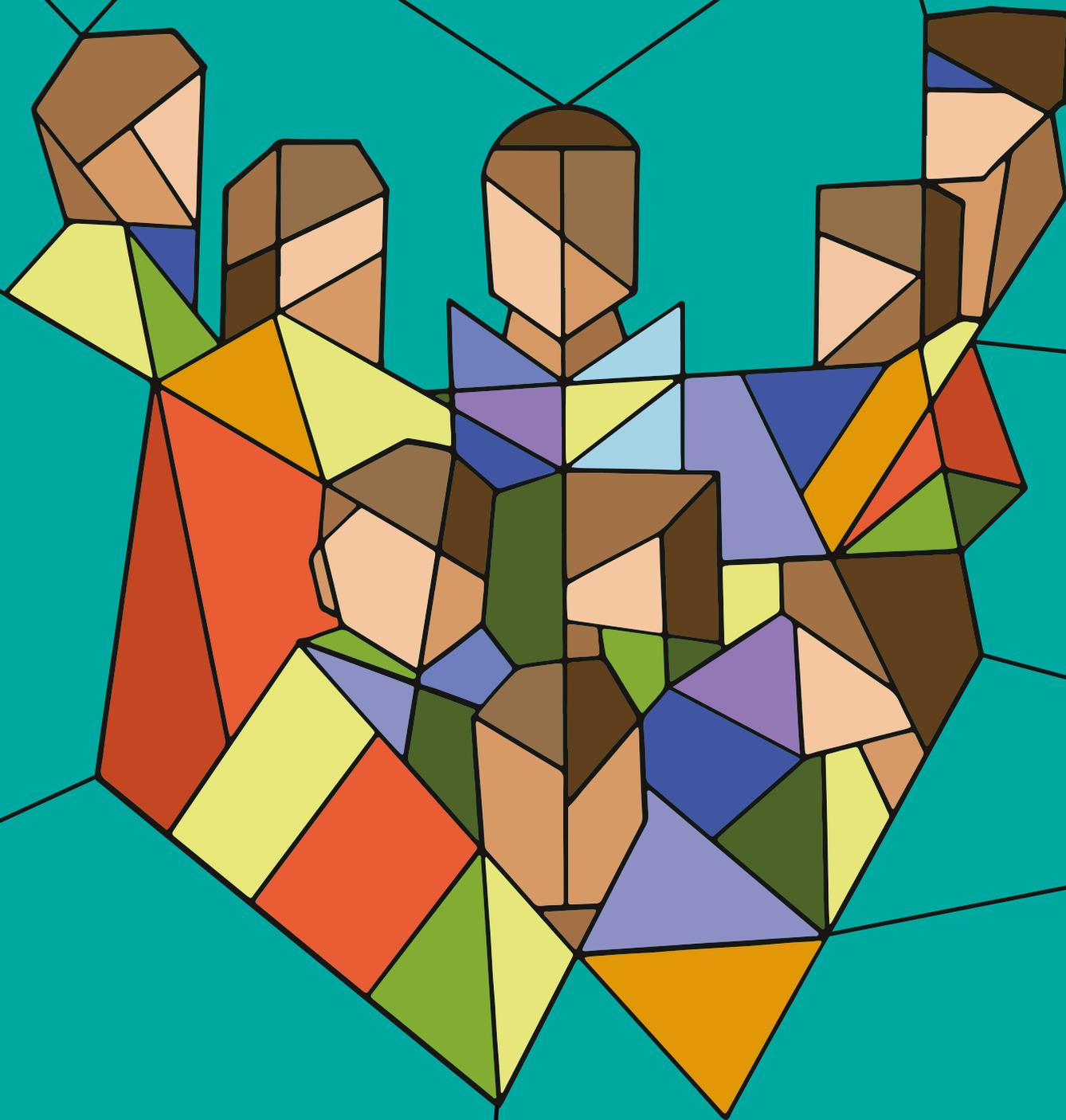
Troya, I.; Troya, B. y Briones, D. (2019). *Desafíos de la formación docente en la educación inclusiva*. En *3er Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas* (pp. 1573-1582). <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/c82361fe-429f9df151fd0ca0ab77f9cf.pdf>

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

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



CHAUPI



Chaupi significa en lengua kichwa “centro” o “medio”. Esta sección, el punto de equilibrio de la revista, recopila artículos de interés general relacionados a la temática de la edición en curso, iniciativas que abonan el terreno siempre fértil de la educación y posibilitan el intercambio de experiencias.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje en destrezas para matemáticas y lenguaje en estudiantes con síndrome de Down

Teaching-learning strategies in mathematics and language skills in students with Down syndrome

Priscila Palacios Moreno*

prispalacios@outlook.com

 **Isabel Flores Sisalima***

iflores@ups.edu.ec

*Universidad Politécnica Salesiana

Recibido: 13 de abril de 2023

Aceptado: 29 de junio de 2023

RESUMEN

La aplicación de estrategias basadas en las destrezas de los estudiantes puede contribuir a su formación. El objetivo del presente artículo fue diagnosticar, precisamente, las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo matemático y lingüístico en niños, niñas y adolescentes con síndrome de Down de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz de Cuenca, Ecuador. Para la consecución de este artículo se aplicó el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo fenomenológico y alcance descriptivo a una muestra de ocho docentes quienes, a través de su testimonio, entregaron datos relacionados a las destrezas básicas de matemáticas y lenguaje. Por último, se exponen las estrategias que fueron aplicadas en la institución, las cuales fueron diseñadas a partir de teorías y principios acorde con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: estrategias, enseñanza-aprendizaje, matemáticas, lenguaje, síndrome de Down.

ABSTRACT

The application of strategies based on the students' skills can contribute to their formation. The objective of this article was to diagnose, precisely, the teaching-learning strategies in the mathematical and linguistic development of children and adolescents with Down syndrome at the Agustín Cueva Tamariz Special Education Unit in Cuenca, Ecuador. In order to achieve this article, the interpretative paradigm, qualitative phenomenological approach and descriptive scope were applied to a sample of eight teachers who, through their testimony, provided data related to basic mathematics and language skills. Finally, the strategies that were applied in the institution are presented, which were designed based on theories and principles according to the students' learning styles.

Keywords: strategies, teaching-learning, mathematics, language, Down syndrome.

INTRODUCCIÓN

La teoría que sustenta la interpretación y análisis del presente trabajo es la teoría constructivista; misma que aspira buscar soluciones a problemas planteados en el ámbito escolar. En específico: diagnosticar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, a partir de sus destrezas, en la ejecución en el campo matemático y lingüístico en estudiantes con síndrome de Down —en adelante ESD—. Objetivo que se pudo conseguir por medio de las experiencias y discursos compartidos por los docentes de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz (UEACT) de Cuenca, Ecuador.

A modo de contexto, vale declarar que las personas con diversidad funcional —entre ellos los ESD—, bajo la perspectiva del paradigma rehabilitador de inicios anteriores a la segunda mitad del siglo XX, eran considerados enfermos, por lo que debían ser curados por medio de medicina y terapia. En este enfoque se negaba el componente psicológico y emocional que intervenía en el estado de una persona. En la actualidad, bajo el canon de la autonomía personal y su modelo social y de derechos, se procuró eliminar la opresión y barreras de la sociedad. Se enfatizó las necesidades individuales de las personas con diversidad funcional. En este sentido, se crearon políticas públicas con el fin de mejorar las condiciones de vida de este grupo poblacional. Naturalmente, se incluyeron los procesos de educación y todas las áreas relacionadas con el ser humano (Bonilla, 2019).

Ahora bien, la designación del concepto *diversidad funcional* —en lugar de *discapacidad*— nació en el seno de las organizaciones sociales como el Foro de Vida Independiente (Romañach y Lobato, 2005). Esta redefinición se justificó en consideración con las teorías del cuerpo y, sobre todo, con la forma en la que una persona se ajusta a una realidad de manera diferente a la que la mayoría de la sociedad lo hace. Dicho de otro modo, se identificó que las personas con diversidad funcional no sufrían de una enfermedad, deficiencia o retraso, sino

que mantenían características diferentes a lo habituado por la sociedad (Toboso, 2018). Este contexto nace la educación especializada para ofrecer una alternativa pedagógica.

Este tipo de educación, aunque es una filosofía que tiene como fundamento la aplicación de un proceso dirigido a atender, retener y formar a todos los estudiantes, comenzando desde sus fortalezas y necesidades particulares, aún mantiene limitaciones en su aplicación (Ruiz, 2012). Por ejemplo, en los ESD se han observado dificultades con el aprendizaje de los cálculos matemáticos y con destrezas del lenguaje (Reza *et al.*, 2019).

Aunque, varios estudios señalan que la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden ser favorables para el estudiantado con necesidades especiales ya que se han obtenido resultados y avances en la mayoría de ellos. Por lo mismo, se considera que el docente dentro del aula debe implementar distintas estrategias que consideren los intereses de los mismos, desarrollen mecanismos para el aprendizaje, empleen materiales pedagógicos y favorezcan un ambiente de autonomía (Caballero y Delgado, 2021).

MARCO TEÓRICO

La teoría constructivista, por medio de su representante Jean Piaget, afirma que el ser humano edifica su propio conocimiento; por ende, convierte al aprendizaje en un proceso más significativo. Así, esta teoría pretende buscar soluciones a problemas planteados en el ámbito escolar. Incluso, ha sido aplicada con éxito en torno a la diversidad funcional y búsqueda de cambios pedagógicos, actitudinales y de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocados en las características, habilidades y destrezas de los estudiantes determinados por la observación y experiencia de los docentes (Abad, 2021).

En conformidad con Ruiz (2012), los alumnos con síndrome de Down poseen una alta capacidad de observación e imitación. En

este tenor, se motivan al aprendizaje cuando se utiliza el juego entretenido y atractivo, y, a partir de ahí, pueden adquirir habilidades y aplicarlas de forma habitual en su entorno cotidiano. No obstante, presentan deficiencias en la adaptación, adquisición y progreso de los aprendizajes. Es decir, recuerdan con dificultad lo aprendido, procesan la información con pausas y tienen limitaciones en el desarrollo de destrezas como las correlaciones, secuencias lógicas, conocimientos de carácter abstracto, lenguaje, memoria, atención e inhibición de la conducta.

En otro orden de cosas, la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en ESD es un tema complejo, ya que, por ejemplo, los cálculos más elementales adquieren una elevada dificultad; por lo que necesitan un trabajo sistemático dirigido a objetivos prácticos como el uso de dinero y la orientación tempo-espacial (Ruiz, 2012). Ahora bien, aunque el aprendizaje numérico presenta dificultades puede ser alentador en un contexto de integración, aprendizaje precoz y continuo a lo largo de su vida (Bruno y Noda, 2010), a fin de llegar a la comprensión de los significados o sentidos (Stelzer *et al.*, 2016).

Por su parte, en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje se ha observado que los EDS presentan mayor capacidad de comprensión lingüística frente a la expresión verbal. Esto se explica porque su percepción visual se encuentra más desarrollada, de tal forma que aprenden si se apoyan en signos, imágenes, dibujos, pictogramas y demás. Sin embargo, los ESD exteriorizan dificultades de abstracción y conceptualización ya que son nociones que se mueven en el rango de la inteligencia concreta

(Ruiz, 2012). Asimismo, su vocabulario expresivo está retrasado en función de las expectativas en una edad determinada (Martin *et al.*, 2009).

Con base en lo expuesto, las estrategias aplicadas son procedimientos o recursos relacionados con la organización del conocimiento. Su uso está ligado a la práctica docente, a fin de promover aprendizajes significativos desde las habilidades y destrezas de los escolares. Del mismo modo, el docente, además de enseñar los contenidos de su especialidad, asume la necesidad de enseñar a aprender (Mendoza y Mamani, 2012; Romero, 2016).

En concreto, la enseñanza-aprendizaje se entiende como un proceso de interacción didáctica y dialéctica entre dos o más sujetos con miras a construir conocimientos teóricos y prácticos mediados por una metodología y un objetivo dentro de una situación particular (De la Rosa *et al.*, 2019; Sánchez *et al.*, 2020). En paralelo, esta se fundamenta en la aplicación de múltiples teorías y métodos que contribuyan a la formación de los ESD (Castro y Pozú, 2015; Torrico *et al.*, 2002).

Desde la literatura científica se evidencia la importancia de la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de manera general, junto con el uso de métodos, técnicas y herramientas utilizadas con ESD. De esta forma, se manifiesta la importancia del perfil cognitivo de los estudiantes y la flexibilidad en pro de una intervención personalizada con enfoque hacia los sentidos (García, 2018; Alonso de la Cruz, 2022).

En el área de matemáticas, Bruno y Noda (2010) manifiestan la necesidad de usar pautas que orienten la programación de actividades —dentro y fuera del aula— mediante la manipulación



de materiales, objetos cotidianos, juegos y ordenadores. Aldana y López (2016) indicaron la importancia de desarrollar el pensamiento concreto hacia el reconocimiento y comprensión del entorno, para así poder examinar características de las formas y establecer relaciones, asociaciones entre los objetos físicos. Todo ello para facilitar, como mencionan otros autores (Porta y Costa, 1996; Alcover, 2006; Pineda, 2019), la comprensión y representación en función de un sistema de numeración o uno de medida.

En el área de la lectura —dentro de las competencias de la lengua—, el ejercicio de la comprensión debe ser consustancial, permanente y debe exhibir un sistema de significación (Martin *et al.*, 2009; Troncoso y Flores, 2011; López *et al.*, 2020; Parodi *et al.*, 2020). En consecuencia, las estrategias de intervención deben aprovechar las fortalezas de la memoria visual con el uso de imágenes y libros de cuentos (Concetta, 2017; Screpnik e Ibáñez, 2020). En adición, se recomienda la rehabilitación de la escritura mediante el análisis auditivo del habla, la correlación de la palabra con su representación gráfica y la ejecución de ejercicios de grafomotricidad. Estas estrategias se enfocan en conseguir un producto coherente y creativo (Comes *et al.*, 2008; Acosta *et al.*, 2020).

Estrategias de matemáticas

Ahora bien, las estrategias aplicadas en ESD deben tener relación a las destrezas. Con fines de limitación del estudio en el área de matemáticas se han seleccionado cinco. Las mismas se describen brevemente en los párrafos posteriores.

El conteo se entiende como la habilidad natural y universal para comprender, representar y razonar sobre las cantidades de elementos de un conjunto y sobre los resultados en operaciones elementales como suma y resta (Pineda, 2019). En el caso de los ESD, se ha observado dificultad con el cálculo debido al déficit en el lenguaje y la memoria. Incluso se ha evidenciado un entorno carente de esta práctica. Según Gelman y Cohen

(1988), los ESD adquieren el conteo mediante un aprendizaje asociativo. Es por ello que, como aseguran Abdelahmeed (2007) y Bruno y Noda (2010), estos aprenden a contar de memoria y sin una comprensión conceptual.

En el caso de la destreza de codificación y numeración, esta se refiere a otorgar un significado a las cantidades para representarlas en un determinado sistema. La numeración es un conjunto de símbolos que, por medio de reglas, permite construir números válidos. Así, las cantidades se codifican de una manera u otra en función del sistema de numeración elegido (Alcover, 2006). Los ESD pueden cometer errores en la codificación y numeración debido a que se confunden en la tarea de señalar objetos y verbalizar la cantidad —correspondencia término a término—. Asimismo, tienen problemas para recitar la serie numérica en orden estable. Aunque, tienen un reconocimiento visual del número (Bruno y Noda, 2010).

Por su lado, la estimación del tamaño es una destreza que apunta a la capacidad de realizar un juicio sobre el valor relacionado a una medida, sea exacto o aproximado con base a un conocimiento internalizado de referentes y unidades de medida convencionales (Porta y Costa, 1996). La estimación del tamaño en los ESD puede darse, en términos favorables, mediante el desarrollo del pensamiento concreto e intuitivo a través de procesos lógicos de comparación; siendo fundamental el factor sensorial —vista, representación e imaginación espacial— (Aldana y López, 2016).

Otro punto es el conocimiento conceptual. Este es el dominio y la capacidad para lograr interrelaciones de los principios abstractos como comprensión de los diferentes significados o sentidos otorgados a un término o términos (Stelzer *et al.*, 2016). En este tenor, los ESD demuestran dificultad para realizar abstracciones, generalizar procedimientos y transferir ideas aprendidas de una situación a otra. También, manifiestan lentitud para captar, procesar, interpretar y elaborar la información (Bruno y Noda, 2010; Bruno y Noda, 2021).

En cuanto a la destreza de operaciones lógicas básicas, se entiende como el proceso que, modificando o afectando los números entre sí, posibilita la obtención de un producto. Las operaciones básicas son suma, resta, multiplicación y división. En el caso de los ESD, se ha observado dificultad en la comprensión de los enunciados de los problemas. Sobre todo, la dificultad está en la resta, lo que puede relacionarse con su déficit en la memoria secuencial y a corto plazo. Pero es menester indicar que estos estudiantes llegan a asociar el significado de la suma con la acción de unir fichas y la resta con quitarlas (Bruno y Noda, 2010).

Estrategias de lenguaje

Para el área de lenguaje se seleccionaron tres destrezas para relevar las más importantes, según la discusión planteada en este capítulo.

De primera mano, la estrategia comprensión de textos escritos remite a la facultad de para decodificar y asimilarlos mediante un proceso complejo lingüístico y semántico constituido por múltiples sistemas de significación, que no solo se refiere a las palabras (Parodi *et al.*, 2020). En sintonía con Troncoso y Flores (2011), las personas con síndrome de Down presentan dificultad para la comprensión de textos escritos debido al problema del lenguaje verbal de la memoria secuencial.

En otro orden de cosas, la comunicación oral se conceptualiza como el conjunto de técnicas para expresar los pensamientos e ideas, más allá del habla; pues incluye elementos paralingüísticos a fin de completar el significado, tales como la claridad, coherencia, emotividad y estructura del mensaje (López *et al.*, 2020). En específico, los ESD utilizan procesos fonológicos por períodos más prolongados que los regulares. Además, su vocabulario expresivo se retrasa más de las estimaciones por edad (Martin *et al.*, 2009).

En resumen, la producción de textos escritos es una estrategia que, para los ESD, representa un alto grado de complejidad; lo que implica un retraso en el proceso de aprendizaje. Esto se debe a que, en la etapa inicial, no diferencian

los sonidos que componen una palabra, ni los grafemas correspondientes. Además, presentan dificultades en el dominio de tamaño, inclinación y estética en la escritura, lo que deriva en una limitación en la producción de textos escritos (Comes, 2001; Comes *et al.*, 2008).

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología utilizada en este artículo se enfocó en el paradigma interpretativo de enfoque cualitativo fenomenológico y su alcance fue descriptivo. La selección de la misma se justifica en tanto:

Las experiencias, recopiladas por la fenomenología hermenéutica y luego plasmadas en descripciones, serán eficaces para analizar los aspectos pedagógicos en la cual el educador debe interesarse a profundidad por los acontecimientos que ocurren en el aula y optimizar la práctica pedagógica. (Fuster, 2019, p. 206)

Por añadidura, esta metodología es conveniente para la investigación ya que procura analizar sobre la cotidianidad y eventualidades del aula desde una interpretación de lo observado. Por lo mismo, se podrán obtener conclusiones que apoyen un cambio en la dinámica de clases.

En cuanto a los sujetos involucrados en el estudio, los ESD de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz presentaron discapacidad intelectual leve (7 %), moderada (66 %) y grave (27 %). De acuerdo con la medición establecida por el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (Conadis), estos exhibieron porcentajes entre el 32 % y el 73% de discapacidad; algunos, incluso, tuvieron multidiscapacidad relacionada con el lenguaje, movilidad y trastornos del intelecto.

En otro orden de cosas, la muestra se seleccionó de manera aleatoria simple, no probabilística. Participaron ocho docentes, todas

mujeres, con formación superior de cuarto nivel en educación especial, psicología educativa o psicología clínica; mismas que ejercían en grados desde tercero a décimo de básica. Dos de ellas contaban con más de veinte años experiencia.

Por último, la técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada a profundidad. Las docentes firmaron un consentimiento informado, ya que los testimonios proporcionados se grabaron y transcribieron en Word. El proceso de interpretación y categorización de los datos se llevó a cabo mediante el *software* Atlas.ti. Posteriormente, se aplicó el análisis de discurso para obtener datos relevantes para la construcción de la investigación. Al final, en la presentación de resultados se incluyeron las citas con código de anonimato de las participantes. En él se establecen, de inicio, las siglas correspondientes al nombre de la institución (ACT) y, luego, una serie alfanumérica que remite a cada entrevistada. Por ejemplo: ACT.E01.

por las docentes participantes del estudio. La segunda describe las teorías y métodos aplicados en sus prácticas pedagógicas y los materiales utilizados en matemáticas y lenguaje. Para finalizar, en la tercera parte, se describen las estrategias particulares para cada destreza en las áreas de estudio propuestas. A continuación, se exponen los resultados.

Generalidades de la enseñanza-aprendizaje en ESD

Conforme con las docentes de la UEAET, los estudiantes con síndrome de Down “aprenden de diferentes maneras” (ACT.P01), “a su ritmo de aprendizaje” (ACT.P01) y “de acuerdo a las capacidades individuales” (ACT.P05). Por lo tanto, se puede deducir que el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la institución, es heterogéneo, específico y personalizado, porque considera las condiciones particulares, capacidades reales y destrezas motoras, visuales, auditivas, de lenguaje y demás. Todo ello, según Dattari *et al.* (2017), contribuiría al desarrollo integral y hace del aprendizaje un proceso mucho más consciente con la realidad. De la Rosa *et al.* (2019), por su lado, explican que existen varias formas de aprender y todas ellas requieren de un ambiente propicio de motivación que tributen a la realización de actividades.

RESULTADOS

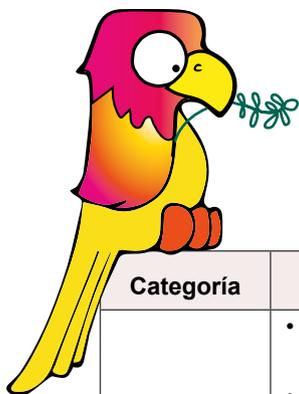
La primera parte de los resultados describe generalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y las limitaciones o dificultades encontradas

Tabla 1. Limitaciones y barreras para la enseñanza-aprendizaje a ESD

Categoría	Respuesta por participante
Limitaciones y barreras	<ul style="list-style-type: none"> • La institución no cuenta con el recurso (ACT.P01). • No hay un currículo en sí especializado... Tengo que ir adecuando al nivel de dificultad (ACT.P02). • La institución no cuenta con internet dentro de las aulas. Tampoco cuenta con apoyos visuales... No hay una sala de cómputo o una parte de cuarto oscuro en donde se vea los efectos visuales o la estimulación (ACT.P03). • No tenemos un Plan Curricular Institucional, tampoco un Plan Curricular Anual ... Falta atención gubernamental (ACT.P05). • Un aula no cuenta con material didáctico adecuado: no cuenta con material auditivo y visual. Todo es limitado (ACT.P05). • El currículo que manejamos es muy alto para los estudiantes (ACT.P07). • Nuestro número máximo de estudiantes es diez y hay aulas que tienen once (ACT.P08). • Para educación especial, lo único que ha salido es un manual, pero no se aplica... Ni internet tenemos aquí, todo viene del docente... El problema es de más arriba (ACT.P08).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-19 de enero de 2023

Las docentes participantes manifestaron la existencia de limitaciones y barreras en el proceso pedagógico con los ESD. Indicaron, asimismo, la carencia del elemento curricular, falta de infraestructura, áreas especializadas sin herramientas e instrumentos. En su mayoría, se refirieron a los espacios reducidos por número de alumnos y limitaciones con el internet y la tecnología dentro de las aulas.



Teorías y métodos en las prácticas pedagógicas con ESD en lenguaje y matemáticas

La enseñanza-aprendizaje, como una dialéctica pedagógica, se objetiviza en teorías y métodos. Los anteriores se entienden, de manera general, como las vías o caminos por los cuales transitar para llegar al fin deseado; es decir, a los aprendizajes significativos (De la Rosa *et al.*, 2019). Además, podrían interpretarse como alternativas para crear conocimiento con una orientación diferenciada por habilidades particularidades (Sánchez *et al.*, 2020).

Tabla 2. Teorías y métodos para la enseñanza-aprendizaje en la UEAET

Categoría	Respuesta por participante
Teorías y métodos	<ul style="list-style-type: none"> • La teoría de la perspectiva ecológica funcional de Bronfenbrenner, para ser capaces de manejar la interacción social y comunicativa (ACT.P01). • La teoría de Vygotsky (ACT.P02). • El método Teacch y sistemas alternativos de comunicación (ACT.P03). • El método Montessori; ya que, si se sabe aplicar, lo que ella propone, con cada uno de los estudiantes, habrá un aprendizaje trascendente. Por ejemplo: “ahora vamos a ver las sumas, vamos a hacer la caja de las sumas, les voy a hacer su espacio de las sumas” (ACT.P04). • El método constructivista acompañado de una suma de varias teorías, porque esto es un abanico (ACT.P06). • Una compilación de muchas teorías. Aunque, la que prima es la constructivista, pero no podría decir una sola. Más bien, es una mezcla porque tienes que trabajar el aspecto social... El que más se utiliza es el ecológico dado que implica un montón de teorías (ACT.P08). • Yo pienso que no hay un método específico. Tratamos, en lo posible, de adaptar uno a las necesidades de los estudiantes... Utilizamos los PECS [Sistema de comunicación por intercambio de imágenes] y pictogramas (ACT.P07).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-19 de enero de 2023

En el caso de la enseñanza-aprendizaje en las aulas con ESD de la UEAET, de acuerdo con la mayoría de las docentes participantes, sigue una multiplicidad de teorías y métodos, los cuales se enfocan en la interacción social y en los entornos inmediatos adaptados a cada estudiante en función de sus necesidades específicas (ver Tabla 2). En otras palabras, las

docentes no se guían por un solo fundamento teórico. Más bien, su uso depende del contexto.

Entonces, el aspecto mencionado fue favorable para los ESD, pues —con la aplicación de múltiples teorías y métodos— se contribuye positivamente al refuerzo cognitivo y social de los estudiantes, a la libertad de expresión, crecimiento cultural y humano en contexto (Castro y Pozú, 2015; Torrico *et al.*, 2002).



Materiales en las prácticas pedagógicas con ESD en lenguaje y matemáticas

El uso estratégico de material educativo destinado a ESD, según la perspectiva de Screpnik e Ibañez (2020), conlleva reconocer las características principales de su proceso de aprendizaje con mayor número de ejemplos de un concepto. Así, el empleo de herramientas visuales, auditivas, tecnológicas y demás se alinearán en pro de la comprensión de lo abstracto.

Tabla 3. Materiales de lenguaje para la enseñanza-aprendizaje en la UEAET

Categoría	Respuesta por participante
Materiales de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas y hablar frente a un espejo (ACT.P01). • Hojas de trabajo con dibujos para que ellos puedan interiorizar mejor. También se utilizan pictogramas en el pizarrón (ACT.P02). • Material concreto como fichas (ACT.P03). • Pictogramas y sonidos onomatopéyicos (ACT.P05). • Utilizo material concreto. Por ejemplo, cinta adhesiva, lana o arena (ACT.P06). • Fichas de trabajo, imágenes con pictogramas de PECS, fichas, fonemas, imágenes y material concreto (ACT.P07).

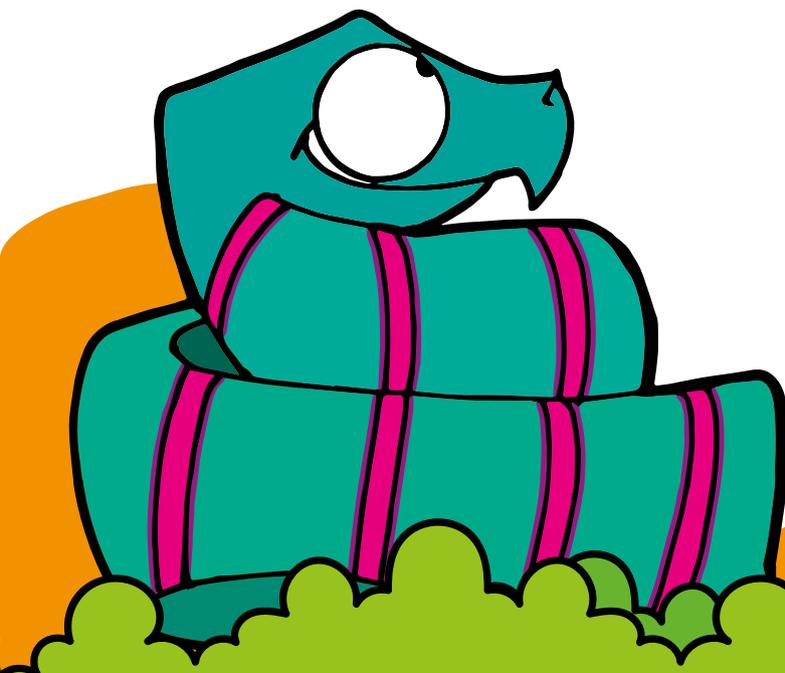
Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-16 de enero de 2023

Tabla 4. Materiales de matemáticas para la enseñanza-aprendizaje en la UEAET

Categoría	Respuesta por participante
Materiales de matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Material concreto: dedos, ábaco, elementos contables de la naturaleza. También objetos que se encuentra en su grado... Material abstracto como videos (ACT.P01). • Fomi, paletas, arroz, lentejas, canguil, pedacitos de tela y papel, o lo que tengan en casa (ACT.P02). • Pictogramas, imágenes, cuentas, pinzas y pompones (ACT.P03). • Material del aula (ACT.P04). • Semillas, cubos, hilos, cordones y elementos del entorno (ACT.P05). • Piedras, pinturas y cosas que se encuentren en el aula. Material semiconcreto como tarjetas y pictogramas; y el abstracto: escucha y reproduce (ACT.P06). • Se les pone el signo <i>suma</i> con pictogramas. Después, con ayuda de una máquina se apoya a los estudiantes para que puedan contar hasta el diez (ACT.P07). • Material concreto y semiconcreto. Se trabaja lo abstracto con algunos estudiantes. Si pueden, se recurre a láminas (ACT.P08).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-19 de enero de 2023

El uso de materiales, mencionados por las docentes, satisface la base y fundamento de la teoría y método de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC). Esto significa que el manejo de los mismos inicia por la identificación de las características de la persona, su perfil cognitivo relacional, adaptativo y competencias (Concetta, 2017; Screpnik e Ibañez, 2020). En este sentido, los materiales empleados en lenguaje y matemáticas (ver tablas 3 y 4) demostró que existe conocimiento y experticia en la búsqueda de la progresión del nivel concreto al abstracto (ACT.P01, ACT.P04, ACT.P06 y ACT.P08). De similar forma, el



uso de múltiples objetos visuales, auditivos y táctiles para las actividades grafo plásticas — pictogramas, hojas de trabajo, fichas, audios, entre otros— intervienen en la formación de los estudiantes.

Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de lenguaje y matemáticas en ESD

A continuación, se presentan estrategias particulares respecto a la enseñanza-aprendizaje de lenguaje distribuidos por destrezas básicas.

En el caso de los ESD de la UEAET, las estrategias se aplicaron conforme a la percepción de las docentes respecto al potencial del alumnado; mismo que está supeditado a las habilidades cognitivas de cada uno. En este tenor, las profesoras manifestaron: “hay chicos que no alcanzan todos los años de básica ... logran hasta un tercero” (ACT.P01). También indican que el trabajo con diferentes grupos da resultados heterogéneos porque logran “hasta un tercero de básica en lenguaje, con el otro solo primero de básica y el ultimo, inicial” (ACT.P02). De la misma forma, expresan que “considerando que [un conjunto de alumnos] son de un séptimo de básica; quizás lleguen a un segundo de bachillerato” (ACT.P04). Finalmente, resuelven que otros “están en un sexto, pero con un conocimiento de un segundo o tercero de educación básica” (ACT.P06).

Tabla 5. Comprensión de textos escritos

Categoría	Respuesta por participante
Comprensión de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión de textos va siempre adaptada con pictogramas (ACT.P01). • Se trabaja con imágenes y pictogramas; también con la parte del lenguaje respecto, solamente, a palabras. La parte fonológica y pictogramas con cuentos y audiolibros (ACT.P03). • [Se utilizan] lecturas comprensivas. Se seleccionan cuentos de su interés y se hacen preguntas para comprobar si retuvieron información (ACT.P04). • Les hacemos que escuchen lecturas y luego que respondan preguntas guía... para ver si comprendieron o no. Después se realizan dramatizaciones (ACT.P05). • La lectura comprensiva se realiza mediante pictogramas (ACT.P06). • Utilizo herramientas visuales, porque los estudiantes comprenden [de mejor manera] por medio de imágenes, pictogramas y a través de fichas, cuadernos, legos o libros (ACT.P07).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-16 de enero de 2023

A partir de los testimonios recolectados se obtuvo la siguiente información. De manera general, los sistemas de significación aplicados fueron visuales. Sobre todo, se utilizaron textos escritos acompañados de pictogramas o imágenes. Al mismo tiempo, se emplearon estrategias con formatos de audio como audiolibros con temática de emociones. En correspondencia, se desarrolló un cuestionario con preguntas básicas relacionadas a lo leído y escuchado (ver Tabla 5). Por último, la comprensión se evidenció por medio de la representación teatral de diversos textos.



Tabla 6. Comunicación oral

Categoría	Respuesta por participante
Comunicación oral	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizamos un vocabulario con el mismo nivel de la lectura seleccionada, hablar frente a un espejo, interaccionar ideas, dramatizar y contextualizar textos (ACT.P01). • Preguntas con pictogramas —¿qué?, ¿quién? y ¿cuándo? — sobre una escena específica. Con esta estrategia se puede articular la parte lógica de acuerdo al lenguaje (ACT.P03). • Con ellos se utiliza el proceso de la lectura, prelectura y postlectura... Se les hace preguntas, se les pide que señalen y que utilicen imágenes para que exprese sus ideas (ACT.P05). • Se analizan las condiciones de los estudiantes. La teoría que se trabaja es a través de imágenes y palabras (ACT.P07).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-16 de enero de 2023

De acuerdo con las docentes participantes, en esta destreza emplean múltiples estrategias: identificación de vocabulario (ACT.P01, ACT.P03), relación de vocabulario con imágenes (ACT.P05, ACT.P07), interacción de las ideas (ACT.P01), formulación de preguntas y respuestas (ACT.P05) y se realizan monólogos y dramatizaciones (ACT.P01). Ahora bien, la limitación con la comunicación oral, en algunos estudiantes, se observó a través del recurso signante. Es decir: señalamiento del objeto con los dedos (ACT.P05).

Tabla 7. Estrategia producción de textos escritos

Categoría	Respuesta por participante
Producción de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura global no fonética y la comprensión de textos van siempre adaptados con la parte de los pictogramas (ACT.P01). • Se usan los pictogramas. Por ejemplo, yo no puedo ponerles solo la palabra <i>mamá</i>, tengo que colocar también el dibujo (ACT.P02). • La producción de textos escritos no se da con todos. Con los que sí logran he utilizado el método silábico... Recién lo voy a enfocar hacia una lectura global; para que ellos identifiquen (ACT.P04). • Con ellos estoy recién en trazos de preescritura, y con una estudiante que tiene mejores condiciones se tiene planificado empezar con las sílabas (ACT.P06). • Se solicita que sobre el fonema /n/ haga un trazo. Luego que vayan reconociendo la palabra. Después se usan imágenes, escritura de palabras y, al final, la estructura de oraciones (ACT.P07). • Por ejemplo, que escriban <i>luna</i>. A continuación, les hago que relacionen la palabra con la imagen y la palabra con el pictograma (ACT.P07).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-16 de enero de 2023

Con base en lo anterior, es posible observar que esta destreza es limitada en los ESD — independiente del nivel que cursen—, pues sus habilidades de lectoescritura no están desarrolladas (ACT.P04). Por otro lado, las estrategias utilizadas para la producción de textos escritos fueron el uso de pictogramas o imágenes (ACT.P01), la combinación del vocabulario con la imagen (ACT.P02, ACT.P07), el uso paulatino de los procesos iniciando con el trazo del fonema, el reconocimiento de la palabra, asociación, escritura y, para finalizar, la estructura de oraciones (ACT.P07). Según con el testimonio de

algunas docentes, la mayoría del estudiantado no pueden formular oraciones completas, por lo que la estrategia aplicada corresponde a iniciar con el método silábico (ACT.P04, ACT.P06).

Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de matemáticas en ESD

En seguida, se presentan estrategias particulares para la enseñanza-aprendizaje de matemáticas distribuidas por destrezas básicas.

Tabla 8. Conteo

Categoría	Respuesta por participante
Conteo	<ul style="list-style-type: none"> • En la parte de conteo se utiliza material concreto (ACT.P01). • Para el conteo se les da una tarjeta con el dibujo del número. Entonces, se colocan paletas para que puedan relacionar los conceptos (ACT.P02). • Para el conteo utilizamos cuentas (ACT.P04). • Se les pone el signo de la suma con pictogramas. Otra opción es colocar la máquina de la suma para que ellos puedan contar hasta el diez (ACT.P06). • Reconocimiento del número con actividades lúdicas y reforzar lo aprendido con ejercicios enviados a casa (ACT.P08).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-19 de enero de 2023

En las narrativas de las docentes, esta destreza se enseña y refuerza por medio de material concreto como los dedos, semillas, granos, palitos de madera, pelotas, legos, láminas, hojas de trabajo, entre otros disponibles (ACT.P01, ACT.P02, ACT.P04, ACT.P08). Además, con actividades lúdicas se enseña, reconoce y reproduce el número. Luego, se refuerza lo aprendido con ejercicios enviados a casa (ACT.P08). Las técnicas que se emplean, en esta destreza, fueron la observación, manipulación y comparación (ACT.P02, ACT.P05).

Tabla 9. Codificación y numeración

Categoría	Respuesta por participante
Codificación y numeración	<ul style="list-style-type: none"> • Se emplea toda la parte de secuenciación de patrones y secuenciación numérica (ACT.P01). • La enumeración tiene una estrategia visual. Tengo pegado los números, de tamaño grande, en la pared... También se utiliza lo kinestésico. [Es decir] que toquen los números para ir asociando e interiorizando lo aprendido (ACT.P02). • Material de aula para trabajar lo que es la enumeración... Ellos tienen que tomar cada una de sus fichas y asociar un número y su cantidad (ACT.P04). • Que puedan relacionar cantidad-número. [Así podrán] distinguir cuál es el número, incluso van a aprender su escritura (ACT.P05). • Que ellos sepan trazar el número. Si ellos han aplicado las nociones de lateralidad [no interesa] que sea bonito (ACT.P06). • Material concreto para reconocer los números para que puedan sumar (ACT.P07).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-16 de enero de 2023

Esta destreza, en conformidad con el testimonio de las docentes, se enseña mediante reconocimiento o identificación del número (ACT.P05, ACT.P07), asociación del número con la cantidad (ACT.P04, ACT.P05), secuenciación numérica (ACT.P01) y trazo (ACT.P06). Se utilizan, de forma adlátere, la observación y manipulación por medio de láminas en la pared, números de caucho u otro material concreto (ACT.P02, ACT.P07) y el relleno de números en hojas de trabajo (ACT.P02). (Ver Tabla 9).



Tabla 10. Estimación del tamaño

Categoría	Respuesta por participante
Estimación del tamaño	<ul style="list-style-type: none"> • En estimación del tamaño a partir de la manipulación de material, observación de figuras concretas, comparación y generación de opuestos (ACT.P01). • En la estimación del tamaño, lo que ha resultado son los patrones para que vayan identificando, de mejor manera, por ejemplo, un triángulo grande y uno pequeño. Inclusive, se hace una fila con ellos para identificar quién es el más pequeño del aula y quién el más alto. Entonces, se les alterna para que vean quién continúa [el patrón]. De esta forma, interiorizan el aprendizaje (ACT.P02). • Salir al patio a correr. Consultar si la distancia que recorrió es larga o corta. Siempre, a partir de un juego, se desarrolla un concepto y eso también es parte de la experimentación directa (ACT.P05). • Utilizo consultas sobre objetos grandes, pequeños y cantidades. Después, se pasa a algo funcional: ¿cuál es más grande?, ¿cuál es más pequeño? (ACT.P08).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-19 de enero de 2023

Esta destreza, como se observó en la Tabla 10, se enseña y refuerza estratégicamente por medio de material concreto o manipulable (ACT. P01). También se usan patrones (ACT.P02), comparaciones y la identificación de opuestos contando desde la aplicación de actividades dirigidas, juegos y experimentación directa como ponerse en fila por tamaño o correr determinadas distancias (ACT.P01, ACT.P02, ACT.P05, ACT.P08).

Tabla 11. Conocimiento conceptual

Categoría	Respuesta por participante
Conocimiento conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento conceptual es muy complicado de manejar debido a la discapacidad intelectual de los alumnos (ACT.P01). • El uso de conocimientos conceptuales es básico. Les explico de manera sencilla para que ellos puedan entender. A continuación, se aplican ejercicios prácticos que se realizan mediante pictogramas o imágenes (ACT.P04). • Con ellos se aplica el juego-trabajo y el pensamiento lógico. En estas actividades se les pide que, a través de actividades lúdicas, conceptualicen algo (ACT.P05).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-13 de enero de 2023

De acuerdo a lo expuesto, el conocimiento conceptual en alumnos con discapacidad intelectual es más complicado de enseñar, en relación con otras destrezas, debido a su carácter abstracto (ACT.P01). Sin embargo, no se excluye del proceso. Por el contrario, se recurre al manejo de conceptos básicos con explicaciones sencillas. De esta suerte, se desarrolla el pensamiento lógico. Al mismo tiempo, esta estrategia se acompaña de actividades prácticas y lúdicas con material concreto como pictogramas o imágenes (ACT.P04, ACT.P05).



Tabla 12. Operaciones lógicas

Categoría	Respuesta por participante
Operaciones lógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Se utiliza a nivel de la comunidad: una tienda, uso del dinero o uso del reloj... Las operaciones lógicas se emplean en secuencias. El uso de cantidades más, menos, mucho o poco; los signos más y menos (ACT.P01). • Se da la consigna: “vamos a hacer sumas con manzanas”. Con esta actividad se asocia la parte visual y concreta —frutas— y kinestésica —su manipulación— (ACT.P02). • Se desarrolla la caja de las sumas. Con esta estrategia los alumnos, primeramente, conocen lo que es adicionar. Incluso, aprenden cómo es el signo de la suma. Al final, es importante que tengan su material concreto (ACT.P04). • Se utiliza la recta numérica... para que aprendan a sumar con material concreto. Se acompaña con pictogramas (ACT.P07).

Fuente: Palacios y Flores, comunicación personal, 4-16 de enero de 2023

Empezando desde lo anterior, se resuelve que esta destreza se enseña y refuerza con el uso de material concreto y en correspondencia con actividades cotidianas. Respecto a este último, se usaron pictogramas y fichas con los signos de suma, resta, multiplicación y división, recta numérica y calculadora dependiendo de las capacidades. Respecto a la conexión con actividades habituales, mencionaron la simulación de una tienda en el aula con el fin de enseñar el uso del dinero. De último, las operaciones básicas se asociaron, de modo estratégico, con los conceptos de adición, sustracción, cantidades y símbolos matemáticos.

DISCUSIÓN

Algunas investigaciones sobre el método, técnicas y herramientas utilizadas para la enseñanza-aprendizaje de ESD dieron cuenta

de la importancia de considerar las características o el perfil cognitivo de los estudiantes en pro de una intervención personalizada (Alonso de la Cruz, 2022). En este tenor, las metodologías y estrategias deben estar relacionadas con los sentidos y la flexibilidad para aplicarlas en el aula (García, 2018). Todo ello concuerda con la presente investigación, dado que contempla las capacidades cognitivas individuales de los ESD y enfoca la estrategia pedagógica en el uso de sus sentidos —visuales, auditivos o kinestésicos— para asimilar la información y el conocimiento de manera significativa.

En las estrategias para lenguaje aplicadas para ESD, en específico, fue evidente la dificultad y complejidad en la comprensión, producción de textos escritos y comunicación oral (Comes, 2001; Comes *et al.*, 2008; Martín *et al.*, 2009; Troncoso y Flores, 2011). Por este motivo, el uso de pictogramas, imágenes, medios auditivos, uso progresivo de trazos, reconocimiento-asociación y escritura de vocabulario fueron necesarios, tanto como los instrumentos evaluativos como el drama, contextualización del argumento y formulación de preguntas básicas.

Las estrategias en matemáticas, por otro lado, posibilitaron la siguiente lectura. Aunque, en el desarrollo de la literatura en ESD existieron limitaciones en la comprensión conceptual, en la matemática se ha observado favorable el reconocimiento visual del número y la estimación del tamaño (Bruno y Noda, 2010; Aldana y López, 2016). No obstante, hubo inconvenientes en el ámbito de la correspondencia, orden en la parte numérica y en las operaciones lógicas básicas (Abdelahmeed, 2007; Bruno y Noda, 2010).

En este sentido, las estrategias empleadas por las docentes fueron la experimentación directa con material concreto y actividades lúdicas. Las técnicas aplicadas se extendieron a la observación, manipulación con las respectivas comparaciones y asociaciones. En conjunto, las mencionadas constituyen diferentes destrezas sensoriales que pueden contribuir a superar las limitaciones y reforzar los aspectos favorables en beneficio de un aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES

Las docentes de la UECT consideraron la importancia del uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje en las áreas de matemáticas y lenguaje para ESD, ya que son evidentes los logros alcanzados. Asimismo, consideraron necesario el modo de enseñanza-aprendizaje heterogéneo, específico y personalizado para atender a las condiciones particulares del estudiantado. En consecuencia, aplicaron múltiples teorías y métodos enfocados en la interacción social y en los entornos inmediatos adaptados a cada estudiante.

En otro orden de cosas, los materiales utilizados por las docentes en lenguaje y matemáticas demostró conocimiento y experticia en la búsqueda de la progresión del nivel concreto al abstracto. De igual forma sucedió con el uso de múltiples objetos visuales, auditivos y táctiles para las actividades grafo plásticas. Las estrategias, por su lado, partieron de la forma de interiorizar los conocimientos de los ESD: visuales, auditivos o kinestésicos. Aunque, vale mencionar que las mismas fueron del tipo tradicional con base en múltiples teorías y métodos; sin embargo, estuvieron enfocadas en las interrelaciones sociales de los estudiantes con su entorno.

En síntesis, se procuró definir la comprensión de los contenidos de lo concreto a lo abstracto y lo relacionado con la cotidianidad. Para ello, en las destrezas antes descritas se ubicaron procesos de identificación, relacionamiento, asociación, comparación, vocabulario, imagen y número. En el proceso pedagógico de los ESD se identificaron, al mismo tiempo, el desarrollo de habilidades sociales y autonomía.

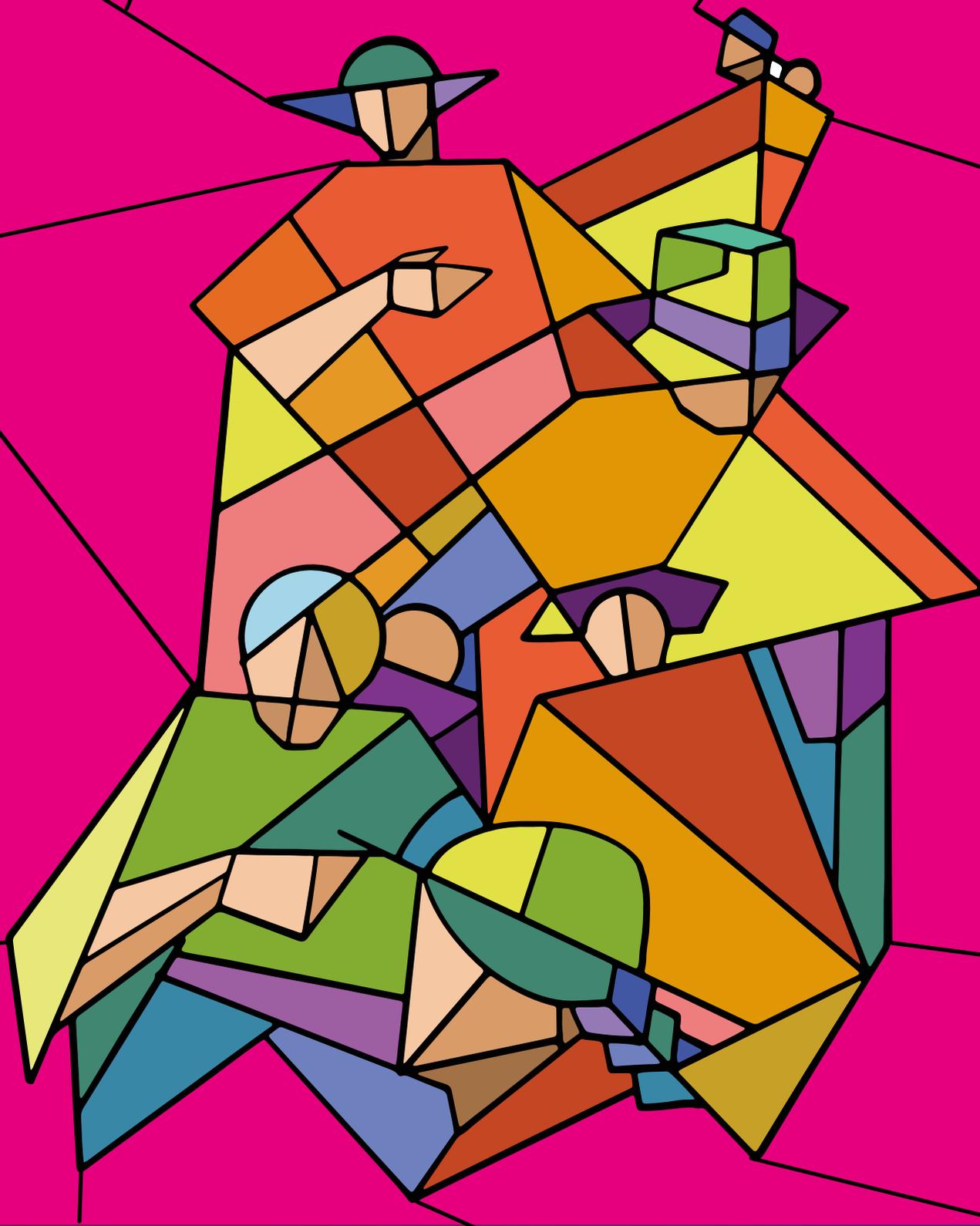
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. (2021). *El modelo pedagógico constructivista en la atención a la diversidad* [Tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte]. Repositorio Universidad Laica Vicente Rocafuerte. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4491>
- Abdelahmeed, H. (2007). Do children with Down syndrome have difficulty in counting and why?

- International Journal of special education*, 22(2), 129-139. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814496.pdf>
- Acosta, I.; Cubillas, F. y Águila, M. (2020). Producción de textos escritos. Lo epistémico y lo desarrollador. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(2), 30-41. <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10428>
- Alcover, P. (2006). *Fundamentos de informática. Codificación y Algoritmia*. Universidad Politécnica de Cartagena.
- Aldana, E. y López, J. (2016). Matemáticas para la diversidad: un estudio histórico, epistemológico, didáctico y cognitivo sobre perímetro y área. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(1), 77-92. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5602>
- Alonso de la Cruz, C. (2022). *Uso del método global para el aprendizaje de la lectoescritura en niños con síndrome de Down* [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid. <https://n9.cl/h06yn>
- Bonilla, J. (2019). Los paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Paradigma. Revista de Investigación Educativa*, 26(42), 75-89. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i42.9019>
- Bruno, A. y Noda, A. (2010). Necesidades educativas especiales en matemáticas. El caso de personas con síndrome de Down. En M. Moreno; A. Estrada; J. Carrillo y T. Sierra (Eds.), *Investigación en educación matemática XIV* (pp. 141-162). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629175>
- Bruno, A. y Noda, M. (2021). Estudio de un alumno con síndrome de Down en la comprensión del sistema de numeración decimal. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(2), 5-22. <https://doi.org/10.24197/edmain.2.2012.5-22>
- Cabal, C. y Delgado, R. (2021). Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su influencia en la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 4(7), 85-93. <https://n9.cl/gkvyz>
- Castro, G. y Pozú, J. (4 de mayo de 2015). *La teoría sociocultural y su implicancia en la planificación didáctica*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://n9.cl/i1852>
- Comes, G. (2001). Enseñanza de lectura e escritura ó alumnado con síndrome de Down. *Eduga: revista galega do ensino*, (32), 293-308. <https://n9.cl/v51gg>
- Comes, G.; Parera Pozuelo, B.; Vedriel, G. y Vives García, M. (2008). La escritura del alumnado zurdo con síndrome de Down. *Bordón: Revista*

- de pedagogía, 60(3), 35-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28999/15460>
- Concetta, M. (2017). *Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*. Psicólogos Infantiles Madrid. <https://n9.cl/ko77v>
- Dattari, C.; Bonnefont, J.; Falcone, C.; Giangrandi, B.; Mingo, G.; Nareto, D. y Souper, C. (2017). *El Método Montessori*. Universidad Gabriela Mistral. <https://n9.cl/thcu3>
- De la Rosa, A.; Toro, K.; Jaén, K. y Espinoza, E. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias naturales: las estrategias didácticas como alternativa. *Revista Científica Agroecosistemas*, 7(1), 58-62. <https://aes.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/243/264>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- García, D. (2018). Matemáticas y síndrome de Down. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(1), 214-223. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n1.10>
- Gelman, R. y Cohen, M. (1988). Qualitative differences in the ways Downs syndrome and normal children solve a novel counting problem. En L. Nadel (ed.), *The psychology of Downs syndrome* (pp. 51-99). Cambridge Press.
- López, S. y Barrera, H. (2020). Conciencia semántica y comunicación oral en el área de lengua y literatura en Básica Media. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 19(2), 41-50. <https://doi.org/10.33789/enlace.19.2.72>
- Martin, G.; Klusek, J.; Estigarribia, B. y Roberts, J. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in language disorders*, 29(2), 112-132. <https://n9.cl/2y7ek>
- Mendoza, Y. y Mamani, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno 2012. *Comuni@cción*, 3(1), 58-67. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>
- Parodi, G.; Moreno-de-León, T. y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- Pineda, E. (2019). *El conteo como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes del grado jardín del nivel preescolar del colegio Colombo Británico del municipio de Envigado* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <https://n9.cl/wu5h6>
- Porta, A. y Costa, B. (1996). *La estimación, una forma importante de pensar en matemática*. Consejo Provincial de Educación. <https://n9.cl/0z6i1>
- Reza, L.; Pilay, J.; Camacho, J.; Mejía, V. y Cruz, G. (2019). El síndrome de Down y su repercusión en el rendimiento académico. *Revista: Caribeña de Ciencias Sociales*, 1. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/06/sindrome-down-rendimiento.html>
- Romaña, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. <https://n9.cl/wvy6>
- Romero, J. (2016). Estrategias de aprendizaje para visuales, auditivos y kinestésicos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 <http://www.eumed.net/rev/atlanter/2016/05/kinesteticos.html>
- Ruiz, E. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Fundación Iberoamericana Down 21. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16937>
- Sánchez, C.; García, E. y Ajila, I. (2020). Enfoque pedagógico: la gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 47-55. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.202>
- Screpnik, C. e Ibáñez, J. (2020). Estrategias didácticas: TIC para favorecer la construcción de conceptos matemáticos en niños con síndrome de Down. *Electronic Journal of SADIO*, 19(2), 115-128. <https://n9.cl/vzk05>
- Stelzer, F.; Andrés, M.; Canet-Juric, L.; Introzzi, I. y Urquijo, S. (2016). Relaciones entre el conocimiento conceptual y el procedimental en el aprendizaje de las fracciones. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 13-27. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2573>
- Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y sociedad*, 55(3), 783-804. <https://doi.org/10.5209/POSO.56717>
- Torrice, E.; Santín, C.; Andrés, M.; Menéndez, S. y López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicología. *Anales de psicología*, 18(1), 45-59. https://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf
- Troncoso, M. y Flores, J. (2011). Comprensión de la lectura en personas con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 28, 50-59. <https://n9.cl/cawtf>

RUNA



Runa significa en lengua kichwa "ser humano". El diccionario de la lengua española recoge este término como "hombre indio", un reduccionismo de la definición de un concepto que apela a lo universal. Esta sección es un encuentro fraterno con la interculturalidad y la diversidad.

Servicio Atención en el Hogar y Comunidad para Personas con Discapacidad: experiencia de Angamarca

Atención en el Hogar y Comunidad para Personas con Discapacidad service: Angamarca experience

 **Verónica Rosero Villacís***

vrosarov@est.ups.edu.ec

 **Miriam Gallegos Navas***

mgallegos@ups.edu.ec

 **Paola Chamorro Enríquez***

pchamorro@est.ups.edu.ec

*Universidad Politécnica Salesiana

Recibido: 28 de abril de 2023

Aceptado: 21 de julio de 2023

RESUMEN

El servicio público Atención en el Hogar y la Comunidad para Personas con Discapacidad, impulsado por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), ofrece atención a las personas con discapacidad múltiple (PCD) y sus familias que habitan, sobre todo, en la ruralidad y sectores marginales del territorio. En este marco, la presente investigación analiza los beneficios, incidencias, aportes y logros que ha tenido esta prestación en la calidad de vida de la comunidad indígena Angamarca, Cotopaxi. Para su desarrollo se utilizó el enfoque cualitativo, con diseño descriptivo, para evidenciar que esta población no alcanzó autonomía y que este programa social no aportó significativamente a las PCD; esto último porque su asistencia está limitada al modelo médico-rehabilitador y no contempla aspectos como la educación, por ejemplo. Finalmente, se puntualiza que, a pesar de que este servicio se ejecuta en localidades indígenas, no toma en cuenta a la interculturalidad como una guía para construir una nueva realidad donde se respete y valore la diversidad.

Palabras clave: discapacidad múltiple, interculturalidad, servicios de atención pública, inclusión social, educación.

ABSTRACT

The public service Atención en el Hogar y la Comunidad para Personas con Discapacidad, promoted by the Ministry of Economic and Social Inclusion of Ecuador (MIES), provides care to people with multiple disabilities and their families living mainly in rural and marginal sectors of the territory. Within this framework, this research analyzes the benefits, impact, contributions and achievements that this service has had on the quality of life of the indigenous community of Angamarca, Cotopaxi. For its development, a qualitative approach was used, with a descriptive design, to show that this population did not achieve autonomy and that this social program did not contribute significantly to the people with multiple disabilities; the latter because its assistance is limited to the medical-rehabilitation model and does not include aspects such as education, for example. Finally, it is pointed out that, although this service is implemented in indigenous localities, it does not take into account interculturality as a guide to build a new reality where diversity is respected and valued.

Keywords: multiple disabilities, interculturality, public care services, social inclusion, education.

INTRODUCCIÓN

El apoyo de la familia, para una persona con discapacidad, es indispensable, dado que es el primer entorno social en donde participa; además de que se constituye como un apoyo trascendental para su vida. Sin embargo, para que tenga incidencia debe tener presentar algunas características. A saber: apoyo externo, contexto cultural, económico y social (Araque *et al.*, 2019)

Por otro lado, según Abad (2016), existen dos factores que marcan a las familias con parientes con estos trastornos: la desigualdad social e inequidad. Así, resulta fundamental que el Estado trabaje en el mejoramiento de la calidad de vida de esta población, partiendo desde la inclusión social hasta la implementación de programas que vayan en concordancia con la realidad de las mismas. Precisamente, Nabergoi y Bottinelli (2007) enfatizan que ejecutar proyectos de apoyo en localidades vulnerables es una gran vía para llegar a personas cuya condición socioeconómica, geográfica y cultural les impida acceder a cualquier tipo de servicios. Es así que estos, que se ofrecen a las PCD y sus familias, no deben plantear actividades que estén alejadas a su contexto y realidad; sino, más bien, están llamados a impulsar el respeto por su cultura y tradiciones, contemplando la interculturalidad para el diseño y ejecución del mismo.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad también establece que las PCD y sus parientes, en situación de pobreza, deben tener apoyo estatal en cuanto a capacitación, asesoramiento y cuidado (Organización de la Naciones Unidas [ONU], 2006). Incluso, en la Constitución del Ecuador, artículo 48, numeral 5, se demanda: “el establecimiento de programas especializados para la atención integral de las personas con discapacidad severa y profunda, con el fin de alcanzar el máximo desarrollo de su personalidad, el fomento de su autonomía y la disminución de la dependencia” (Asamblea Nacional, 2008, p. 24); todo ello con el objetivo de que este grupo

alcance un grado de desarrollo e independencia significativos.

En cumplimiento a la normativa internacional y nacional vigentes, se oferta a la población con discapacidad y sus familias una prestación, que según el MIES (2018), tiene por objeto “desarrollar procesos para mejorar la independencia, inclusión social y económica de los usuarios, a través de un trabajo sistemático y planificado que permite incrementar los niveles de autonomía, participación y actoría social” (p. 7). En lo mencionado se resalta la contribución y apoyo del núcleo familiar —y su comunidad— para eliminar barreras presentes en su contexto.

Este ha sido implementado en zonas rurales o urbano-marginales a lo largo del país. En varios de estos espacios geográficos habitan pueblos indígenas en condiciones de pobreza extrema y vulneración de derechos. Con el fin de lograr inclusión social, accesibilidad, participación y autonomía, este servicio asume una modalidad de atención extramural e inicia con la firma de un acta compromiso donde se establece la responsabilidad del usuario y su familia.

Más adelante, se aplica una ficha de valoración diagnóstica que determina destrezas en el área adaptativa como, por ejemplo, comunicación, actividades de la vida diaria, habilidades sociales, de salud y seguridad, académicas-funcionales, ocio y tiempo libre, autoterminación, autocuidado, movilidad, entre otras. De acuerdo con la misma se determina el nivel alcanzado según su porcentaje: nivel básico, medio, avanzado y pre-egreso (MIES, 2018). A los seis meses se realizan los ajustes necesarios y se corrobora al final del año para conocer los avances y logros obtenidos.

También se realiza un diagnóstico de la conducta de la persona para determinar si posee dificultades. Toda esta información le sirve al profesional para la aplicación de determinadas técnicas para la adquisición de nuevas habilidades según el nivel de gravedad conductual encontrado.

A partir de esto, el MIES crea una unidad de atención integrada por distintos profesionales:

un coordinador que puede tener formación en ciencias de la educación o humanas, un terapeuta ocupacional y un técnico que puede ser egresado de las disciplinas educación especial, trabajo social, pedagogía, gestión social o terapia ocupacional. La unidad de atención realiza visitas domiciliarias cada quince días con una duración de dos horas; tiempo que es utilizado para realizar tareas tanto con la familia como con la persona con discapacidad.

En las reuniones de trabajo, esta unidad de atención, el paciente y su núcleo familiar elaboran el plan de vida, donde se trazan metas a corto, mediano y largo plazo. Para lograr aquello se integran tres áreas específicas: vida en el hogar, vida en la comunidad y vida personal. Este documento está sujeto a reestructuraciones en caso de ser imprescindible.

Ahora bien, el plan de vida es una guía para que la unidad de atención realice una planificación anual y mensual. Aquí también se enlistan los objetivos propuestos, los que deberán ser trabajados de forma cooperativa (MIES, 2018).

Por desgracia, se ignora de qué manera el programa contribuye a los diferentes beneficiarios. Por un lado, se desconoce la contribución y alcance que tiene en el desarrollo integral de las PCD y en la consecución de una vida independiente y de calidad. Por otro, hace falta información sobre si las orientaciones que

reciben las familias son suficientes para que puedan apoyar a las personas con discapacidad para ser capaces de desenvolverse de manera activa. Asimismo, no se conocen impactos directos sobre la sociedad.

En este marco, el objetivo de esta investigación es analizar los beneficios de este programa en la población con necesidades especiales de la comunidad indígena de Angamarca.

Cabe mencionar que los pueblos y nacionalidades indígenas tienen su propia concepción sobre trastornos; misma que está conforme a su cosmovisión, principalmente, desde el enfoque dual del ser humano-naturaleza. Por lo tanto, se la considera como un desequilibrio energético que se lo puede tratar con limpiezas y medicina ancestral. Además, la explican a partir de las aristas sobrenatural y religiosa (López, 2018).

Entonces, es inapelable observar a los pueblos indígenas del Ecuador con una perspectiva integradora. Esto conllevaría superar el plano conceptual para, más bien, configurar una manera igualitaria de vincularse, reconociendo a las personas, pueblos, prácticas culturales, idioma y costumbres. Incluso, sería imperativo estimar las diferencias culturales y sociales para alcanzar un nivel de respeto mutuo y, sobre todo, la interrelación armónica sin que exista un afán de negar o esconder su origen (Krainer, 2019).



Por su lado, la discapacidad —en función de la interculturalidad— debe generar espacios de encuentro donde se eliminen etiquetas, se liberen de los diagnósticos y, mayormente, se evite invisibilizar las experiencias de los demás. En otras palabras, debe ser orientado hacia un modelo social que estime la pluralidad como resultado de la interacción del sujeto con su entorno. Por todo ello, como lo indica Eduardo Delgado, se tiene que tributar para transformar la sociedad desde las experiencias de las personas con formas distintas de ser y estar en el mundo sin la imposición de discursos (Seminario Discapacidad UACM, 2022, 42m58s).

DESARROLLO

Metodología

La presente investigación es de tipo mixta y su enfoque, cualitativo. A partir de esta estructura se busca comprender diferentes fenómenos y explorarlos desde la visión de los participantes; todo ello, sin perder de vista el contexto (Hernández *et al.*, 2014). Asimismo, el enfoque cuantitativo es complementario a la descripción, dado que sistematiza numérica y estadísticamente las opiniones recolectadas. Esta metodología permite conocer la utilidad que tiene el servicio Atención en el Hogar y la Comunidad para Personas con Discapacidad, impulsado por el MIES, en Angamarca. A la par, evidencia la realidad y metas alcanzadas en cada núcleo familiar y en otros sujetos de la muestra.

De forma general, se menciona que el presente trabajo tiene un enfoque descriptivo, con el que se aspira comprender las condiciones en las que viven las personas con discapacidad múltiple que son parte del programa mencionado.

Por último, la recolección de la información se realizó por medio de entrevistas a las familias y se llevó a cabo una observación de campo a los indígenas con necesidades especiales dentro de sus viviendas. Con base en ello, se trazó la finalidad de respetar su ambiente natural

y cotidiano. También se aplicó una entrevista de preguntas abiertas a miembros del poblado.

Población y muestra

Angamarca, ubicada en el cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, en Ecuador, está constituida por 6 703 habitantes distribuidos en treinta y ocho comunas. Las principales actividades económicas de la población son la agricultura y ganadería. Dentro de sus habitantes se encuentran personas con discapacidad de diferentes edades y condiciones. Por tal motivo, el MIES instauró el servicio Atención en el Hogar y la Comunidad en dicho sector. En la Tabla 1 se realiza una caracterización general de sus usuarios:

Tabla 1. Integrantes del servicio Atención en el Hogar y la Comunidad en Angamarca

Número de personas con discapacidad	Tipo de discapacidad	Rango de edades
30 personas	Intelectual: 10 Física: 4 Auditiva: 5 Visual: 2 Lenguaje: 2 Discapacidad múltiple: 7	4 a 6 años: 1 19 a 24 años: 3 25 a 35 años: 8 36 a 65 años: 18

Fuente: elaboración propia a partir de MIES (2022)

Para la selección de la muestra, se consideraron los siguientes criterios. En primer lugar, se realizó una entrevista a funcionarios del MIES que laboran en Angamarca. Su aplicación permitió conocer los datos, contexto y localización de los beneficiarios del programa. También se consultó sobre la facilidad de acceso a las viviendas, pues, al ser una comunidad rural, los pobladores se encuentran en espacios geográficos distantes y los caminos y carreteras están en mal estado.

En segundo lugar, se entrevistaron a PCD de Angamarca —junto con sus familias—, con el objetivo de que la muestra sea integrada por

sujetos con necesidades especiales diversas quienes, por medio de la narración de experiencias, entreguen un panorama de su situación en la localidad. Así, mediante el empleo de un muestro por conveniencia, no probabilístico, se seleccionaron treinta y cinco personas (ver Tabla 2). Aparte de eso, se incluyó a cinco representantes y quince miembros que utilizan, con regularidad, prestaciones del MIES.

Tabla 2. Muestra de personas con discapacidad seleccionada

Características de las personas	N.º
Baja visión y discapacidad intelectual	1
Baja visión y discapacidad física	1
Discapacidad intelectual y movilidad reducida	3

Fuente: elaboración propia

Cabe advertir que la principal limitación al operar con una muestra por conveniencia — además, pequeña— es la imposibilidad de generalizar los resultados a toda la población (Alaminos y Castejón, 2006). En consecuencia, no es admisible deducir que todos los indígenas del país, que padezcan algún tipo de discapacidad, conciben la atención del MIES de forma similar.

Sin embargo, el manejo de una muestra pequeña permite profundizar en la experiencia individual de los entrevistados; en este caso, de las PCD de Angamarca. Así, se sublima como un eje significativo para las investigaciones en las ramas de las ciencias sociales y la educación, dado que facilita la exploración de un tema desde diferentes perspectivas y logra un conocimiento amplio de cada elemento (Martínez, 2006).

Resultados y discusión

Familia y comunidad

En las entrevistas a las familias, el 80 % manifiesta que el mayor desafío que han tenido, antes de ingresar al servicio Atención en el Hogar y la Comunidad, ha sido el no contar con los conocimientos y destrezas para atender a su

pariente con discapacidad en diversos aspectos: salud, alimentación, aseo y demás. De hecho — como se evidenció en la investigación de López (2018)—, en poblados indígenas de Chimborazo desconocen sobre este tema y no distinguen las particularidades de los trastornos. Es más, solo los asumen como fenómenos sobrenaturales o características que hacen diferentes a las personas.

Otra problemática que señala la familia es el desentendimiento en relación a los derechos con los que cuentan ellos y las PCD, a pesar de que existen cuerpos legales que les garantizan bienestar. Por ejemplo, el artículo 16 de la Ley Orgánica de Discapacidad (2012) indica: “se reconoce los derechos establecidos en esta Ley en lo que les sea aplicable a las personas con deficiencia o condición discapacitante, y a las y los parientes hasta cuarto grado de consanguinidad” (p. 9). La cita anterior demuestra que, legalmente, los mismos no quedan desprotegidos ni abandonados. Sin embargo, resulta innegable que aún persiste la falta de información en aspectos similares. Aunque esto no es un hecho nacional. Por el contrario, en un estudio realizado en Colombia también se identifica que los cuidadores no tienen conocimiento sobre derechos y deberes de las PCD (Camargo *et al.*, 2015); lo que amplía el problema a una escala regional.

Por otro lado, en cuanto al alcance y beneficios que ha tenido la familia con este proyecto, declararon que una de las mayores ventajas es que reciben guía y apoyo por parte de los técnicos involucrados, quienes son los encargados de capacitarlos en estrategias para la asistencia diaria y cuidado a las PCD. Según lo observado, este aspecto es sustancial dado que, como lo indican Arias *et al.* (2021), las actividades de atención son complejas, variadas e integran la rutina del hogar.

No obstante, con esta información también se puede determinar que el servicio del MIES está gestado desde el modelo médico o rehabilitador, lo que supone que, mediante la aplicación de algunos instrumentos, pretende conocer, en exclusivo, los problemas que tienen las PCD y

no sus potencialidades. De tal suerte que estima a la discapacidad como una enfermedad que debe ser tratada, curada o eliminada para que el paciente pueda ser lo más normal posible. A propósito, Pérez y Chhabra (2019) afirman que el enfoque mencionado es individualista, ya que apunta a curar una enfermedad o cambiar una conducta para que el sujeto pueda ser capaz de integrarse a la sociedad.

Por lo que resulta imperioso modificar el procedimiento actual y asumir el modelo social donde las limitaciones son, más bien, colectivas y no personales. Este cambio promoverá planes que atiendan las necesidades especiales de las personas, dándole dignidad y mejor calidad de vida. Ahora bien, el aporte que este grupo puede dar a la sociedad depende de la inclusión y aceptación que le brinde su entorno (Palacios, 2008). Un ejemplo de que esto es posible es el servicio Asistencia Personal (SAP) en Castilla y León en el que identifican que la atención a sujetos con discapacidad supera el modelo clínico-rehabilitador, pues se centra en el individuo y no en su cuidador y se planifica en colaboración (Prieto *et al.*, 2019).

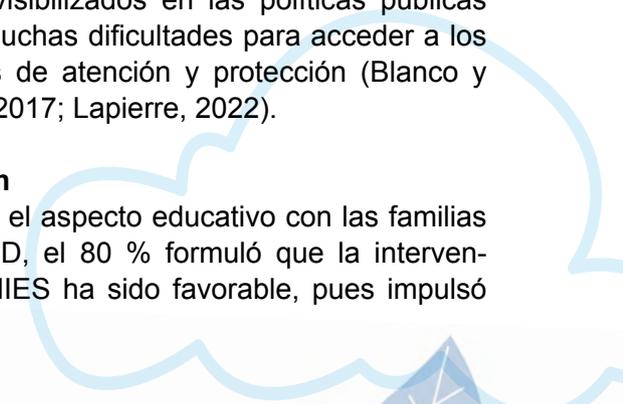
Otro grupo de familias e integrantes de Angamarca indican que el MIES ejecuta una campaña de sensibilización para la prevención de violencia y abusos sexuales de las PCD. Este punto es sensible debido a que el nexo entre sexualidad y discapacidad tiene que

ser visto como un derecho, puesto que son cuerpos con necesidades y deseos que deben canalizarse y manifestarse de manera adecuada (Míguez, 2020).

Con respecto al conocimiento que tiene la comunidad sobre esta prestación, el 80 % está habituado a él, mientras que el 20% lo desconoce. El primer grupo, a partir de su experiencia, considera que el proyecto de atención debe ser reforzado y trabajar aún más profundo en aspectos importantes; por ejemplo, en lograr convenios con el Ministerio de Salud Pública (MSP) para realizar visitas domiciliarias para la rehabilitación de las PCD. Lo anterior se justifica porque uno de los mayores problemas que enfrenta Angamarca es la gran distancia y la falta de carreteras adecuadas; hecho que obliga a que jóvenes y niños no reciban atención médica permanente y oportuna en centros de salud. Como se evidencia en estudios realizados en Chile y Paraguay, las personas con discapacidad que pertenecen a la población indígena se ven invisibilizados en las políticas públicas y tienen muchas dificultades para acceder a los programas de atención y protección (Blanco y Martínez, 2017; Lapierre, 2022).

Educación

Al abordar el aspecto educativo con las familias de las PCD, el 80 % formuló que la intervención del MIES ha sido favorable, pues impulsó



la integración de la persona con capacidades especiales a una escuela regular dentro de la comunidad. No obstante, si bien asisten a la institución para educarse y relacionarse con sus pares y personas fuera de su núcleo, aún existe un largo camino por recorrer debido a que no se pueden apreciar avances determinantes en este campo. Tal es el caso referido por una representante que mencionó que su hijo asiste a la escuela para jugar —no para recibir una formación académica— y que son sus hermanos, compañeros de establecimiento, los encargados de llevarlo y traerlo.

En términos generales, la comunidad y sus familias manifiestan que la formación pedagógica de las PCD ha mejorado parcialmente, pero es evidente que aún hay falencias por subsanar. Es menester traer a colación que el sistema educativo de la localidad está limitado ante la falta de docentes capacitados en metodologías de enseñanza, lo que incide en que los educandos no desarrollen sus destrezas y habilidades de manera correcta y, por lo tanto, su calidad de vida se ve afectada. Las cifras reflejan esta realidad: el 60 % de los habitantes de Angamarca alcanza un nivel de escolaridad básico y apenas el 40 % obtiene el bachillerato. Huelga decir que su curso se desarrolla en medio de una infraestructura que no cuenta con los requisitos mínimos para PCD.

En este marco, la formación que reciben se encuentra en el modelo de integración, no en el de inclusión, puesto que las diferencias aún están marcadas y no existe el principio de igualdad. Incluso, falta una adaptación de contenidos que les habilite la posibilidad de acceder al conocimiento. Esto se asemeja a los resultados de Manríquez *et al.*, (2021) y el programa Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) en el que se revela un impacto reducido en la esfera educativa y laboral de las PCD, porque se prioriza la atención sanitaria y se desestiman las necesidades didácticas, dando como resultado una inclusión parcial.

Por lo visto, el trabajo interdisciplinario entre el MIES y la institución educativa de la comunidad debe ser la base para lograr

inclusión en todos los niveles posibles. Dicha cooperación procurará colocar como objetivo conseguir aprendizajes significativos a partir del diseño de contenidos complementarios; mismos que, según Feriole *et al.* (2021), están incluidos en las áreas de “comunicación alternativa y aumentativa, orientación y movilidad, alimentación orientada y asistida, eficiencia sensorial, habilidades de la vida diaria, orientaciones conductuales, adecuaciones posturales, eficiencia motora y tecnología asistiva” (p. 44). Esto permitirá realizar ajustes razonables para que las PCD puedan desempeñarse con autonomía.

Con base en lo anterior, se puede deducir que el empleo de estos contenidos tiende a mejorar las condiciones en que las PCD se desenvuelven en su diario vivir, dado que impulsa a desarrollar habilidades indispensables para enfrentar la vida de manera más autónoma. Precisamente, Hernández (2004) reitera que todas las personas, sin distinción de religión, raza o discapacidad, deben ser respetadas en el cumplimiento de sus derechos para una vida digna. Entonces, es seguro que, si las condiciones en las que los jóvenes con necesidades especiales progresan, también se verá reflejado positivamente en sus familias y su entorno (Rodríguez *et al.*, 2008).

En otro orden de cosas, la educación de las PCD se encuentra en el artículo 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), donde el estado ecuatoriano garantiza “la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje” (p. 48). De ahí que todos, independiente de sus limitaciones o capacidades, deben tener derecho al sistema formativo.

El derecho a la educación de las PCD está garantizado desde el plano legal. No obstante, existen barreras importantes que impiden su gozo pleno: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Crosso, 2010). Por ello, las autoridades deben encontrar las estrategias adecuadas para fomentar una inclusión educativa. Ahora bien, es indiscutible que llevar a cabo programas de esta índole en zonas rurales es complejo, porque se encuentran desafíos

grandes como, por ejemplo, las escuelas unidocentes (Guajardo, 2017).

Por lo tanto, las políticas públicas deben esforzarse en perfeccionar los servicios para la población con discapacidad; sobre todo, su rango de acción priorizará el campo educativo. De esta forma, el currículo debe ser esencializado para convertirse en una herramienta para el estudiante con estas características. En este tenor, se enfocará en potenciar sus necesidades, fortalezas y debilidades. De manera sucinta, la educación se encargará de prepararlos para la vida futura y adulta con un equilibrio entre el desarrollo de destrezas y los conocimientos alcanzados (Carrasquero, 2018).

La base y camino para que la vida de las PCD mejore es, sin duda, realizando ajustes razonables en todos los aspectos educativos. Aunque, esto es factible siempre y cuando se parta del contexto y cosmovisión, las necesidades propias del individuo y su condición. Sin embargo, resulta innegable que esto no ha sido posible, ya que, por parte del MIES —ente gubernamental encargado de la aplicación de estrategias de factura social— se ha pasado por alto cuestiones como el kichwa, lengua principal de Angamarca. Tampoco se ha emplazado una retahíla de actividades para fomentar la identidad de las PCD y sus parientes.

Autonomía e independencia

Las familias de las PCD enfrentan múltiples retos que van más allá de la educación, salud o economía. Más bien, abarcan dimensiones psicológicas complejas como el miedo e incertidumbre ante el futuro. De hecho, una de las cuestiones permanentes es ¿qué pasará después del fallecimiento de padres o cuidadores de las personas con necesidades especiales? Una de las posibles respuestas es que esta aprenda a desenvolverse de manera autónoma; es decir, que adquiera destrezas desde temprana edad que le permitan valerse por sí misma en términos sociales y económicos.

Aunque, esto no se ha logrado en Angamarca, puesto que juzgan a su pariente con discapacidad como sujeto de vigilancia y dependiente económicamente durante toda su vida. Por ende, no es valorado en relación a la capacidad de trabajo y no tiene la posibilidad de formar una familia. Aquello, se explica, además, porque también existe cierta sobreprotección por parte del entorno.

Históricamente, la discapacidad, en función de la idiosincrasia indígena, ha tenido un mismo empleo: trastorno. Incluso, desde el siglo XVII, como se recogió en *Nueva crónica y buen gobierno* (1980) de Guamán Poma de Ayala, hay registro de que estas personas eran



consideradas enfermas o lisiadas. Además, su interacción social estaba constreñida a su círculo íntimo y su sustento económico era la herencia o favores de terceros. Este pensamiento, como es posible deducir, continúa al día de hoy debido a que las PCD, de localidades indígenas, son aisladas de la comunidad.

Por lo mencionado, los programas de apoyo deben volcarse a crear un plan para este tipo de personas y su familia. Pero esto debe ejecutarse de suerte conjunta para lograr una eficaz transición hacia la vida adulta. En efecto, durante este proceso, el núcleo juega un papel crucial debido a que establece el ambiente para que el individuo sea capaz de crecer. Huelga decir que la estrategia debe ser coherente con el ambiente (Buceta *et al.*, 2014).

A diferencia de lo identificado en la familia, en la observación de campo se evidenció que uno de los principales logros alcanzados, en el 70 % de los usuarios con discapacidad, es el empoderamiento en cuanto al reconocimiento de sus derechos en educación y salud; mismos que son fundamentales para mejorar las condiciones de vida. Además, todos los usuarios analizados participan en actividades cotidianas sencillas de la dinámica habitual como el aseo personal, lavado de manos y cara; esto lo realizan de forma independiente y sin ayuda. En tareas

como vestirse, el 60 % lo realiza con ayuda de algún familiar. En las tareas de limpieza del hogar como barrer, arreglar las camas, lavar platos, entre otras, el 30 % se desempeña de manera autónoma.

Al ser una comunidad que se dedica, sobre todo, a la agricultura, las personas con discapacidad se involucran en esta labor en medida de sus posibilidades. Por ejemplo: alimentar a animales pequeños como gallinas, cuyes o cerdos. Estas tareas son realizadas con el apoyo y vigilancia de algún familiar.

La unidad de atención del MIES, dentro de su planificación mensual, programa actividades de ocio y uso del tiempo libre. A saber: pintura, música y danza. No obstante, las mismas no son exclusivas para las PCD. Más bien, se integra a la familia y entorno para crear un ambiente seguro y cálido. A propósito, uno de los observados manifiesta: “me gusta mucho cuando tengo que pintar; le regalo a mi mamá lo que hago” (V. Rosero, M. Gallegos y P. Chamorro, comunicación personal, 20 de abril de 2023). Estas acciones, en definitiva, contribuyen a que las mismas se sientan valoradas y descubran sus potencialidades.

La comunidad, institución educativa, servicios públicos y las familias deben adaptarse a las necesidades de cada uno y su contexto, tomar



en cuenta sus gustos, preferencias y su realidad sociocultural. Todo ello con el afán de hacer los ajustes correspondientes que permitan, a la persona con capacidades diferentes, desarrollar habilidades fundamentales para su vida presente y futura (García, 2018). Asimismo, otro aspecto para mejorar la vida de esta localidad es crear espacios dentro y fuera de las escuelas. Incluso, se debe planificar la recreación y uso del tiempo libre. El ocio, en este sentido, es un derecho humano básico, puesto que permite un sentimiento de goce y disfrute (Lazcano y Madariaga, 2018).

Ámbito laboral

Una de las preocupaciones de todas las familias es la necesidad de contar con una guía y apoyo para llevar a cabo un plan de vida para el pariente con discapacidad, específicamente, en el campo laboral, pues desean tener la certeza de que, cuando los progenitores fallezcan, el hijo no quede solo y desprotegido, sino que cuente con las condiciones idóneas para tener una calidad de vida óptima y autónoma. Para Huete (2017), esta incertidumbre es natural y hace parte de la dinámica de los núcleos familiares con PCD. Pero lo preocupante, según los autores, es que, en ocasiones, los padres envejecen y no abordan este tema, por lo que en ningún momento hay una planificación. De la misma forma, los participantes manifiestan preocupaciones similares.

Cabe indicar que, en la actualidad, ninguno de los observados cuenta con algún tipo de trabajo. Aunque, uno de ellos exteriorizó que quisiera laborar para ayudar en casa, pero que, por su condición, no ha podido hacerlo. De hecho, la situación de pobreza de Angamarca, falta de oportunidades y ausencia de roles concretos para PCD no ha permitido que estas puedan integrarse a alguna actividad económica.

En el Ecuador, según el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (Conadis), las PCD en edad laboral que se encuentran integradas a roles de trabajo llegan a un 25 %. Esto demuestra que,

pese a la existencia de políticas que garantizan este derecho, no se cumple a cabalidad. Es por ello que el Gobierno, a través de planes, debe encargarse la inserción social y laboral a nivel nacional de esta población (Espinoza y Gallegos, 2018). Sin embargo, esta problemática no es exclusiva del Ecuador. En Latinoamérica y el Caribe las personas con discapacidad no integran el mercado de trabajo; más bien, su sector económico es la informalidad con salarios bajos e inestables (Bietti, 2023).

Aunque, los países poseen planes específicos para la inserción en este campo, todavía persisten limitaciones en su aplicación y resultados. Por lo tanto, debería integrarse este eje al resto de programas que se prestan para lograr una atención integral. De esta forma se prepara a las PCD desde edades tempranas y se trabajan aspectos como el empoderamiento que, según López (2015), es indispensable ya que permite tomar decisiones sobre su vida. Así, conseguirán la autodeterminación necesaria para la resolución de conflictos que les permitirá, entre otras cosas, integrarse laboralmente y conseguir una vida independiente.

CONCLUSIONES

La investigación realizada permite concluir que las prestaciones que se ofrece a las personas con discapacidad no tienen mayor incidencia en las comunidades indígenas de Angamarca, ya que no está planificada y ejecutada desde la interculturalidad. Por el contrario, este es un elemento relegado de la mirada oficial, porque dentro de su normativa no se incluye la cosmovisión indígena como fuente esencial para la estructuración de actividades vinculadas. Incluso, no se valoran los saberes ancestrales, idioma, convicciones, tradiciones culturales y sus distintas prácticas socioculturales. El trabajo en poblados indígenas, más bien, requiere que

se respeten y aprecien las diferencias para crear condiciones de equidad y dignidad.

Por otra parte, el progreso que las PCD han alcanzado son escasos, puesto que el servicio Atención en el Hogar y la Comunidad emplea el modelo médico-rehabilitador que se centra, en exclusivo, en ubicar las deficiencias y problemas del grupo para su tratamiento, como si fuera una enfermedad. Por consiguiente, las acciones de asistencialismo no han logrado mejorar las condiciones de vida o eliminar barreras. Más bien, su trabajo se ha limitado a las PCD y no ha buscado transformar su entorno.

Sin embargo, esto no es exclusivo del Ecuador. De hecho, estos problemas se identifican con los de Paraguay, Chile y Colombia, donde el impacto en el ámbito laboral y educativo es mínimo, y la participación se ve limitada por la falta de conocimiento sobre estos temas, por lo que resulta imprescindible que los planes de atención a este lugar estén enfocados desde el modelo social de la discapacidad para eliminar barreras sociales y permitan alcanzar inclusión y vida autónoma. Además, deben proponer actividades con un enfoque pedagógico para fortalecer el desarrollo integral de las personas y favorecer la inclusión en la institución.

Por último, las familias han tenido ciertos beneficios, pero todavía se pueden observar grandes limitantes, ya que aún consideran a sus hijos con discapacidad como sujetos de cuidado diario o enfermos que requieren medicina ancestral. Todo ello dificulta que las PCD alcancen autonomía y estima social. Entonces, para mejorar las condiciones de la comunidad se debe trabajar de manera transdisciplinaria, donde los servicios extramurales — tanto públicos como privados— sean un aporte fundamental. Asimismo, deben contar con instituciones educativas inclusivas e integrar a todos sus actantes a estos procesos didácticos. Lastimosamente, este ideal no se cumple, porque solo existe una escuela que no cuenta con docentes capacitados para trabajar con PCD. Por lo mencionado, resulta fundamental capacitar al cuerpo de maestros para que incluyan, dentro de sus estrategias pedagógicas, recursos inclusivos.

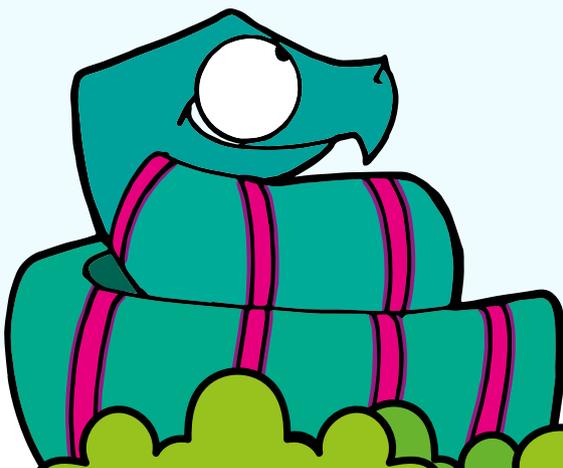
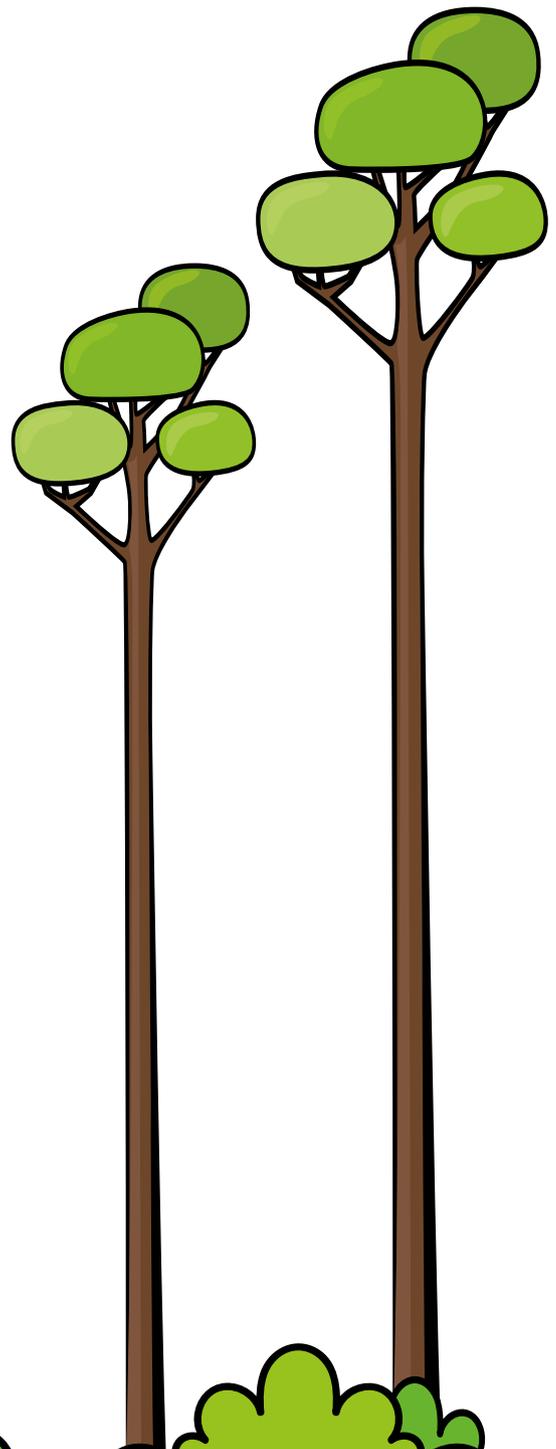
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58-77. <https://n9.cl/7xqnr>
- Alaminos, A. y Castejón, C. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil.
- Araque, F.; Beltrán, E. y Pedroza, A. (2019). Discapacidad, familia y derechos humanos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(3), 206-215. <https://n9.cl/m0gtk>
- Arias, N.; Ayala, J.; Taborda, A.; Choperena, A.; González, A.; Naranjo, J. y Tuberquia, M. (2021). Prácticas sobre cuidado de niños con discapacidad construidas por cuidadores del Instituto de Capacitación Los Álamos. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 10(2), 191-203. <https://doi.org/10.22235/ech.v10i2.2485>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional del Ecuador. <https://n9.cl/ddge>
- Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* [LOEI]. S.e. <https://n9.cl/at9p>
- Asamblea Nacional. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades* [LOD]. S.e. <https://n9.cl/zxfj>
- Biatti, M. (2023). *Personas con discapacidad e inclusión laboral en América Latina y el Caribe. Principales desafíos de los sistemas de protección social*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. <https://n9.cl/gvz3jp>
- Blanco, C. y Martínez, A. (2017). Inclusión educativa en Paraguay. Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018. *Población y Desarrollo*, 23(45), 83-94. <https://n9.cl/0zr34>
- Buceta, C.; Burgés, H.; Ferioli, G.; Laynes, M.; López R.; Romero, S.; Rubiolo, P. y Soza, Á. (2014). *Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad múltiple y sordoceguera*. Perkins International.
- Camargo, D.; Castro, E.; Hernández, H.; Maldonado, H.; Cárdenas, I.; Carvajal, L. y Cuervo, M. (2015). Conocimientos, actitudes y prácticas de cuidadores de personas con discapacidad, en procesos de inclusión social en el municipio Madrid, Cundinamarca. *Revista Ciencias de*

- la Salud*, 13(2), 171-185. [dx.doi.org/10.12804/revsalud13.02.2015.04](https://doi.org/10.12804/revsalud13.02.2015.04)
- Carrasquero, M. (2018). Los ajustes razonables para personas con discapacidad en la Unión Europea. *Revista de Estudios Europeos*, (71), 38-47. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/29246>
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95. <https://n9.cl/w1ooz>
- Espinoza, M. y Gallegos, D. (2018). Inserción laboral de las personas con discapacidad en Ecuador. *Revista Espacios*, 39(51), 3-14. <https://n9.cl/ifmsu>
- Feriole, G.; Cormedi, M. y Aguilar, G. (2021). *Alineación: el camino hacia el aprendizaje*. Editora LiberArs. <https://n9.cl/zloyw>
- Gallego, D. (2020). Autonomía e interdependencia. La ética del cuidado en la discapacidad. *Revista Humanidades*, 10(2), 3-17. <https://doi.org/10.15517/h.v10i2.41154>
- García, J. (2018). Ajustes razonables y apoyos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad: retos y dificultades. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 36, 131-149. <https://doi.org/10.14201/shhc201836131149>
- Guajardo, E. (2017). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23. <https://n9.cl/cxfkp>
- Guamán Poma, F. (1980). *Nueva crónica y buen gobierno*. Ayacucho.
- Hernández, Á. (2004). Las personas con discapacidad: su calidad de vida y la de su entorno. *Aquichan*, 4(4), 60-65. <https://n9.cl/urvw1>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Huete, A. (2017). Futuro, familia y discapacidad. *Revista Española de discapacidad*, 6(1), 323-325. <https://n9.cl/vmjk6>
- Krainer, A. (2019). Interculturalidad y su aporte para los proyectos de desarrollo. En G. Valarezo (Coord.), *Territorio, identidad e interculturalidad* (pp. 25-46). Ediciones Abya-Yala.
- Lapierre, M. (2022). Caracterización sociodemográfica de la prevalencia de discapacidad en la población indígena en Chile. *Cifras y análisis*, 26(2), 203-213. <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/71206>
- Lazcano, I. y Madariaga, A. (2018). La experiencia de ocio en las personas jóvenes con discapacidad. *Pedagogía social. Revista universitaria*, (31), 109-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6278348>
- López, W. (2015). La autodeterminación como derecho social de las personas con discapacidad. *Autonomía personal*, (17), 40-47. <http://hdl.handle.net/11181/4985>
- López, S. (2018). *Percepciones y conocimientos acerca del espectro autista en población indígena de la provincia de Chimborazo*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Manríquez, M.; Huepe, G.; Rebolledo, J.; Besoain, A. y Aliaga, V. (2021). Experiencias y percepciones sobre rehabilitación comunitaria en la región metropolitana de Chile: estudio cualitativo. *Revista Argentina de Salud Pública*, 13(39), 1-8. <https://n9.cl/6aipj>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Míguez, M. (2020). Mirar con otros ojos: sexualidad y discapacidad. *Revista Salud Mental y Comunidad*, 7(8), 85-90. <https://n9.cl/yfv4q>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social [MIES]. (2018). *Norma técnica. Servicio de Atención en el Hogar y la Comunidad para Personas con Discapacidad*. Ministerio de Inclusión Económica y Social. <https://n9.cl/z9rxx>
- Nabergoi, M. y Bottinelli, M. (2007). Discapacidad, pobreza y sus abordajes: revisión de la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad (RBC). *Anuario de investigaciones*, 14, 159-165. <https://n9.cl/tnrlc>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. S.e. <https://n9.cl/khtb>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial Cinca.
- Pérez, M. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Prieto, J.; Rosa, P. e Izquieta, J. (2019). Asistencia personal y discapacidad intelectual: un servicio para la inclusión social. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 7-27. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/530>

Rodríguez, A.; Verdugo, M. y Sánchez, M. (2008). Calidad de vida familiar y apoyos para los progenitores de personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(227), 19-34. <https://n9.cl/5txeq>

Seminario Discapacidad UACM. (16 de junio de 2022). *Conversaciones sobre discapacidad en clave intercultural* [Seminario web]. YouTube. <https://youtu.be/S9liigMI4nA>



Construir experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes: aportes del diseño universal para el aprendizaje y *design thinking*

Building learning experiences for all students: contributions of universal design of learning and design thinking

 **Liliana Arciniegas Sigüenza**
larciniegas@uazuay.edu.ec
Universidad del Azuay

 **Cristine Klein Bermeo***
cklein@asig.com.ec

 **Cristian Mogrovejo Cárdenas***
cmogrovejoc@asig.com.ec
*Universidad San Francisco de Quito

 **Daniela Portal Molerio**
danielaportalmolerio@gmail.com
Unidad Educativa Particular UNITEC Discovery

Recibido: 1 de junio de 2023

Aceptado: 27 de julio de 2023

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo basado en las percepciones de los docentes que formaron parte del taller Diseño Universal para el Aprendizaje y *Design Thinking* para la Generación de Experiencias de Aprendizaje Inclusivas. La investigación afirma que se debe construir, con base en la diversidad de las personas, un nuevo fundamento epistemológico para la educación inclusiva. Además, indaga sobre la pertinencia de aplicar procesos y enfoques metodológicos innovadores en educación. A la par, evalúa el uso del diseño universal para el aprendizaje (DUA) y el *design thinking* para que los docentes construyan experiencias didácticas que permitan a todos los estudiantes aprender juntos. Por último, se destaca que las mismas tienen el potencial de impactar positivamente en las percepciones de los docentes, como parte de su práctica, sobre innovación.

Palabras clave: educación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje, *design thinking*, experiencias de aprendizaje, propuestas innovadoras.

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative study based on the perceptions of teachers who took part in the workshop Diseño Universal para el Aprendizaje y Design Thinking para la Generación de Experiencias de Aprendizaje Inclusivas. The research affirms that a new epistemological foundation for inclusive education must be built based on the diversity of people. It also investigates the relevance of applying innovative processes and methodological approaches in education. At the same time, it evaluates the use of universal design for learning (UDL) and design thinking for teachers to build didactic experiences that allow all students to learn together. Finally, it is highlighted that they have the potential to have a positive impact on teachers' perceptions of innovation as part of their practice.

Keywords: inclusive education, universal design for learning, design thinking, learning experiences, innovative proposals.

INTRODUCCIÓN

La inclusión, en el contexto educativo ecuatoriano, suele relacionarse con la presencia en el aula de estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas específicas; situación que lleva a pensar que existen alumnos distintos por sus características o condición y, por ende, requieren un trato diferenciado o adaptaciones curriculares. Este planteamiento, por supuesto, ha generado un tipo de conocimiento fundamentado en los problemas, deficiencias o patologías presentes en grupos de personas para quienes las posibilidades de aprendizaje son limitadas o nulas.

Con base a lo anterior, la presente investigación considera indispensable proponer otro fundamento epistemológico de educación inclusiva, construido en función de que todas las personas exhiben particularidades; siendo esta, más bien, una situación constitutiva del ser humano, ya que existen distintas formas de pensar, sentir y vivir en correspondencia con las peculiaridades múltiples que habitan el mundo.

Desde esta perspectiva, en este artículo presenta la ocasión de construir identidades cuyos medios de aprendizaje se organizan en torno a capacidades e intereses y, por lo tanto, a experiencias que desafían a los actores educativos a diseñar procesos innovadores con propuestas metodológicas como el diseño universal de aprendizaje (DUA) o el *design thinking*.

De esta forma, el objetivo que se planteó fue crear experiencias que faculten que todos los alumnos de un aula puedan aprender juntos si se toma como punto de partida sus cualidades, así como los apoyos requeridos. Por otro lado, esta propuesta representa originalidad metodológica y una postura epistemológica distinta a lo que se encuentra, de forma habitual, en el contexto educativo nacional y latinoamericano. Finalmente, como fundamento de análisis, se proyecta la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo construir experiencias de aprendizaje

para todos los estudiantes en relación a los aportes del DUA y el *design thinking*?

Construcción epistemológica de la educación inclusiva

La educación promueve el encuentro con el otro o entre otros. De esta suerte, la función social que le caracteriza es relevante, pues se convierte en un espacio que permite construir proyectos e identidades. No obstante, la historia —y, por ende, la tradición— mantiene, dentro de las instituciones, dispositivos que uniforman, ordenan, controlan e impiden que se reconozca la heterogeneidad humana y las múltiples singularidades presentes. Para lograr aquello se han emplazado estrategias para categorizar a la diversidad bajo eufemismos como necesidades educativas especiales, capacidades divergentes o grupos vulnerables; etiquetas que encubren estereotipos, prácticas segregadoras y discriminación.

En este contexto se justifica el requerimiento de una educación diferente y focalizada, con currículos y adaptaciones que eviten la deserción escolar y que propicie la integración de sujetos que, históricamente, han estado por fuera del sistema escolar gracias a la confusión entre los conceptos *integración* e *inclusión*.

Desde el momento en el que el diagnóstico y la evaluación se convierten en el punto de partida para clasificar a los estudiantes en aquellos que tienen o no problemas, se genera un proceso discriminador hacia quien aprende de forma atípica; es decir, hacia aquellos en condición de discapacidad, con alguna dificultad específica en el aprendizaje, procedencia distinta al resto, nivel socioeconómico bajo o con alguna cualidad que vaya por fuera de la norma. A partir de esa práctica prescriptiva se adoptan medidas focalizadoras que los compense por ser como son, naturalizando nuevas formas de exclusión o una inclusión excluyente.

Por lo visto, es necesario asumir una postura epistemológica que consienta entender que la educación inclusiva no es igual a la especial.

Huelga mencionar que cada vez que se elaboran propuestas de esta índole que individualizan con base en la idea de “estudiante diferente”, los procesos se centran en buenas intenciones, parches o añadidos curriculares que nada tienen que ver con la diversidad.

En su defecto, la transformación que se requiere implica hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de todos, independiente de sus rasgos personales, género, condición social o cultural. En este sentido, los cambios no pueden establecerse por imposición sino por la implicación del equipo directivo, por lo que piensan y hacen los docentes, por la confianza y responsabilidad de la comunidad educativa para generar estrategias de intervención democrática que institucionalice una cultura de transformación (Sales *et al.*, 2010).

A propósito, la neurociencia traza la necesidad de una mirada novedosa que permita darse cuenta que hay inherencias humanas que deben ser respetadas y que, al no existir un cerebro estándar, las formas de aprender, sociabilidad, atención, estado de ánimo y demás aspectos van a ser diversos, así como también su desempeño y funcionamiento; por esta razón es imprescindible partir de las múltiples variaciones o singularidades presentes en el aula para enriquecer las formas de enseñar y aprender de todo el alumnado, posibilitando la búsqueda de caminos para comprender a los estudiantes como personas. En este tenor, el concepto *neurodiversidad* se orienta a las diferencias y en el corolario de que el cerebro no termina nunca de aprender. De esta forma, es factible generar condiciones para optimizar el desarrollo cognitivo y social en torno a los planteamientos de las inteligencias múltiples y su visión pluralista de la mente que reconoce muchas facetas y potencialidades (Ocampo, 2015).

Por su parte, los procesos de inclusión se han convertido en un desafío para las instituciones educativas y, por ende, para los docentes; de esta forma es imprescindible emplear estrategias que faculten que todos los alumnos aprendan.

El cerebro asimila de formas desiguales y vías y son varias las inteligencias interconectadas entre sí (Gardner, 2001), razón por la cual es menester que la clase se programe con base en un catálogo flexible de estrategias pedagógicas diseñadas para los estilos de aprendizaje. Así, es fundamental transformar las aulas en espacios en los que los estudiantes aprendan en función a sus características y sus capacidades, lo que lleva a cambiar el término *aptitudes mentales* por *inteligencias distintas*; mismas que son comunes en todos en mayor o menor cantidad. Ahora bien, los diversos tipos pueden aplicarse en contextos indistintos en torno al desarrollo y experiencia de cada individuo. En consecuencia, este planteamiento descarta el concepto *inteligencia* desde un esquema monolítico y la medición psicométrica (Tarrés, 2015).

Maturana (1996), por su lado, refiere que en la educación se construye un mundo con el otro, por ello, como agrega Pérez-Gómez (2000), es necesario apostar por las personas que ahí se encuentran y potenciar su proyecto de vida sin barreras culturales, ideológicas, religiosas o políticas. De esta suerte se otorga sentido a lo pedagógico, en correlación con un proyecto construido por convicción y no por obligación.

Cabe advertir que esta dimensión social ha sido reemplazada por lo rutinario y por procesos de escolarización que mantienen un sistema técnico diseñado para educar en gran escala, enseñando todo a todos a través de agrupaciones relativamente homogéneas de estudiantes, con actividades y evaluaciones estandarizadas que sobrevaloran la uniformidad, el currículo disciplinar, memorización y transmisión. De hecho, imponer un pènsum único y estructurar jerarquías entre alumnos amplía las desigualdades y legitima la existencia de individuos tipificados de acuerdo a indicadores de calidad y éxito; mismos que se fundamentan en representaciones que limitan la posibilidad de aprendizaje de los discentes cuyas propiedades están alojadas en prejuicios de incapacidad. Este tipo de configuración escolar ha propiciado estructuras mentales que hacen ver a las

diferencias como rasgos inalterables o absolutistas, originados por la presencia de peculiaridades desvalorizadas que impelen actitudes hostiles hacia un otro extraño o raro.

La educación inclusiva, más bien, refiere que la identidad nunca es dada o estática. Por el contrario, es relacional y se define en función de divergencias, lo que permite entender que siempre habrá un otro distinto, una forma humana singular descontaminada, como señalan Skliar y Larrosa (2016), de todas las adherencias empíricas que se le han ido pegando en los últimos siglos. En este tenor, su existencia implica proximidad, acogida, recibimiento, reconocer al otro como igual sin importar el apellido, condición y procedencia; porque, como lo ha mencionado Carlos Skliar, nadie enseña desde una mirada desigual y nadie aprende si es visto como un desigual (Entre comillas, 2013, 8m45s). De esta manera, es imprescindible partir de la lógica de la heterogeneidad que la reconoce sin pretender cambiarla y evita marcos conceptuales que confunden *diferencias* con *deficiencias*.

Diseño universal para el aprendizaje

El DUA considera los planteamientos del diseño universal (DU) y se convierte en un enfoque pedagógico que, en palabras de Alba *et al.* (2018), tiene como finalidad flexibilizar el currículo —objetivos, metodología, recursos y evaluación— para que todo el alumnado acceda a los procesos pedagógicos desde la motivación e implicación que promueva el profesorado en cada reto educativo.

En la actualidad, diseñar un pénsum que no considere las necesidades y habilidades del estudiantado podría desencadenar en una adaptación curricular —término alejado de lo que promueve la educación inclusiva— al ser excluyente, principalmente, porque se diseñan actividades diferenciadas para algunos alumnos, lo que afecta, sin lugar a duda, su autoestima y motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquí que, un currículo pensando desde el DUA, debe considerar, desde un inicio, las exigencias de todo el grupo clase y evitará establecer

distinciones entre personas con discapacidad y sin ellas. Más bien, se enfocará en los recursos y/o medios en el cual el profesorado deberá apoyarse para procurar la accesibilidad a los mismos (Alba *et al.*, 2018).

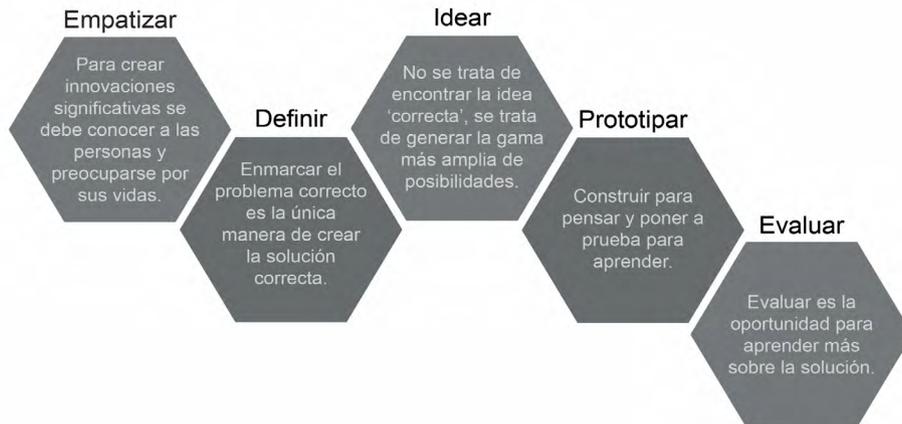
Para su concepción se determinaron tres redes del cerebro humano que deben constituirse como la base para la planificación de procesos pedagógicos que partan desde los intereses y motivaciones de los discentes. Las mismas guardan relación con los tres principios en los que se rige el DUA. El primero “Proporcione múltiples formas de representación” está relacionado con las redes de reconocimiento y posibilita que todos puedan tener acceso a la información, atendiendo, de esta manera, a los estilos de aprendizajes (Alba *et al.*, 2018).

El segundo principio “Proporcione múltiples formas de acción y expresión” se asocia a las redes estratégicas y pretende que cada estudiante se aproxime a las actividades académicas desde diversos medios; mismos que, a consideración de Alba *et al.* (2018), son digitales, físicos, artísticos, orales, entre otros.

Por último, el tercer principio “Proporcione múltiples formas de compromiso” está vinculado a las redes afectivas y busca que el profesorado despierte la atención por el tema que se va a desarrollar, partiendo de las experiencias previas que tenga el alumnado respecto al mismo; con lo cual, el aspecto afectivo, motivacional y emocional se relacionan (Alba *et al.*, 2013).

Design thinking y modelos metodológicos

Design thinking es un método de trabajo que hace uso de la habilidad que tiene la práctica del diseño para entender las necesidades de las personas con el fin de poder ofrecer soluciones a problemas de manera coherente (Brown, 2008). En la actualidad se utilizan herramientas y procesos vinculados para enfrentar retos complejos y ofrecer soluciones creativas, impactantes y centradas en el ser humano, academia, mercadotecnia, creación de productos y servicios, entre otras (Micheli *et al.*, 2019).

Figura 1. Los cinco modos del *design thinking*

Nota. Los modos se pueden aplicar en cualquier orden sin seguir un proceso lineal.

Fuente: elaboración propia

Existen varios esquemas metodológicos para la aplicación del *design thinking*. Uno de ellos, ideado por Hasso Plattner Institute of Design at Stanford (s.f.), plantea asumir cinco modos de trabajo dependiendo de las necesidades del proyecto a lo largo de su desarrollo: empatía, definición, ideación, prototipado y evaluación. Según este modelo, asumir el modo *empatía* permite entender a las personas, sus motivaciones para hacer las cosas, características físicas y emocionales, perspectivas acerca del mundo y lo que es significativo para ellas. El modo *definición* se usa para asimilar las cuestiones a resolver con claridad y enfoque, además de proponer una problemática significativa y estructurada. Por otro lado, cuando se asume el modo *idear* se erigen posibles soluciones al conflicto esbozadas, haciendo uso de ejercicios que potencien la creatividad. El modo *prototipado* consiste en la creación de artefactos que sirven para responder preguntas clave y realizar pruebas de uso sobre la base de las ideas que facultan a acercarse a una solución efectiva. Finalmente, en el modo *evaluación* se busca retroalimentar sobre los prototipos realizados, lo que aprueba realizar cambios o interacciones y reforzar los criterios de empatía.

DESARROLLO

Metodología

El paradigma en el que se fundamentó la investigación contempla principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que permitieron comprender, analizar el conocimiento y las formas particulares de abordar la realidad. En este tenor, la perspectiva epistemológica es la constructivista; misma que posibilitó entender que hay ideas que se constituyen a través de la historia y se recrean en el marco de la interacción social (Bassi, 2015). Además, que el conocimiento es el resultado de la construcción y reconstrucción de la realidad, por lo que la interpretación de los puntos de vista, que se consideran en esta investigación, así como la consideración de los problemas actuales, establecen la necesidad de incluir componentes como la experiencia y expresión (Valles, 1999).

Esta investigación también se fundamenta en el modelo hermenéutico interpretativo, paradigma que se relaciona con el significado de las acciones humanas y de la vida social. En efecto, concibe a la educación desde esa misma

línea de pensamiento y, asimismo, la caracteriza como una experiencia para los involucrados en el proceso. Cárcamo (2005) corrobora que es fundamental para el proceso de comprensión, rescatando los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. Cabe mencionar, adicionalmente, que el enfoque es cualitativo, ya que plantea reconstruir la realidad tal como la conciben los individuos de un sistema definido (Hernández *et al.*, 2003).

En otro orden de cosas, la perspectiva teórica y metodológica que se empleó es el análisis crítico del discurso, el mismo que, para Van Dijk (2010), implica que los hablantes accedan a sus estructuras de conocimiento almacenados en la memoria a largo plazo para el procesamiento discursivo en función a una especie de modelo mental construido con personas, acciones, hechos o situaciones que hacen que el lenguaje sea intersubjetivo y contextual. Es decir, este tipo de examen no se limita a la representación de las palabras, sino se orienta hacia lo que puede y debe ser expresado a partir de una posición (Artiles, 1990). El método empleado es la investigación acción participativa, misma que permite desarrollar e implementar soluciones que se fundamenten en las vivencias y perspectivas mediante un proceso cíclico que implica reflexión y ajustes continuos (Elliot, 2000).

La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada con el objetivo de conocer las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva y el proceso metodológico seguido para la generación de experiencias didácticas, puesto que, como afirman Díaz-Bravo *et al.* (2013), es de gran utilidad para recabar información sobre un tema determinado. Pues bien, fue aplicada al inicio del proceso de investigación y al finalizar el primer taller, dado que correspondió a actividades del proyecto.

Por último, para la dimensión *educación inclusiva*, la categoría de análisis se estableció en torno a preguntas metacognitivas —aplicadas a docentes— sobre la misma. Para la dimensión *diseño universal para el aprendizaje* se estableció el fundamento y forma de aplicación. Finalmente, para la dimensión *design*

thinking se consideraron los cuatro criterios diseño: centrado en las personas, colaborativo, optimista y experimental.

Tabla 1. Categorías de análisis empleadas en la investigación

Dimensión	Categorías de análisis	Indicadores
Educación inclusiva	Idea de educación inclusiva.	Reconocer las diferencias como parte de la condición humana. Oponerse a cualquier forma de segregación por razones personales, sociales, étnicas o culturales.
Diseño universal para el aprendizaje	Fundamento y forma de aplicación.	Proporcionar múltiples formas de expresión, representación y motivación.
Design thinking	Diseño de experiencias educativas.	Centrado en las personas, colaborativo, optimista y experimental.

Nota. La Tabla 1 describe las categorías de análisis aplicadas a las percepciones de los participantes en las dimensiones correspondientes.

Fuente: elaboración propia

Es importante señalar que este artículo es parte del proyecto de investigación e innovación educativa Diseño Universal para el Aprendizaje y *Design Thinking* para la Generación de Experiencias de Aprendizaje Inclusivas desarrollado en la Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE, siendo este el contexto en el que se trabaja con la intervención de trece docentes.

En cuanto al procedimiento, luego de organizar una reunión entre todas las partes, fue necesario establecer un cronograma con las tareas y periodos en los que se ejecutaría el primer taller. Con antelación se recogió información para conocer las percepciones en coherencia con las tres dimensiones mencionadas. A continuación, se ejecutó el taller

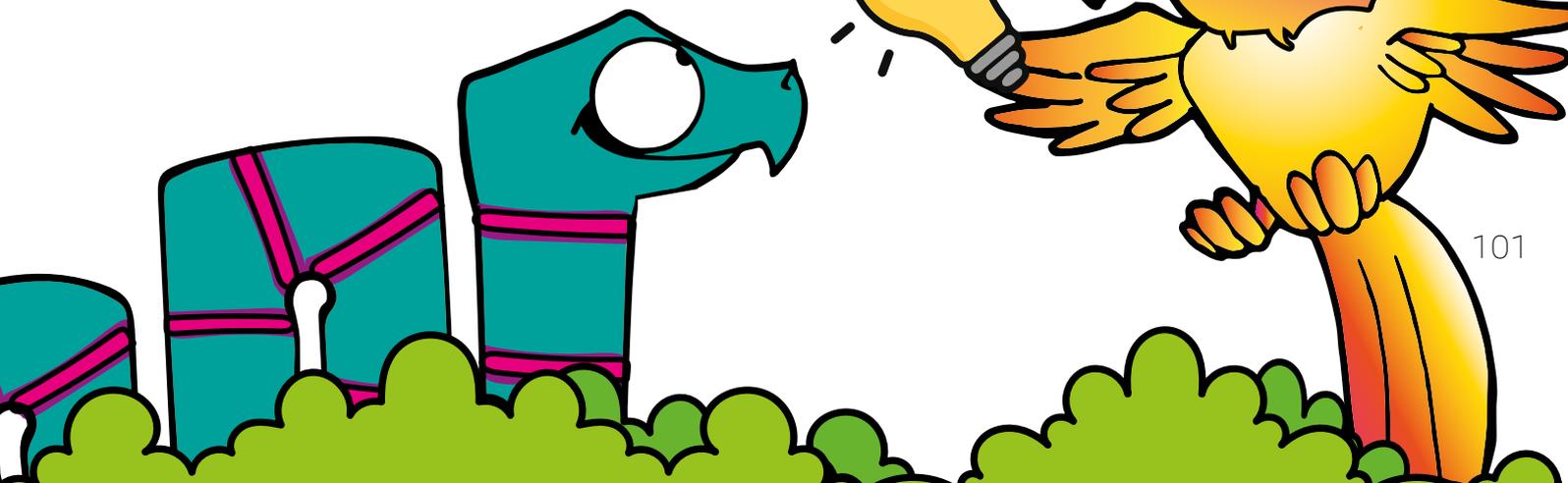
en dos días y se contó con la implicación de todos los involucrados. Por su parte, las asignaciones incluyeron la posibilidad de explorar metodologías para apoyar el desarrollo de vivencias en correspondencia con un proceso participativo de reflexión que ayudó a caracterizar a los estudiantes de los diferentes años de básica de la escuela; lo que facilitó el despliegue de actividades de aprendizaje y evaluación desde una perspectiva novedosa. Después, se aplicó una entrevista para conocer, desde la experiencia del profesorado, percepciones y aspectos propios del proceso de investigación.

Desarrollo del taller

El taller incluyó un ámbito teórico que propició fundamentar epistemológicamente la educación inclusiva y analizar los principios y pautas del DUA. Para la parte práctica fue importante generar una serie de experiencias estructuradas sobre la base de los cinco modos del *design thinking*; mismos que fueron empleados con el fin de consentir a los docentes participantes proponer vivencias didácticas en sus aulas. En este sentido, fue menester estructurar un proceso centrado en el ser humano, colaborativo, optimista y experimental (Ideo, 2022), mediante el empleo de tareas que se puedan enfrentar con efectividad, creatividad e innovación. Además, que consideren los desafíos que se derivan de la educación inclusiva. De esta suerte, se consideró también que el diseño en general es útil en el campo de la pedagogía, pues propone actividades para solucionar problemas complejos, apoya el desarrollo cognitivo concreto e icónico a partir de herramientas concebidas para aumentar el pensamiento y la comunicación no verbal (Cross, 1982).

Para el modo *empatía*, con el fin de entender el reto planteado desde el punto de vista de las personas, se propusieron ejercicios que dieran como resultado una comprensión acerca de la forma de ver el mundo de los participantes y sus estudiantes, haciendo uso del modelo de inteligencias múltiples. También se les solicitó pensar y proponer estrategias para generar empatía para diseñar sus experiencias en el aula. El modo *definición* fue abordado gracias a un cuestionario, con el objetivo de identificar barreras en el aprendizaje y definir las distintas problemáticas enfrentadas en la propuesta educativa. A la par, se solicitó definir dificultades en su ejercicio docente relacionadas con los principios del DUA y proporcionar múltiples formas de representación, acción e implicación.

El modo *ideación*, en una primera instancia, tributó para que los asistentes generen ideas para solventar los conflictos relacionados con los principios del DUA detectados en la fase de definición. Luego, se planteó el reto de diseñar una experiencia docente para su práctica que considere las múltiples inteligencias de sus estudiantes, los materiales y tecnologías requeridas y el despliegue de varias formas de representación, acción e implicación. Para el modo *prototipado* se requirió desarrollar un paradigma a escala de la experiencia educativa generada en el modo *ideación*. Así, se puso a disposición de los participantes materiales como



papel, plastilina, lápices de colores, entre otros, con el fin de presentar sus conceptos e ideas.

Por último, para el modo *evaluación*, luego de generar espacios para que los involucrados presenten sus prototipos y conceptos, se les solicitó evaluar las propuestas de sus pares identificando si cumplen o no con los principios del DUA y si consideran las inteligencias múltiples

de sus alumnos. De esta forma, los docentes tuvieron la oportunidad de aplicar cambios pertinentes a sus propuestas. Huelga decir que este modo se aplica las veces necesarias a lo largo de este proceso, el cual se extiende hasta la aplicación real en las aulas.

En la Tabla 2 se detallan las estrategias que se emplearon en la ejecución del taller:

Tabla 2. Estrategias empleadas para la generación de experiencias de aprendizaje inclusivas

Modos del <i>design thinking</i>	Actividades propuestas	Principios de educación aplicados
Empatía	Pensar en las fortalezas y debilidades personales. Identificar las inteligencias múltiples de los estudiantes. Analizar herramientas para empatizar con los estudiantes en la escuela.	Inteligencias múltiples.
Definición	Se definen múltiples problemáticas. Los docentes organizan la información y sintetizan las realidades de los estudiantes. Se definen las barreras que experimentan para el aprendizaje.	Barreras de aprendizaje. Diseño universal para el aprendizaje.
Ideación	Proponer ideas para la planificación de experiencias educativas. Realizar ejercicios de ideación sobre los recursos, actividades y metodologías que se aplicarán en el período educativo.	Inteligencias múltiples. Principios de diseño universal para el aprendizaje. Tecnologías de información y comunicaciones.
Prototipado	Construir un prototipo. Obtener retroalimentación utilizando una rúbrica. Seguir un proceso de iteración.	Principios de diseño universal para el aprendizaje. Tecnologías de información y comunicaciones.
Evaluación	Llevar a cabo la actividad propuesta en el taller como parte de la planificación del período educativo. Evaluar la actividad utilizando la rúbrica. Realizar cambios si fuese necesario. Registrar la experiencia.	Principios de diseño universal para el aprendizaje. Inteligencias múltiples.

Fuente: elaboración propia

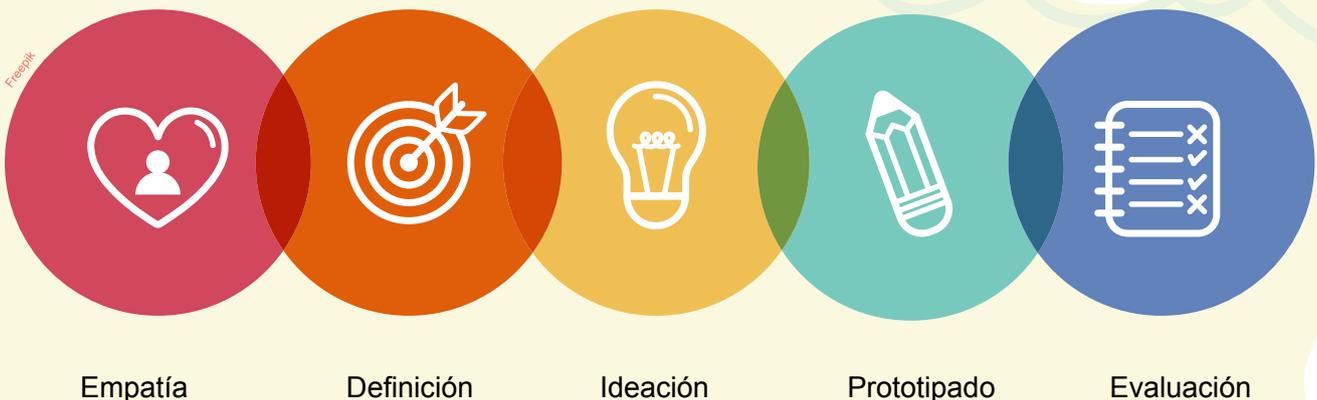
RESULTADOS

En correspondencia con la educación inclusiva, si bien algunos docentes —antes del taller— la relacionaban con las diferencias presentes en todas las personas, la mayoría establecen que hay alumnos que exhiben problemas, discapacidad o necesidades educativas especiales, por lo que requieren procesos diagnósticos “que se les puede pedir a los padres” y adaptaciones curriculares que permiten “bajarle el tipo de dificultad”, poniéndoles a todos en “un nivel que pueda ir acorde con el niño que tiene discapacidad”. Después del taller, los docentes señalan que la inclusión se relaciona con “compartir con ellos sus vivencias y tomar en cuenta sus intereses”, “tratar a todos los niños por igual”, “mantener una mirada atenta hacia la diversidad”, “no se deberían hacer adaptaciones curriculares, sino diversificar las formas de enseñanza y aprendizaje”; reflejando un cambio en torno a las potencialidades presentes en los estudiantes desde la neurociencia y la educación personalizada (L. Arciniegas *et al.*, comunicación personal, 2023).

En relación con el DUA, la mayoría de los docentes entrevistados manifestaron conocer el término porque su aplicación es un nuevo requerimiento del Ministerio de Educación. Sin embargo, hay quienes no sabían nada al respecto. De todas formas, los que tenían

referencias sobre el mismo, indicaron que no han podido ponerlo en práctica, ya que no han tenido suficientes espacios para reflexionar sobre él. Por este motivo, lo relacionan, sobre todo, con planificar con materiales en función a las singularidades del aula, pero también señalan que el DUA se puede emplear con todos los niños “sean normales o con problemas” o con aquellos que tienen “dificultades y necesidades dentro del aula”. Después del taller los docentes refieren que el espacio permitió “repensar los pasos para planificar una clase atractiva y entretenida para todos”, “no significa que la clase se enfoque en estudiantes con necesidades educativas especiales”, “exploro junto a mis estudiantes distintas formas de alcanzar un objetivo de aprendizaje” (L. Arciniegas *et al.*, comunicación personal, 2023).

Con respecto al *design thinking*, los docentes antes del taller no tenían conocimiento al respecto. No obstante, luego de él se pudo observar que los participantes enfatizaron tres aspectos vinculados. 1) Que este se fundamenta en apoyar la creación de experiencias didácticas centradas en cada alumno: “ahora conozco más sobre la parte importante de ‘empatizar’ con mis estudiantes para que desde ellos parta su aprendizaje”. Además, plantean que en el ejercicio diario se pueden buscar alternativas para llegar a cada uno: “si un camino no funciona, busco otro; busco otro enfoque”, “el



aprendizaje no es igual para todos y no se puede estandarizar para todo el grupo”. (L. Arciniegas *et al.*, comunicación personal, 2023). En este sentido, el *design thinking* ofrece herramientas y sistemas para conocer a al cuerpo estudiantil desde el inicio del año lectivo. Es más, comprenderlos concede lograr una formación significativa y posibilita un proceso de empatía que puede convertirse en la principal fuente de ideas para generar nuevas experiencias educativas.

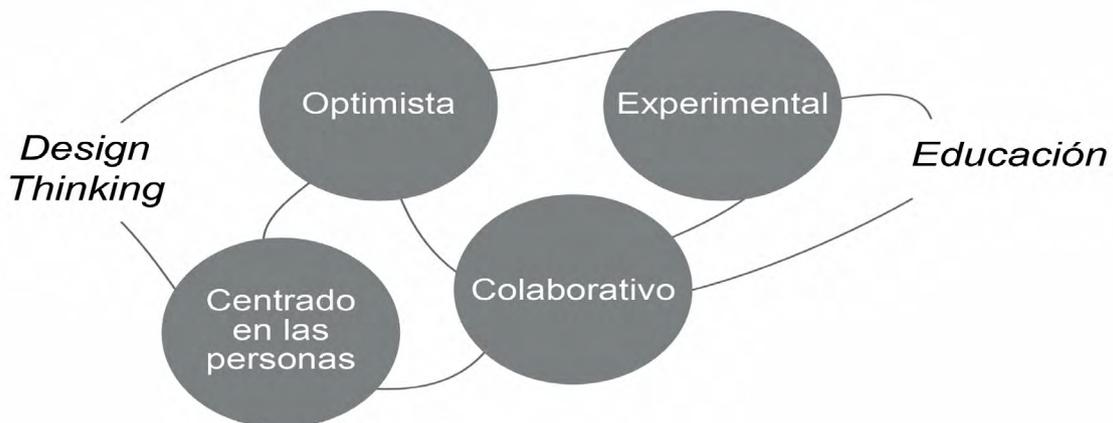
2) El *design thinking* potencia el trabajo colaborativo y simplifica la labor entre equipos multidisciplinarios. Efectivamente, el taller fue un espacio para explorar la diversidad de habilidades y conocimientos de los docentes, por ello se organizaron grupos de trabajo de distintas asignaturas y años de básica. De tal forma que aprovecharon las fortalezas individuales para formular actividades en el aula y aplicar los principios del DUA. Todos los participantes indicaron que el trabajo colaborativo con otros docentes o profesionales de otras disciplinas tiene un alto impacto en el desarrollo de sus experiencias.

3) La creatividad sirve para identificar y resolver problemas. Con base en esta premisa se realizó un análisis para comparar la idea que los asistentes tienen sobre la creatividad antes y después del taller. En la entrevista previa

al desarrollo del mismo se evidenció que “la creatividad no surge de la nada, sino que es la conjunción de varias experiencias y nuevos conocimientos”. Después, la idea se amplía estableciendo que es “la capacidad que tiene cada persona de resolver un problema o aprovechar una oportunidad”, “ser creativo, es como ser loco, pero en varios aspectos, por ejemplo, puedes ser creativo al momento de hablar porque eres chistoso, puedes ser creativo al momento de dibujar porque los dibujos tienen algo único”; asimismo, la creatividad también es “la capacidad que tiene cada persona de resolver un problema o aprovechar una oportunidad” (L. Arciniegas *et al.*, comunicación personal, 2023). En el taller, los participantes reflexionaron sobre cómo el *design thinking* sirve como una herramienta creativa para resolver cualquier situación: así como las empresas lo utilizan con fines comerciales, los docentes pueden utilizarlo de manera creativa para resolver conflictos en el aula.

En suma, esta investigación permitió analizar el discurso de los docentes para comprender cómo esta metodología puede ser usada en la educación. De esta forma, se realizó un estudio tomando como eje, según el esquema de Ideo (2022), las cuatro características esenciales: optimista, experimental, colaborativo y centrado en las personas.

Figura 2. Las cuatro características del *design thinking* para la educación



El optimismo, desde el *design thinking*, facilita la resolución activa de problemas en lugar de quedar atrapado en el análisis. Se lo utiliza para adquirir habilidades y desarrollar la confianza creativa a fin de abordar desafíos y crear soluciones factibles. Además, impulsa el cambio sin darse por vencido ante los problemas a gran escala (Kelly, 2012). A propósito, los participantes del taller reflexionaron sobre lo que significa pensar desde otra perspectiva para lograr cambios positivos: “siento que los niños pequeños me empujan a encontrar otro camino”, “los niños son curiosos, son investigadores y me hacen pensar diferente” (L. Arciniegas *et al.*, comunicación personal, 2023).

Lo experimental, por su lado, es un método iterativo que implica experimentación y mejoras continuas, detecta errores, aprende de las deficiencias y encuentra soluciones sin invertir demasiado tiempo. En lugar de trabajar con hipótesis complejas, emplea un proceso de prueba y error que evoluciona hacia una posible solución. Esta actitud es fundamental para el *design thinking*, pues se trata de fallar rápido y avanzar (Carroll, 2014). Cabe mencionar que, en la entrevista previa al taller, se detectó que todos los docentes experimentan cuando planifican y ponen en práctica las vivencias educativas en el aula. En específico, una tercera parte explicó que su nivel de experimentación es alto y el resto comentó que su nivel es medio. Las experiencias recogidas refieren: “cometo errores deliberadamente y hago pausas para que los alumnos lo corrijan”, “busco caminos fuera de lo estándar, me alejo de lo que requiere el plan de estudios y encuentro prácticas que involucran a los niños”. Los profesores, por otro lado, expresan que se pierde la creatividad por tener que seguir el currículo y que es necesario que todos los niños se diviertan y disfruten de la clase: “cuando somos [docentes] de segundo año en adelante, pensamos que ya no tiene que

haber juegos, ya no tiene que haber diversión, la cosa tiene que ser seria” (L. Arciniegas *et al.*, comunicación personal, 2023). También se señala que los alumnos están programados para recibir órdenes, por lo que, para contrarrestarlo, hay que producir otro tipo de escenarios.

La parte colaborativa procura encontrar la solución a un problema, para ello integra la amplitud de puntos de vista y la creatividad de un grupo, puesto que son más eficaces que la visión unidireccional (Serrat, 2010). Los conceptos preestablecidos se pueden reemplazar con ejercicios que avanzan hacia un espacio de conocimiento compartido entre disciplinas. En este tenor, el *design thinking* ayuda a los miembros de un equipo a ignorar, por un instante, la caja en la que han estado durante su formación académica (Lindberg *et al.*, 2010). Así, los profesores manifiestan: “valoro la libertad de compartir soluciones para las necesidades de mis alumnos”, “el taller me ofreció herramientas para trabajar en equipo con mis compañeros sobre todo para identificar fortalezas y debilidades de nuestra práctica docente”, “para innovar en la educación considero que es importante el trabajo con mis pares, así ofrecemos variedad de soluciones” (L. Arciniegas *et al.*, comunicación personal, 2023). A partir de los testimonios se pudo identificar que solo la tercera parte de los participantes colabora con profesionales de otras disciplinas para diseñar experiencias; la mitad lo había hecho alguna vez y un docente indicó que nunca.

Finalmente, centrarse en las personas concibe con éxito las vivencias de aprendizaje, porque los profesores pueden saber de primera mano los intereses de los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo. A la par, serán capaces de observarlos mientras están involucrados en actividades específicas, no solo para entender lo que logran sino cómo se sienten y cómo sus intereses se conectan con otras partes



de su vida (Serrat, 2010). De la misma forma, los participantes consideran que después del taller cuentan con más herramientas para ubicar los requerimientos y singularidades de los alumnos: “siento que en los grupos pequeños si ha sido más fácil identificar las fortalezas y dificultades de cada estudiante, pero en el caso de los grupos numerosos se mantiene la dificultad” (L. Arciniegas *et al.*, comunicación personal, 2023).

Por otro lado, la contrastación con múltiples artículos permitió encontrar que existen muy pocas publicaciones a nivel internacional que se relacionan con esta investigación; por este motivo, el análisis realizado se convierte en un referente significativo que propicia comprender el enfoque desde el cual se aborda la diversidad. Sin embargo, se pueden enlistar ciertos artículos, como el de Pastor (2016), donde se señala que el DUA, en España, es clave para la formación de prácticas educativas inclusivas y destaca, además, la necesidad de una perspectiva acorde que satisfaga las exigencias del alumnado. Es más, refiere que esta herramienta ayuda a crear un entorno de aprendizaje equitativo y accesible para todo el estudiantado, independiente de sus habilidades o antecedentes.

Sánchez-Gómez y López (2020), por su lado, exhiben una propuesta teórica que consiste en asimilar el DUA como la planificación de un sistema de apoyo —en el contexto chileno—, ya que es importante para abordar los requerimientos del alumnado. Valencia y Hernández (2017), años antes, habían sublimado a la capacitación al profesorado como un elemento determinante en la búsqueda de inclusión educativa en ese mismo país.

En definitiva, según los tres artículos nominados, la diversidad se analiza desde el modelo social, por lo que el DUA faculta la puesta en práctica de distintas formas de enseñanza y aprendizaje; objetivo central de la educación inclusiva. Vale la pena señalar que en la búsqueda bibliográfica no se encontraron investigaciones que relacionen esta temática, DUA y *design thinking* para la creación de experiencias pedagógicas, así que este estudio es pionero en el contexto nacional.

CONCLUSIONES

Para responder a la pregunta ¿cómo construir experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes en función a los aportes del DUA y *design thinking*? se puede considerar a la inclusión en general y, específicamente, a la educación como un fenómeno complejo que requiere de acciones y análisis en múltiples aspectos de índole social, prácticos, teóricos, logísticos y demás. Una de las tareas destinadas a ello es el *design thinking* que trata, incluso, fenómenos complejos como los problemas retorcidos o *wicked problems* que se caracterizan porque pueden llegar a tener múltiples soluciones, no tener solución o, en algunos casos, ser resueltos una y otra vez (Rittel y Webber, 1973). En este sentido, esta metodología, tanto con el DUA, tiene la capacidad de gestionar fenómenos sofisticados como impulso a la creatividad, colaboración, interdisciplinariedad y empatía.

En este marco, experiencias como las que se tuvieron en el taller —desarrollado a partir de una investigación— resultan muy enriquecedoras como elementos iniciales para la búsqueda de propuestas efectivas y creativas para tratar el tema de la inclusión en la educación. El taller, de hecho, aportó en la idea que tienen los docentes sobre las tres dimensiones que se incluyen en este artículo: educación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje y *design thinking*. En relación a conceptos como *creatividad*, después del taller fue interesante encontrar que se lo vincula con la capacidad para formular soluciones a distintos problemas, tal es así que esta concepción coincide con la manera en la que los diseñadores tratan a los *wicked problems*.

Al mismo tiempo, el taller incluyó una experiencia teórica y otra práctica que consintió que los docentes busquen y exploren métodos para conocer mejor a sus alumnos. Así, trabajar de manera sistemática y activa en el proceso de *design thinking*, para conocer las particularidades, motivaciones y necesidades de los estudiantes, facilita el trabajo de los docentes y, en consecuencia, logra que valoren más las

ventajas de llevar a cabo un proceso centrado en cada uno desde el inicio del ciclo escolar.

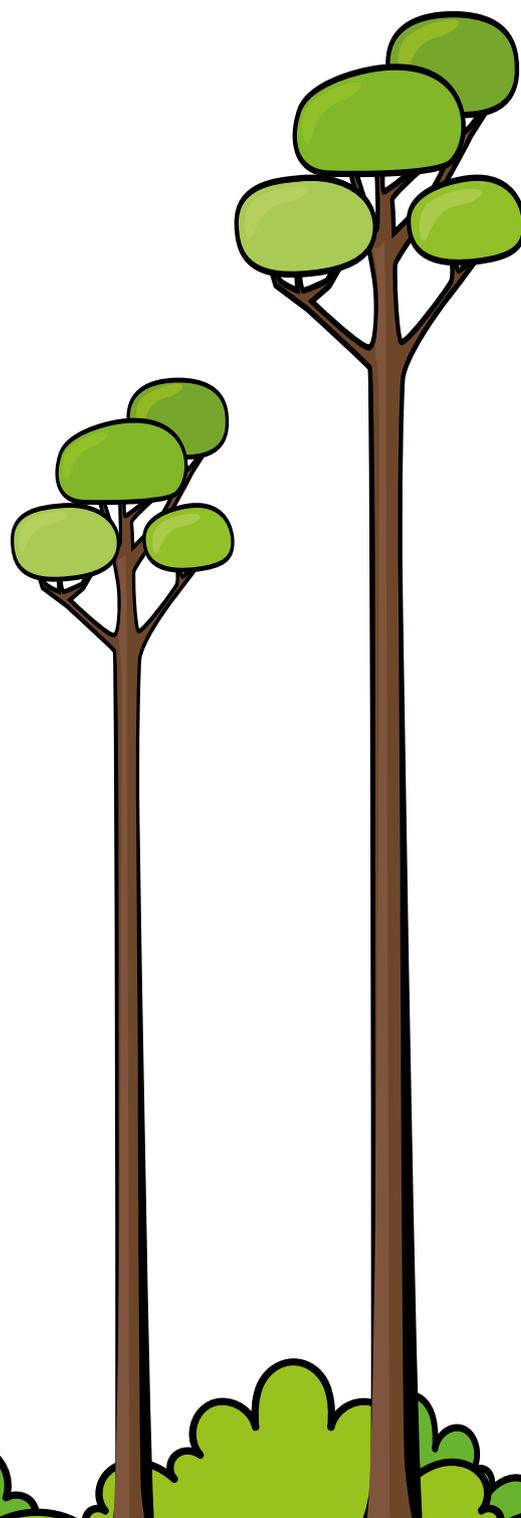
Otro aspecto que se destaca es que todos los docentes indicaron que sopesan el impacto que puede tener el trabajo colaborativo y multidisciplinario. Evidentemente, durante el taller, los profesores de distintos niveles ejecutaron actividades transversales que podían ser aplicadas a varias asignaturas. Sin embargo, este proceso parecía restringir su creatividad, pero se convirtió en una ventaja que permitió plantear experiencias educativas innovadoras para todos los alumnos en relación a las inteligencias múltiples.

Cabe traer a colación que aumentar el interés por la neurociencia posibilita una mirada más humanizadora, pues se centra en la persona, en sus características y requerimientos; por lo que una mentalidad abierta, dinámica, flexible y creativa —por parte de los docentes— es imprescindible para potenciar el aprendizaje de los estudiantes en coherencia con el desarrollo de las inteligencias. Todo ello se puede lograr si se considera la diversificación curricular y la urgencia de gestionar la heterogeneidad presente en la sociedad y en las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C.; Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2018). DUA. *Diseño universal para el aprendizaje. Documento adaptado a la versión 2018*. Edelvives. <https://n9.cl/zmspy>
- Alba, C.; Sánchez, P.; Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Artiles, L. (1990). *Análisis del discurso: introducción a su teoría y práctica*. Editora Búho. <https://n9.cl/kmxgh>
- Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Ediciones El Buen Aire. <https://n9.cl/6h971>
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 1-11. <https://n9.cl/b1c6l>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio: Revista de Ciencias Sociales*, (23), 204-216. <https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Carroll, M. (2014). Learning from what doesn't work: the power of embracing a prototyping Mindset. *RED Lab. Research in Education & Design*, 1-2. <https://n9.cl/vr0f2>
- Cross, N. (1982). Designerly ways of knowing. *Design Studies*, 3(4), 221-227. [http://dx.doi.org/doi:10.1016/0142-694X\(82\)90040-0](http://dx.doi.org/doi:10.1016/0142-694X(82)90040-0)
- Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Entre comillas. (12 de agosto de 2013). *Carlos Skliar. "El Lugar del otro en los discursos sobre inclusión y diversidad" (parte 1)*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-z0eqA8h9-E>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultural Económica.
- Hasso Plattner Institute of Design at Stanford. (S.f.). *Introduction to design thinking. Process guide*. S.e. <https://n9.cl/2ut56>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de investigación*. McGraw-Hill. <https://n9.cl/k2xv>
- Ideo. (2022). *Design Thinking for educators*. Ideo. <https://n9.cl/f6458>
- Kelly, R. (2012). *Educating for creativity: a global conversation*. Brush Education.
- Lindberg, T.; Noweski, C. y Meinel, C. (2010). Evolving discourses on design thinking: how design cognition inspires meta-disciplinary creative collaboration. *Technoetic Arts*, 8(1), 31-37. [doi:10.1386/tear.8.1.31/1](https://doi.org/10.1386/tear.8.1.31/1)
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Micheli, P.; Wilner, S.; Bhatti, S.; Mura, M. y Beverland M. (2019). Doing design thinking: conceptual review, synthesis, and research agenda. *Journal of product innovation management*, 36(2), 124-148. <https://doi.org/10.1111/jpim.12466>
- Ocampo, A. (2015). De la Neurodiversidad a la Neurodidáctica: algunas evidencias para comprender cómo diversificar la enseñanza de forma más oportuna. *Revista Psicopedagógica REPSI*, 139, 2-25. <https://n9.cl/760jl>

- Pastor, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Rittel, H. y Webber, M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Universitat Jaume I, Universidad de Valencia.
- Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Serrat, O. (2017). *Knowledge Solutions. Tools, methods and approaches to drive organizational performance*. Springer Open. doi:10.1007/978-981-10-0983-9_18
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Tarrés, L. (2015). *Cómo aprendemos: la visión desde la teoría de las inteligencias múltiples* [Tesis de licenciatura, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos Universidad de Zaragoza. <https://core.ac.uk/download/289980704.pdf>
- Valencia, C. y Hernández, O. (2017). El diseño universal para el aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150008>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, (13), 167-215. <http://revistas.um.es/ril/article/view/114181/108121>



MISHKI



Mishki significa en lengua kichwa “dulce”, “azúcar”, “miel”. Esta sección, que cierra la revista con muy buen sabor de boca, está dedicada a fomentar los valores de la inclusión como eje vertebrador de la educación, una mano tendida hacia el otro como parte de un nosotros irrenunciable que conjuga a la perfección con todas las declinaciones del amor.

Una nueva aplicación de la lengua de señas ecuatoriana dirigida a estudiantes con parálisis cerebral

A new ecuadorian sign language application for students with cerebral palsy

 Karen Ortega Rentería*

kaortega@unae.edu.ec

 Diego Merchán Bustamante*

dsmerchan@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación

Recibido: 31 de mayo de 2023

Aceptado: 16 de julio de 2023

RESUMEN

El presente artículo destaca el uso de la lengua de señas ecuatoriana (LSEC) como un sistema alternativo de comunicación en estudiantes con parálisis cerebral infantil (PCI). En este marco, se comparte el itinerario para implementar un manual básico de esta lengua y los resultados obtenidos en el contexto de una escuela especializada. Metodológicamente, se adoptó un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo para comprender el problema de comunicación de un estudiante con PCI, sin discapacidad auditiva, pero con dificultades en la producción y articulación precisa de sonidos. Se utilizó, además, un diseño descriptivo con el método de estudio de caso único y se emplearon diarios de campo y guías de entrevista y observación. Como resultado, se elaboró un manual básico de LSEC, dirigido a los miembros del contexto escolar, que incluye señas básicas para saludos, necesidades y emociones. Se concluye que la lengua de señas es un sistema que facilita la inclusión plena de todos los niños y niñas con PCI en el entorno escolar, por lo que es esencial que los docentes dominen las señas básicas relacionadas para superar barreras comunicativas.

Palabras clave: comunicación, lengua de señas, parálisis cerebral infantil, inclusión educativa, barreras comunicativas.

ABSTRACT

This article highlights the use of ecuadorian sign language (LSEC) as an alternative communication system for students with infantile cerebral palsy (ICP). Within this framework, the itinerary to implement a basic manual of this language and the results obtained in the context of a specialized school are shared. Methodologically, an interpretative paradigm with a qualitative approach was adopted to understand the communication problem of a student with ICP, without hearing impairment, but with difficulties in the production and precise articulation of sounds. In addition, a descriptive design with the single case study method was used and field diaries and interview and observation guides were employed. As a result, a basic LSEC manual was elaborated, addressed to the members of the school context, which includes basic signs for greetings, needs and emotions. It is concluded that sign language is a system that facilitates the full inclusion of all children with ICP in the school environment, so it is essential that teachers master the related basic signs to overcome communication barriers.

Keywords: communication, sign language, cerebral palsy, inclusive education, communication barriers.

INTRODUCCIÓN

La parálisis cerebral infantil (PCI) afecta de manera significativa el desarrollo del lenguaje, debido a que ocasiona dificultades en la movilidad de la lengua, labios y mandíbula. De esto se deriva, asimismo, la imposibilidad para articular la mayoría de los fonemas. En el caso de la parálisis cerebral atetósica, genera una afectación en la lengua que interfiere directamente con la articulación de fonemas y ocasiona problemas en el ritmo y curso de la palabra (Parra, 2014). Todo lo mencionado contribuye para que los niños y niñas con parálisis se enfrenten día a día con barreras de comunicación que impiden su aprendizaje y participación en el contexto escolar y familiar.

En este marco, el presente artículo analiza el caso de un estudiante de la Unidad Educativa Especial IPCA de Cuenca, Ecuador. El niño exhibe un diagnóstico de PCI atetósica originada de una ictericia neonatal. Sin embargo, este padecimiento no ha impedido que tenga una participación activa en su proceso formativo. Aunque, existen impedimentos en función de la comunicación eficaz con su entorno familiar y escolar, por lo que ha generado tristeza y frustración en él.

En la institución educativa procuraron enseñarle un método comunicativo verbal, pero —a medida que crecía— docentes y terapeutas vieron necesario utilizar una alternativa. En la actualidad, tiene nueve años y continúa recibiendo terapias de lenguaje, pues existen determinadas palabras que pronuncia. Aunque, cuando esto no es posible, ocupa, de forma exclusiva, la lengua de señas ecuatoriana (LSEC). La aplicación de la misma fue iniciativa de un tutor, con experiencia en la Asociación de Personas Sordas del Azuay (APSA), que empezó a trabajar con él a los seis años.

A causa de ello, el estudiante se comunica, mediante la LSEC, con sus profesores. No obstante, se advierte que las barreras de comunicación retornan cuando se integran actores

externos a su contexto escolar. Es decir, si personas que no manejan lengua de señas interactúan con él, no comprende. Lo mismo sucede a la inversa. Así, se tornan evidentes los problemas comunicativos.

Por ejemplo, en el período 2022-2023 la institución decidió cambiar a los maestros de este nivel —quienes conocían la metodología de trabajo del estudiante y la LSEC y habían obtenido grandes avances a nivel de comunicación— por otros que empleaban una metodología tradicional. En consecuencia, se volvieron a manifestar inconvenientes para vincularse dentro del aula, ya que los nuevos docentes no manejan la lengua de señas. Cabe mencionar que, en Ecuador, acceder a cursos y capacitaciones en este ámbito resulta costoso, pues los programas que se ofertan se dividen en módulos, cada uno con un precio adicional.

En este sentido, la relevancia de este tema reside en que los sujetos que se asocian al entorno inmediato del estudiante con PCI puedan mantener una correspondencia efectiva, en la que —tanto emisor como receptor— comprendan el mensaje que se transmite. En específico, la LSEC ha demostrado ser una alternativa óptima, pues, gracias a este sistema, cuando él tiene dificultades para pronunciar determinadas palabras recurre a señas para establecer canales comunicativos. Tal cual, se garantiza que la PCI no se convierta en una barrera que impida el desarrollo integral del alumno en el contexto escolar.

Como parte de los procesos educativos, la utilización de la LSEC influirá en la motivación del estudiante para participar activamente en el aula, ya que contará con personas que comprenden lo que transmite con señas; por ende, habrá un circuito comunicativo. Huelga decir que, si los docentes no tienen competencias en este ámbito, será complejo que puedan comprender al niño. Además, como resaltan Ureta y Donoso (2022), la calidad de vida de una persona —con dificultades en este aspecto— se relaciona con el tipo de educación recibida. En este sentido, se debe asegurar una aproximación efectiva a los conocimientos mediante

el intercambio constante de información con las personas de su entorno: aspectos que pueden alcanzarse con la LSEC.

Por lo tanto, y en consideración con las buenas prácticas inclusivas y pedagógicas de los profesionales conocedores de la LSEC al implementarla con un estudiante con PCI, se presentan los resultados obtenidos por medio de la observación sobre el manual de aplicación de la lengua de señas. Así, el objetivo de este artículo es compartir los resultados obtenidos y los pasos a seguir para llevarlo a cabo.

DESARROLLO

Antecedentes

La importancia de generar nuevos métodos de comunicación para estudiantes con PCI ha sido un tema recurrente. Un ejemplo de ello es el estudio de Toscano (2016) en el que resalta el papel que desempeña el lenguaje para el desarrollo psicológico de las personas. Por añadidura, plantea herramientas a partir de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC).

Por su parte, Ibarra *et al.* (2016) identifican a la terapia en este campo como el instrumento que permite maximizar las habilidades comunicativas, tanto como su independencia. Para llegar a esta conclusión, los autores entablaron una investigación dirigida a cuarenta y un pacientes con parálisis cerebral espástica. Después, dividieron al grupo. Un primer bloque recibió terapia en once y doce sesiones; mientras que el segundo usó un tablero basado en el sistema Picture communication symbols (PCS). De esta manera concluyeron que el mejor método para sujetos con PCI es conjugar la terapia de lenguaje con los SAAC.

Ahora bien, ambos estudios demuestran que, hasta ahora, no se han sistematizado experiencias que hayan tomado como referencia la lengua de señas para mejorar la comunicación en estudiantes con este tipo de trastorno. No

obstante, Toscano (2016) e Ibarra *et al.* (2016) concluyen que la misma, al ser aprovechada de forma recurrente y al complejizarse como sistema, empezará a ser reconocida como una lengua natural. En consecuencia, generará un impacto significativo en los campos de la educación e inclusión social. Por último, se puede afirmar que la práctica que realizaron estos autores es innovadora y, con la debida evaluación, podría ser interpolada a una diversidad de contextos.

PCI

La PCI es reconocida como un problema de salud pública a escala global y es la principal causante de discapacidad en los niños. Su prevalencia a nivel mundial ha mantenido una estabilidad constante en los últimos años, con una tasa que oscila entre 2 y 2,5 casos por cada 1 000 habitantes (Vázquez y Vidal, 2014).

Por otra parte, Gómez-López *et al.* (2013) afirman que la PCI es un conjunto de trastornos que afecta el sistema nervioso central y que, además de los problemas de postura y movimiento que son los más identificables, genera problemas asociados con la visión, audición aprendizaje y lenguaje.

En síntesis, esta es una condición que se manifiesta durante la infancia y que se desarrolla en el sistema nervioso central por varias causas que pueden ocurrir durante o poco después de su nacimiento. Su principal característica es que causa dificultades neuromotoras, tanto como las asociadas al nivel intelectual.

Educación en niños con PCI

Hay que considerar que la niñez con PCI tendrá una serie de necesidades educativas específicas y diferentes en comparación a estudiantes que posean algún otro tipo de discapacidad. Estos requerimientos se hacen evidentes desde el primer momento en el que se produce la lesión y son recurrentes durante toda su vida. Por esta razón, la Confederación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con

Parálisis Cerebral (Aspace, 2018) recomienda que estas deben ser atendidas durante todo el proceso educativo: desde la atención temprana hasta la educación continua en la etapa adulta.

Para dar respuesta a estas necesidades específicas, los sistemas educativos deberán hacer las adaptaciones precisas para brindar una atención óptima a los estudiantes a lo largo de su ciclo escolar. Es menester considerar la introducción y aplicación de temas relacionados con la salud y bienestar en función de temas del ámbito educativo; lo que incluirá necesidades relacionadas con estos dos dominios que pueden surgir durante el proceso académico.

Comunicación

Existen distintas formas de concebir este concepto. Para Fedor (2016), por ejemplo, la comunicación está en correspondencia con las relaciones interpersonales; es decir, escuchar lo que el otro tiene que decir y trabajar juntos en un proyecto o esfuerzo grupal. Esto se lograría a través de conversaciones que ayudan a establecer conexiones con personas, configurar grupos y equipos, emprender negocios y proyectos. Por lo tanto, para este autor, esta es una habilidad importante.

Por su lado, Fonseca *et al.* (2016) plantean que la comunicación es una característica inherente al ser humano; misma que surgió de la necesidad de conectarse con los demás al intercambiar ideas que dan sentido y significado por medio de experiencias previas compartidas. Esto implica que —aunque todas las personas tienen esquemas diferentes de pensar, vivir y hablar— al establecer correspondencia, tienen un objetivo común.

El lenguaje, que desempeña un papel fundamental como medio de comunicación, surge en este proceso de intercambio de ideas y mensajes. Este se describe como una gran herramienta de comunicación del ser humano y que está vinculada a la civilización. Aunque existe un debate en torno a si surgió de la sociedad o si fue la sociedad que nació de él (Fonseca *et al.*, 2016).

Pues bien, es importante pensar en este concepto no solo como una expresión de palabras, sino como un sistema complejo para comprender el universo y la interacción de información lingüística y no lingüística. En específico, el lenguaje en función de los procesos didácticos debe encontrar el mejor canal personalizado para cada niño, beneficiando el proceso de comprensión de su entorno natural (Jaramillo, 2014).

En otro orden de cosas, la comunicación se clasifica en oral y gestual. Dentro de la primera se encuentra la expresión a partir de la articulación de fonemas y palabras. No obstante, para su ejecución se tienen que comprender las relaciones entre las palabras y tener conciencia de las diferentes emociones, claridad, coherencia y discurso que se desprenden de ellas (López y Barrera, 2020). A propósito, para Bohórquez y Rincón (2018), las escuelas están llenas de interacciones entre los estudiantes, debido a que la mayoría suelen expresarse a través del habla. Por otra parte, la comunicación gestual se define como la capacidad de aprender, en cooperación, en un entorno cultural mediante el uso de canales visuales como el movimiento corporal, expresiones faciales y formas de observación (García, 2018).

Problemas en la comunicación

Parra (2014) determina que, en el régimen de la PCI, existen dificultades en varias dimensiones del lenguaje. A saber: la manera de hablar, contenido y la función que expresarse tiene para las personas. Sin embargo, las mismas son distintas de acuerdo al diagnóstico. Por ejemplo, los niños con atetosis tienden a presentar habilidades lingüísticas limitadas en comparación con aquellos que tienen parálisis cerebral espástica.

Aunque, en general —debido a las limitaciones motrices— los niños con algún tipo de PCI tienden a hablar despacio y disponen oraciones menos complejas. De hecho, tienen la capacidad mental para producir oraciones elaboradas, pero los impedimentos físicos no les

permiten emplear expresiones semánticas para comunicarse (Parra, 2014).

A modo de conclusión, alrededor de un tercio de los niños con este trastorno tienen obstáculos con la coordinación, articulación, resonancia, fonación y respiración (Moreno y Sotto, 2020).

Programa de comunicación total

El programa Schaeffer surgió con el objetivo de atender a cada una de las necesidades de comunicación en el campo de la educación especial. A partir del mismo se propuso que los estudiantes con discapacidad puedan valerse de símbolos para aprender y vincularse de forma integral. Para ello, el programa se estructura en dos componentes: el discurso por señas que realiza el niño y la comunicación simultánea con las personas de su entorno (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2001).

La comunicación holística no se limita a instruir sobre el contenido, sino es una estrategia en la que se capacita a los niños a usar símbolos para establecer canales con los adultos. Por ello, este sistema es completamente innovador, ya que se basa en un marco general para el desarrollo infantil global. El rol de Schaeffer, en su aplicación, fue determinante pues se encargó de conceptualizarlo de manera fácil para entenderlo y replicarlo.

Ahora bien, para establecer un programa de comunicación integral, primero se les instruye sobre el lenguaje de señas y la imitación verbal de forma independiente. Es decir, se comienza con lo esencial y se avanza hacia lo más complejo. Además, parte de lo tangible y llega a lo abstracto.

Para finalizar, se indica que todo profesional que desee postularse al programa deberá adaptar lo que pretende lograr de acuerdo a las necesidades y características individuales de cada estudiante (Villaprado, 2021).

Modelo educativo bilingüe bicultural

El Ministerio de Educación (2019), en conjunto con la Asociación Fe y Alegría, diseñó un Modelo de Educación para Personas con Discapacidad Auditiva con el propósito de fortalecer la calidad de la educación desde un enfoque inclusivo. En efecto, este documento ha sido reconocido como un gran paso a favor de la inclusión educativa y la eliminación o minimización de las barreras para el aprendizaje de aquellos estudiantes que no han adquirido el lenguaje verbal en su totalidad (Robles, 2012).

En este marco, la educación bilingüe se puede interpretar como el derecho que tienen los infantes a recibir formación en lengua de señas, aun cuando esta es usada solo por grupos minoritarios. Por ello, su aprendizaje posibilita una comunicación completa, garantizando que el estudiante domine al menos una de estas. Aunque, la oralidad también cobra importancia porque es la que manejan la mayoría de personas (Robles, 2012).

En el caso de niños con PCI sin una afectación auditiva, el lenguaje verbal es el medio por el cual reciben datos y la LSEC es la que les permite expresarse. Por esta razón, el modelo educativo bilingüe bicultural propicia que el estudiante adquiera un mayor grado de independencia y ejerza su derecho a la libre expresión. Sin embargo, esto solo se logra mediante la práctica cotidiana de la LSEC. En consecuencia, es imperativo que las personas de su entorno manejen este tipo de comunicación.

Lengua de señas ecuatoriana

La lengua de señas ecuatoriana empezó a ser parte de las lenguas oficiales del país en 1998, cuando se publicó la primera *Guía Básica de lenguaje de señas* que presentaba fotografías y dibujos de 250 conceptos usados en Quito y Guayaquil. En 2012 se publicó el *Diccionario oficial de lengua de señas ecuatoriana*; mismo que se encuentra disponible desde el 2014 en el sitio web del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (Conadis) (Nasevilla, 2015).

Según la Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (Fenasec, 2020), la lengua



de señas se describe como el lenguaje innato de la comunicación gestual y visual, con una estructura gramatical bien definida, cuya expresión se da mediante canales relacionados en un espacio determinado. Este tiene, además, algunas propiedades lingüísticas que se deben conocer, lo que también indica que es una capacidad natural.

La primera característica es que tiene una fonoaudiología abstracta que se refiere a las características del posicionamiento, orientación y configuración de la mano, muy similar a la forma en que se analizan los fonemas en el habla. La segunda propiedad se refiere a la sintaxis que poseen las lenguas de señas, las cuales tienen mecanismos para componer palabras; lo que confirma la existencia de procesos morfológicos que construyen símbolos (Fenasec, 2020).

La tercera característica es que están organizadas por unidades básicas —lexemas— que no tienen significado propio. Como cuarta particularidad, se encontró que el lenguaje natural lo adquirieron los infantes sin necesidad de un proceso instruccional. Una quinta característica es que la lengua de señas también se ve afectada por la variación lingüística en las lenguas naturales o vivas, debido a que existen comunidades de hablantes que se comunican a través de la misma (Fenasec, 2020).

En conclusión, se debe mencionar que, al igual que la oralidad, la lengua de señas no es de carácter nacional, ya que existen variantes en varias ciudades y pueblos del país. También existen signos similares que varían según el elemento. Sobre todo, en expresiones faciales, configuración de la mano, orientación espacial del signo, desplazamiento en el espacio y otras diferencias (Rojas et al., 2011).

METODOLOGÍA

En otro orden de cosas, el paradigma de esta investigación fue interpretativo, dado que procuró ir más allá de la comprensión del problema, para generar una propuesta que brinde una posible

solución y que, al mismo tiempo, promueva un cambio significativo en los procesos de comunicación en el entorno educativo. Por su lado, el enfoque fue cualitativo porque se abordó una cuestión social en el régimen de la educación y sobre la que no se busca realizar una descripción causal —tanto como del sujeto de estudio—; por el contrario, reflexiona en torno a sus características, dificultades y posibles soluciones (Monje, 2011).

Por el nivel de profundidad, se diseñó una investigación descriptiva, pues durante la misma se realizó una interacción subjetiva con los docentes y el estudiante. Con base en ello se propuso un diseño sustentado en el estudio del fenómeno y los elementos esenciales que se pueden usar para dar respuesta a la problemática (Ramos-Galarza, 2020). Asimismo, se indica que este estudio es de tipo transversal, debido a que se analizó el fenómeno en un periodo específico y no se realizó un seguimiento durante cortes largos (Cvetković *et al.*, 2021).

El método utilizado fue el estudio de caso único, dado que, para la determinación de la problemática, se ha seleccionado a un solo estudiante. Al mismo tiempo, se manejó la revisión bibliográfica para el análisis de los fundamentos teóricos y la técnica de la observación para identificar las barreras de aprendizaje y participación. Además, la técnica aplicada —para obtener más información acerca del empleo de la LSEC y sus beneficios con alumnos con PCI— fue la entrevista dirigida a los docentes. También se tuvo acceso a documentos como la historia clínica del participante, el mapeo, documento de intervención psicopedagógica y el plan centrado en la persona en el marco de la técnica de revisión documental.

Los instrumentos derivados de la técnica de revisión bibliográfica fueron la ficha de contenidos y la ficha bibliográfica; mismas que se derivaron del marco teórico. Para el desarrollo de la entrevista se utilizó una guía semiestructurada dirigida al profesorado para establecer sus criterios sobre la aplicación de la LSEC y su alcance, así como el proceso seguido con el estudiante.

Como parte de la técnica de observación participante, se usaron diarios de campo y guías de observación sobre los procesos de comunicación del estudiante con compañeros, docentes, practicantes y viceversa. Al final, con el análisis documental se pudo establecer que el mismo tiene un buen lenguaje comprensivo, ya que no tiene una discapacidad auditiva asociada a la PCI. Sin embargo, su capacidad expresiva está limitada a palabras sueltas que logra pronunciar con dificultad, debido a los movimientos coreoatetósicos característicos de su condición.

Propuesta: manual básico de LSEC

Una vez aplicados los instrumentos, se desarrolló la triangulación de los resultados obtenidos. Se constató, a partir de los mismos, que el estudiante experimenta sentimientos de frustración y tristeza al no poder vincularse verbalmente con sus pares, docentes o familia, pues no existe un sistema bidireccional de comunicación. Esto supondría que la LSEC es una alternativa para subsanar este inconveniente, siempre y cuando los actores escolares manejen los contenidos que les permitan comprender lo que el alumno transmite a partir de este sistema.

Aquí radica la necesidad de que las personas relacionadas con el estudiante cuenten con un manual que les permita adquirir estas competencias. En consecuencia, se convertirá en una herramienta recurrente que les faculte mejorar, de manera significativa, su práctica educativa y terapéutica; logrando un beneficio mutuo.

En otro orden de cosas, al contrastar los resultados de esta investigación con estudios previos sobre el tema, se puede afirmar, también, que el problema del desconocimiento de la LSEC ya se había identificado con anterioridad. Ureta y Donoso (2022) resaltaron la inexistente capacitación en esta materia, pues los pocos maestros que tienen idoneidad lo hacen desde el autoaprendizaje y asistencia a capacitaciones costeadas por su cuenta. En este sentido, la investigación resalta la importancia de contar con apoyos que favorezcan a los docentes del sistema educativo ecuatoriano en el aprendizaje de la LSEC.

Peña (2008), por su lado, realizó una guía de lengua de señas para la ciudad de Cuenca, desde donde resaltó la importancia de contar con una herramienta que favorezca la inclusión de las personas en el contexto educativo. Esta guía, en específico, recopila el vocabulario referente al abecedario, números, pronombres, dirección, colores, saludos, preguntas, respuestas, tiempo, alimentación, familia, verbos, continentes, países, gobierno, museos, comidas típicas, entre otros.

Por lo mencionado, la relevancia de esta guía resulta innegable. Sin embargo, en el caso de un estudiante con PCI que presenta movimientos espásticos, la ejecución de algunas señas puede tornarse compleja. Además, se debe considerar que adquirir la totalidad del vocabulario incorporado en dicha guía conlleva un considerable tiempo de estudio y práctica. Por consiguiente, se hace categórico contar con un manual que brinde un vocabulario, más bien, básico.

Generalidades

En Ecuador, las personas con discapacidad se enfrentan a diario a múltiples retos y, en el caso de los estudiantes con PCI, la comunicación es una de las principales barreras que experimentan. De forma habitual se asume que la lengua de señas se emplea solo dentro de la comunidad de personas sordas. No obstante, en el ámbito educativo, y en respuesta a las necesidades de los infantes con parálisis cerebral, se puede implementar la LSEC.

De acuerdo con lo expresado, en este manual se ha realizado una recopilación del lenguaje básico que los docentes, estudiantes, padres y madres de familia y todas las personas involucradas en el entorno de los niños y jóvenes con PCI deben conocer. Se advierte que su aplicación y éxito dependen de factores como las características individuales de los sujetos; porque, si se trata de una parálisis cerebral atáxica, será muy complejo que estos adquieran un dominio básico de estos, debido a la poca motricidad. Por lo tanto, será necesario que se valore cada caso antes de activar este recurso.

Contenidos

Los contenidos de este manual son:

1. Símbolos de movimiento: donde se incluyen los símbolos, significados y términos que se utilizan dentro del manual.
2. Ideas: se encuentran las señas relacionadas con la expresión de ideas. Se incluyen las letras del alfabeto, números, meses del año, días de la semana, pronombres personales, vocabulario que esté relacionado con la familia y comunidad — casa, mamá, papá, hermano, tío, profesor, compañero y demás—. En las expresiones de tiempo se encuentran las imágenes referentes a las señas para expresar día, tarde, noche, hoy, ayer y mañana.
3. Sentimientos: se incluyen las señas de las emociones como alegría, asombro, preocupación, angustia, ansiedad, soledad y desgano.
4. Necesidades: en este apartado existen distintas clasificaciones. En primer lugar, se encuentra el vocabulario para expresar distintas necesidades básicas: ayuda, ¿qué hora es?, baño, dirección, dolor, comprar, lavarse, ducharse y precio. En segundo lugar, se incluye el vocabulario para saludar. Por último, se enlistan fórmulas de consulta: ¿cómo?, ¿cuál?, ¿cuándo?, ¿cuánto?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿quién?, ¿qué pasó?, entre otras.

Aunque el manual se elaboró desde la generalidad, se consideró necesario esquematizar su desarrollo a partir de la identificación de vocabulario específico para el estudiante con PCI. Se indica, en esta misma línea, que se trabajó con distintas fuentes como el *Diccionario de lengua de señas ecuatoriano Gabriel Román* (2014) y el *Glosario básico de la lengua de señas ecuatoriana LSEC* (2013).

En conclusión, lo que se pretende, en este artículo, es que aquellas personas que están directamente involucradas en la vida cotidiana del estudiante con PCI identifiquen el vocabulario que necesitan aprender en lengua de señas para mejorar su comunicación con él, porque ya no es necesario aprender todo el

diccionario o glosario para poder hacerlo. Basta con conocer los términos específicos como los que se mencionaron.

Actividades

En el manual se incluyeron actividades que pueden ser aplicadas dentro del entorno más cercano del estudiante en el aprendizaje de la lengua de señas; estas pueden ser ejecutadas como talleres grupales o individuales. Pues bien, cada actividad contiene su objetivo, descripción, duración y recursos. Aunque, huelga decir que aquellas son solo orientaciones didácticas y pueden adaptarse a las necesidades del contexto.

Como parte de la secuencia para poner en funcionamiento el manual, se incluye el fomento de la destreza de manos y dedos, puesto que estos son un instrumento valioso en el proceso de comunicación. Además, al momento de realizar las señas, los músculos pueden tensarse y dificultar el movimiento y ejecución, por lo que en las tablas 1 y 2 se detallan las actividades que se plantean con este objetivo:

Tabla 1. Actividades para desarrollar y mejorar la destreza de las manos

Objetivo:	Desarrollar y mejorar la destreza de las manos y ejercitar sus músculos.
Descripción:	<ul style="list-style-type: none"> • En esta primera actividad se pueden realizar los siguientes ejercicios: • Tocar las palmas siguiendo un ritmo y después otro. • Llevar objetos en equilibrio con la palma de la mano. • Mover las manos de forma simultánea en diferentes direcciones: arriba, abajo o en círculos. • Abrir y cerrar las manos. Primero despacio, luego acelerar.
Duración:	15 minutos
Recursos:	Padres, docentes o estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Actividades para desarrollar la destreza de los dedos

Objetivo:	Desarrollar la destreza de los dedos y ejercitar sus músculos.
Descripción:	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden realizar ejercicios como: • Tocar, con el pulgar, los dedos de la mano. Utilizar diferentes velocidades. • Unir y separar los dedos. • Poner las manos sobre una mesa y levantar los dedos uno por uno, empezando por el meñique.
Duración:	10 minutos
Recursos:	Padres, docentes o estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Antes de que se empiecen a practicar las señas, es fundamental tener una primera toma de contacto con el manual, los símbolos que contienen y qué significa cada uno de ellos. Con este objetivo, se plantean las actividades de la Tabla 3:

Tabla 3. Actividades para comprender los símbolos del manual

Objetivo:	Comprender el significado de los símbolos que acompañan las imágenes que contiene el manual.
Descripción:	<ul style="list-style-type: none"> • Representar los símbolos con plastilina o con hilo sobre una cartulina y relacionarlos con su significado. • Hacer los mismos símbolos en una hoja con marcadores de colores para generar una relación visual entre estos y lo que significan. • Practicar la lectura de los símbolos en las imágenes.
Duración:	45 minutos
Recursos:	Plastilina. Hilo. Cartulina. Marcadores de colores. Manual.

Fuente: elaboración propia

Para practicar el vocabulario relacionado con la expresión de ideas, se plantean, en la Tabla 4, actividades para aprender el alfabeto; por otra parte, los números y meses del año, se pueden observar en la Tabla 5:

Tabla 4. Actividades para la comunicación de ideas: el alfabeto

El alfabeto	
Objetivo:	Aprender el alfabeto en LSEC.
Descripción:	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad consiste en deletrear el nombre usando la LSEC. A continuación, el apellido y, por último, ambos. • Si la actividad se realiza entre dos o más personas, se pueden solicitar deletrear otras palabras. • Usar tarjetas con diferentes palabras para ser deletreadas con LSEC. Otra persona deberá hacer señas con sus manos para representar lo observado.
Duración:	20 minutos.
Recursos:	Recursos humanos. Manual.

Fuente: elaboración propia



Tabla 5. Actividades para la comunicación de ideas: los números y los meses del año

Los números y los meses del año	
Objetivo:	Comunicar los números y los meses del año en LSEC.
Descripción:	<ul style="list-style-type: none"> • En grupos, revisar los contenidos del manual relacionados a los números y meses del año. • Usando el manual, cada persona comunica en qué mes del año nació. • Después, se plantearán preguntas como: ¿cuántos años tienes?, ¿cuántos años vas a cumplir el próximo año? • Se responderá utilizando la LSEC. • Durante estas actividades pueden guiarse con el manual y, posteriormente, plantear otras preguntas en las que, para responder, ya no lo utilicen.
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Recursos humanos. Manual.
Metodología:	Aprendizaje cooperativo: trabajar en grupos mejora el enfoque, el compromiso y la adquisición de conocimientos.

Fuente: elaboración propia

En cuanto al proceso de aprendizaje de las emociones, se plantean actividades didácticas a través del aprendizaje cooperativo, dado que se considera que trabajar en grupos mejora el enfoque, el compromiso y la adquisición de competencias. Los detalles de estas actividades se describen en la Tabla 6:

Tabla 6. Actividades para la comunicación de sentimientos

Objetivo:	Comunicar y comprender emociones en LSEC.
Descripción:	<p>Se realizarán caretas de emojis, de acuerdo a diferentes emociones.</p> <p>En grupos, uno de los integrantes saca uno de los emojis al azar y otro debe representar en LSEC la emoción correspondiente.</p> <p>Luego, se invertirán los papeles. Para esto, pueden apoyarse del manual. Repetir la actividad evitando el uso del manual como apoyo.</p>
Duración:	30 minutos.
Recursos:	Caretas de emojis (impresión en cartulina, palos de madera, goma líquida). Recursos humanos. Manual.

Fuente: elaboración propia

Por último, para el vocabulario de la expresión de necesidades básicas también se plantea el trabajo en equipo. Pese a ser actividades estructuradas para adultos, hay que mantener la motivación y el interés de los participantes, según se especifica en la Tabla 7:



Tabla 7. Actividades para la comunicación de necesidades

Objetivo:	Comunicar y comprender el vocabulario básico para expresar necesidades en LSEC.
Descripción:	Primero, se revisará el vocabulario básico de necesidades en LSEC. A continuación, sobre una mesa se colocarán tarjetas que contienen un dibujo de la necesidad. Por ejemplo, una representación del baño y su seña correspondiente. Se recomienda utilizar varias tarjetas. Al conseguir el par, se suman puntos, siempre y cuando se realice en ese momento la seña.
Duración:	45 minutos.
Recursos:	Tarjetas con dibujos y señas. Recursos humanos. Manual.

Fuente: *elaboración propia*

Un elemento fundamental de estas actividades es la retroalimentación. Por ello, se sugiere que en cada sesión se propicie la auto y coevaluación para que, tanto los participantes como los encargados de desarrollar este manual, puedan registrar los avances que han alcanzado. Los criterios de estima también pueden enfocarse en la valoración de la funcionalidad del recurso y los contenidos. Todo ello, en función de que el proceso de aplicación adquiera un carácter reflexivo que permita mejorar la aplicación de la LSEC en los estudiantes con PCI.

CONCLUSIONES

La PCI ocasiona dificultades en la comunicación dado que afecta directamente el lenguaje de las personas que padecen este trastorno. Debido a lo mencionado, es necesario que los docentes y otros actores vinculados generen alternativas para garantizar relaciones comunicativas efectivas con estudiantes con parálisis. De hecho, en este artículo se ha demostrado que

la lengua de señas es una opción, ya que, en casos específicos en los que la motricidad de las manos no se ha visto, en su totalidad, afectada, puede ser aplicada con éxito. En este tenor, la LSEC no solo mejora la correspondencia interpersonal, sino que promueve la autonomía en el desarrollo educativo, pues faculta la posibilidad de opinar, consultar, participar en discusiones y manifestar sus necesidades sin depender, en exclusivo, de la comunicación verbal.

Por ello, el acceso a un manual básico de lengua de señas es fundamental para garantizar la continuidad del proceso pedagógico del estudiante con parálisis, ya que este recurso asegura que todos los miembros de la comunidad educativa puedan adquirir conocimientos esenciales que les permitan entablar un entorno comunicativo efectivo. Esto se explica ya que, al proporcionar un vocabulario preciso, específico y compartido por todos los actantes, se facilita su aprendizaje, eliminando cualquier obstáculo o excusas que entorpezcan su aplicación. En consecuencia, el alumno no experimentará más sentimientos de frustración, ya que su contexto se adaptará a sus necesidades, por lo que los resultados de la implementación se observarán no solo a nivel académico, sino también en el campo emocional.

Además, considerando que la mayoría de docentes, terapeutas y practicantes no han tenido un acercamiento a la LSEC, fue necesario respaldar el manual con la didáctica la lengua de señas, dado que su aprendizaje no puede constreñirse a la revisión de contenidos. Para esto es primordial que se empleen actividades lúdicas, motivadoras e interactivas y con ejercicios de memoria visual que propicien un sistema de enseñanza-aprendizaje trascendental. Incluso, las mismas deben ofrecer la oportunidad de desarrollar talleres grupales y prácticos en los contextos de educación especializada e inclusiva, con el fin de minimizar las barreras socioeconómicas que impiden el acceso a cursos y capacitaciones en este ámbito.

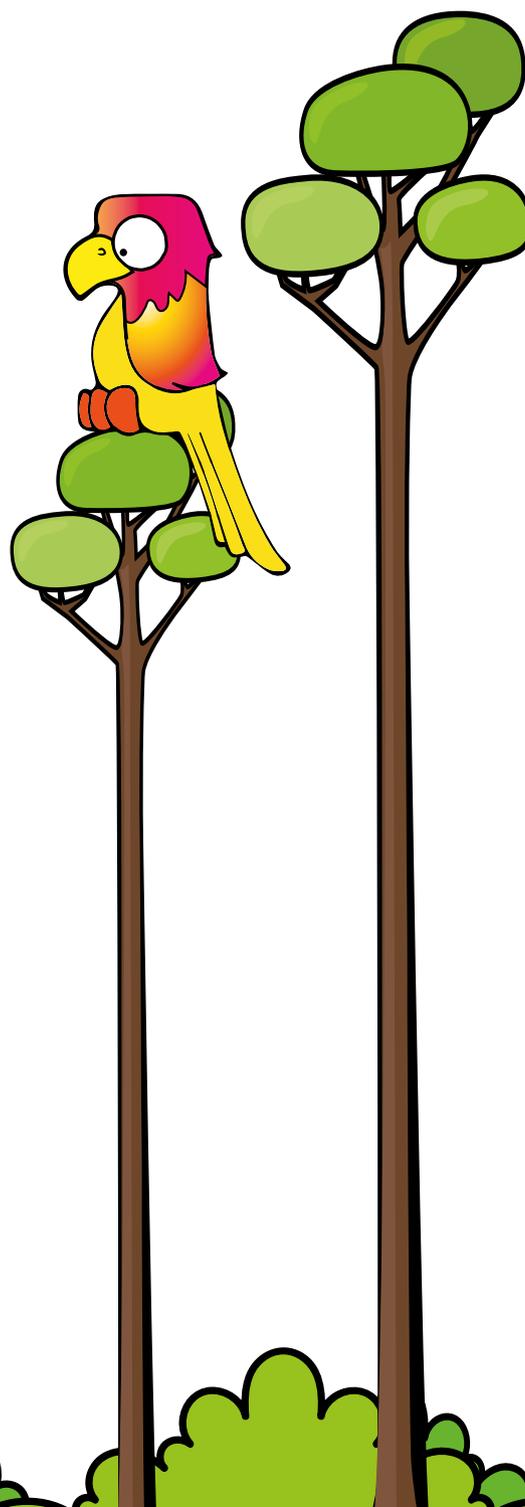
Por último, es posible asegurar que la promoción e intensificación de esfuerzos para llevar a cabo un cambio en las políticas y

prácticas educativas, ligadas a la inclusión de estudiantes con parálisis cerebral, parte de la creación de estrategias que incluyan la lengua de señas dentro de sus herramientas pedagógicas. Para lograr esta transformación se necesita el trabajo mancomunado entre entes gubernamentales, instituciones educativas, profesores y la comunidad en su conjunto. Así, es válido concluir que una sociedad que sea inclusiva solo se construye logrando que todas las personas —independientemente de su capacidad— tengan oportunidades similares y participen en todos los contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bohórquez, M. y Rincón, Y. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://bit.ly/44KSPRH>
- Confederación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral [Aspase]. (2018). *Atención educativa a las personas con parálisis cerebral y discapacidades afines*. Confederación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral. <https://bit.ly/3O117yO>
- Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. (2001). *Programa de comunicación total habla signada. B. Schaeffer*. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. <https://hablassignada.divertic.org/sistema/1.pdf>
- Cvetković, A.; Maguiña, J.; Soto, A.; Lama-Valdivia, J. y Correa, L. (2021). Estudios Transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 164-170. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>
- Fedor, J. (2016). La Comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6. <https://www.redalyc.org/pdf/3759/375949531002.pdf>
- Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador. (2020). *Entre palabras y señas. Guía para intérpretes de lengua de señas ecuatoriana*. Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador.
- Fonseca, M.; Correa, A.; Pineda, M. y Lemus, F. (2016). *Comunicación oral y escrita*. Pearson.
- García, E. (2018). La comunicación gestual. Teoría de la mente y neuronas espejo. *Anales RANM*, 135(02), 22-33. <https://doi.org/10.32440/ar.2018.135.02.supl01.art02>
- Gómez-López, S.; Jaimes, V.; Palencia, C.; Hernández, M. y Guerrero, A. (2013). Parálisis Cerebral Infantil. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 76(1), 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/3679/367937046008.pdf>
- Ibarra, J.; Ruiz-Allec, L.; Arrieta-Díaz, H. y Leos-Ostoa, Y. (2016). Terapia de lenguaje oral y comunicación aumentativa y alternativa en pacientes con parálisis cerebral espástica. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatria*, 5(2), 47-52. <https://www.medigraphic.com/pdfs/audiologia/fon-2016/fon162b.pdf>
- Jaramillo, A. (2014). El desarrollo del lenguaje y su relación con los aprendizajes. *Para el aula*, 11, 16-17. <https://www.usfq.edu.ec/es/revistas/para-el-aula/para-el-aula-edicion-11>
- López, S. y Barrera, H. (2020). Conciencia semántica y comunicación oral en el área de Lengua y Literatura en Básica Media. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 19(2), 41-50. <https://doi.org/10.33789/enlace.19.2.72>
- Ministerio de Educación. (2019). *Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3Q416Nq>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://bit.ly/3pY2SmY>
- Moreno, I. y Sotto, R. (2020). Alteraciones del lenguaje en niños con parálisis cerebral. *Revista Cubana de Medicina Física y Rehabilitación*, 12(1), 1-4. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedfisreah/cfr-2020/cfr201h.pdf>
- Nasevilla, K. (2015). *Aportes lingüísticos para la sistematización de la lengua de señas de Quito* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://bit.ly/46RFZCu>
- Parra, D. (2014). El Lenguaje en los niños con parálisis cerebral. *Unifé*, (20), 90-98. <https://doi.org/10.33539/educacion.2014.n20.1039>
- Peña, D. (2008). *Elaboración de una guía de Lengua de Señas para la ciudad de Cuenca* [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay]. Repositorio de la Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/6863>

- Ramos-Galarza, C. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista*, 1, 1-10. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6148>
- Rojas, S.; Maldonado, E.; Granda, M.; Acosta, C. y Montellano, V. (2011). *Discapacidades en Ecuador: perspectivas críticas, miradas etnográficas*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/52840.pdf>
- Toscano, S. (2016). *Lenguaje y parálisis cerebral: el uso de los SAAC como medio de comunicación* [Tesis de licenciatura, Universidad de la República]. Repositorio de la Universidad de la República. <https://bit.ly/3DgDuMu>
- Ureta, J. y Donoso, M. (2022). Lengua de Señas Ecuatoriana (Lsec) como herramienta de inclusión en Educación Especializada. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 251-261. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8383432.pdf>
- Vázquez, C. y Vidal, C. (2014). Parálisis cerebral infantil: definición y clasificación a través de la historia. *Revista Mexicana de Ortopedia Pediátrica*, 16(1), 6-10. <https://www.medigraphic.com/pdfs/opediatria/op-2014/op141b.pdf>
- Villaprado, J. (2021). *La comunicación en las personas autistas no verbales, a través de los SAAC* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8575>



Bienvenidos
lectores, en esta sección
te ayudamos a
comprender la misión de la
Revista de divulgación
Mamakuna





¡Yo soy la Guacamaya!



¡Y yo soy la Leoquina!



somos personajes de la mitología cañari



La Universidad
Nacional
de Educación

UNAE



Con el propósito
de aportar a la
Educación del
Ecuador,
edita la revista
Mamakuna



Una publicación
de experiencias
pedagógicas
que pretende
impulsar el
desempeño de
docentes del
país

¿Cómo
Funciona?
¿Qué
encontrarás
en ella?





De forma semestral se realiza una convocatoria masiva con una temática específica



Y todos los docentes investigadores y estudiantes, nacionales y extranjeros, pueden participar enviando su manuscrito

Los textos pasarán dos filtros de revisión de calidad para ser evaluados y tener un dictamen final: ser publicado o no.

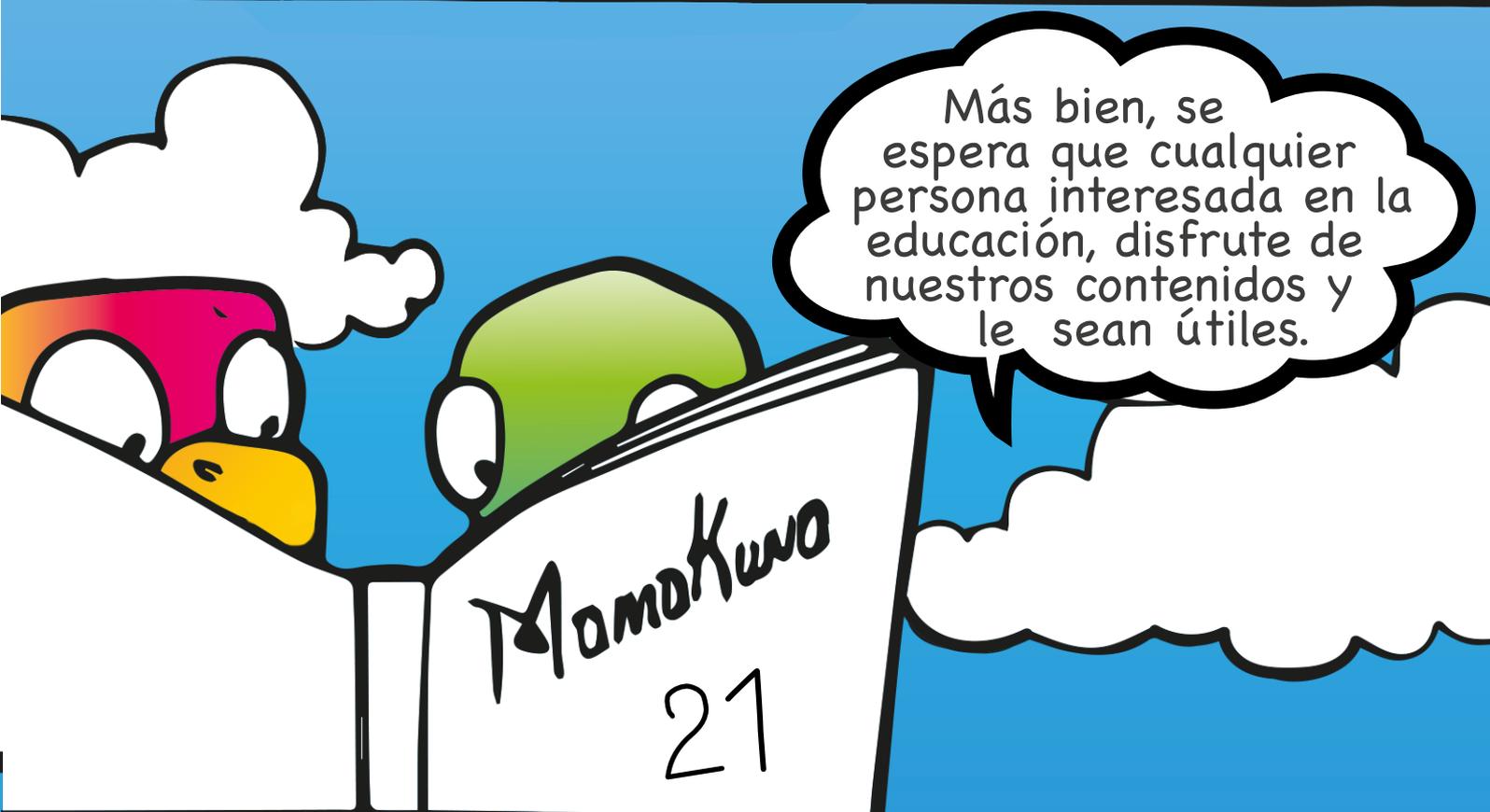
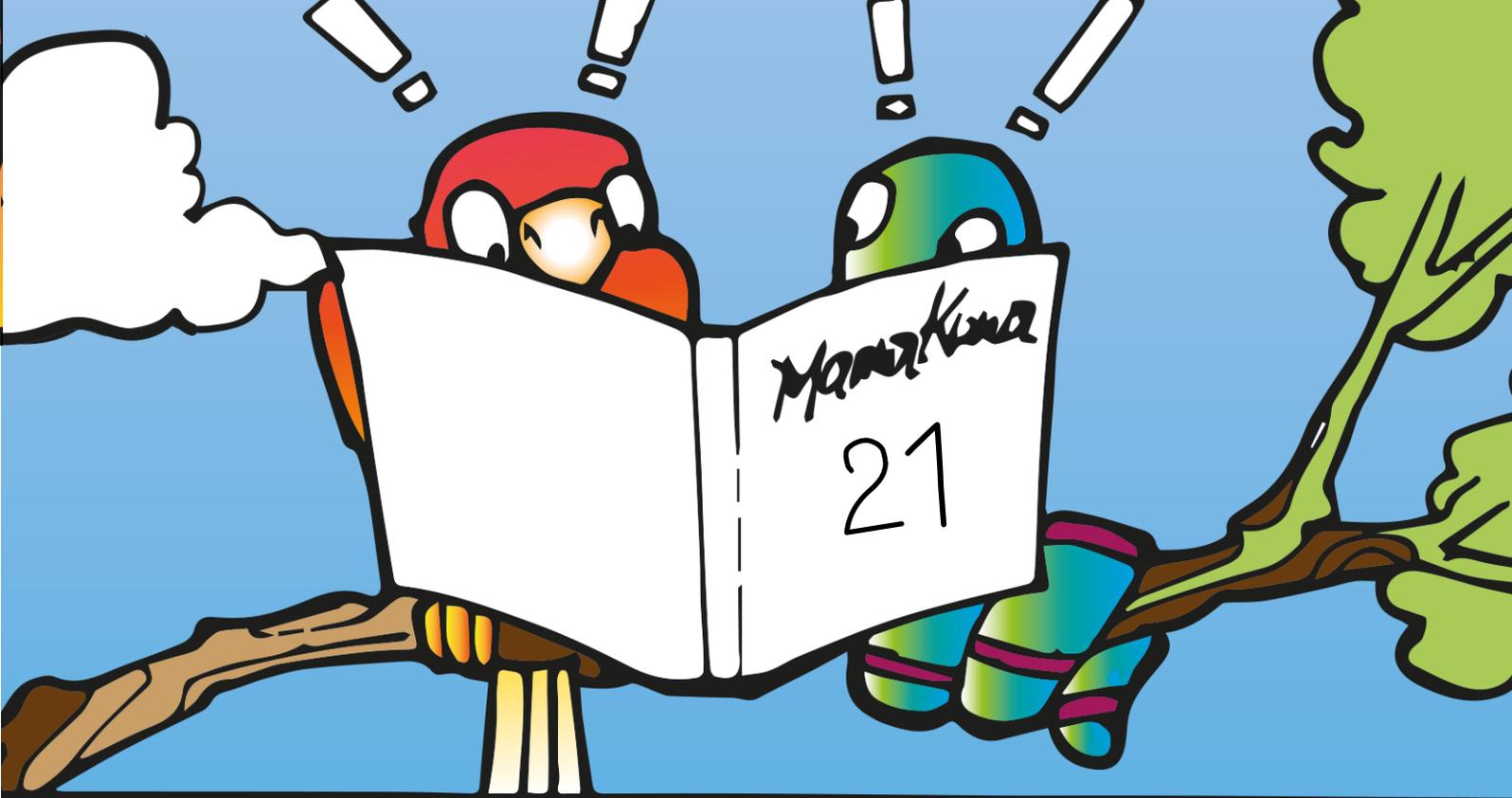
De esta manera, se obtienen experiencias pedagógicas de calidad que puedan ser utilizadas en aula por otros docentes



Al ser una
revista de divulgación
los textos son
de fácil
compresión



Se busca con
esto, que
no solamente
un público
especializado
lea Mamakuna



Mamafuwa

Revista de divulgación
de experiencias pedagógicas

¡Eres docente!

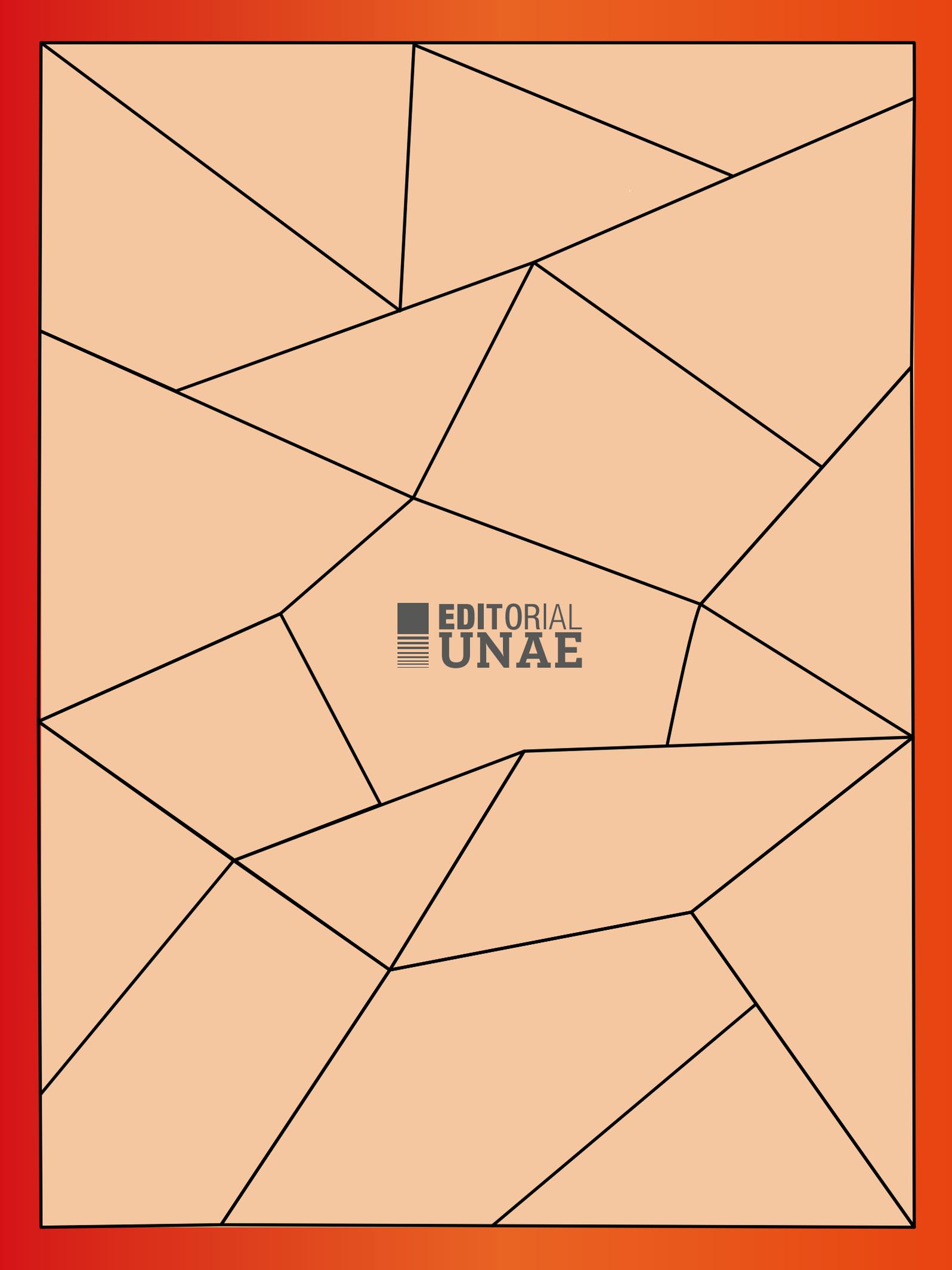
¿Deseas compartir tus experiencias

pedagógicas?

***Te invitamos a enviar tu artículo mediante
nuestra plataforma digital:***

Descarga las directrices y formatos de entrega

Ver



 EDITORIAL
UNAE