



**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE MARÍA AUXILIADORA
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS NIÑAS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA DE
LA CIUDAD DE GUAYAQUIL, PERÍODO 2023.**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del
Título de Licenciada en Psicología**

**AUTORAS: EYLEEN ABIGAÍL
RAMÍREZ GUEVARA & LADY
CAROLINA VÉLEZ DELGADO**

**TUTOR: STÉFANO ALEXANDER
DURÁN SOLORZANO**

Guayaquil-Ecuador

2023-2024

**CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN**

Nosotras, **Eyleen Abigail Ramírez Guevara** con documento de identificación N°
0932510076 y **Lady Carolina Vélez Delgado** con documento de identificación N°
0303008007; manifestamos que:

Somos las autoras y responsables del presente trabajo; y, autorizamos a que sin fines de
lucro la Universidad Politécnica Salesiana pueda usar, difundir, reproducir o publicar de
manera total o parcial el presente trabajo de titulación.

Guayaquil, 5 de marzo del año 2024

Atentamente,

Eyleen Ramírez

Eyleen Abigail Ramírez Guevara
0932510076

Lady Carolina Vélez Delgado

Lady Carolina Vélez Delgado
0303008007

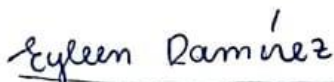
**CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

Nosotras, **Eyleen Abigaíl Ramírez Guevara** con documento de identificación No. **0932510076** y **Lady Carolina Vélez Delgado** con documento de identificación No. **0303008007**, expresamos nuestra voluntad y por medio del presente documento cedemos a la **Universidad Politécnica Salesiana** titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que somos autores de la **Sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención: “Proceso de Acompañamiento a Las Niñas con Necesidades Educativas Especiales de una Unidad Educativa Privada de la Ciudad de Guayaquil, Período 2023”**, el cual ha sido desarrollado para optar por el título de: **Licenciada en Psicología en la Universidad Politécnica Salesiana**, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En concordancia con lo manifestado, suscribimos este documento en el momento que hacemos la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Guayaquil, 5 de marzo del año 2024

Atentamente,



Eyleen Abigaíl Ramírez Guevara
0932510076



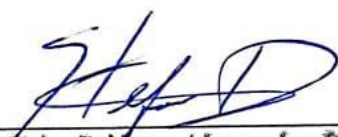
Lady Carolina Vélez Delgado
0303008007

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, **Stéfano Alexander Durán Solórzano** con documento de identificación N° **0921267951** docente de la **Universidad Politécnica Salesiana**, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: **PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE UNA UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL, PERÍODO 2023**, realizado por **Eyleen Abigail Ramírez Guevara** con documento de identificación N° **0932510076** y **Lady Carolina Vélez Delgado** con documento de identificación N° **0303008007**, obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción **Sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención** que cumple con todos los requisitos determinados por la **Universidad Politécnica Salesiana**.

Guayaquil, 5 de marzo del año 2024

Atentamente,



**Psic. Stéfano Alexander Durán
Solórzano**

0921267951

Dedicatoria

Este trabajo va dirigido específicamente a todas aquellas personas que tienen gran pasión por la salud mental, enseñar y cada día mejorar.

A todas aquellas personas que quieren que este mundo sea un lugar mejor.

A mis padres, quienes me han mantenido motivada.

Y a ti, quien sabe que la clave para el cambio es la educación.

Eyleen Abigaíl Ramírez Guevara

A mis padres, esposo y familiares, pero sobre todo a la adolescente de 19 años, que se llenó de fortaleza para cumplir una gran meta.

Este trabajo de sistematización de experiencias representa la culminación de una etapa llena de aprendizaje, guiado de la mano de Dios y basado en la dedicación y perseverancia.

A lo largo de mi carrera universitaria, me frustré, me estresé, lloré, pero me aferré a mis ganas infinitas de superación, demostrándome a mí misma que los desafíos y barreras enfrentados son solo obstáculos y que las metas, objetivos y sueños son parte de mi crecimiento personal y profesional por cumplir y seguir cumpliendo.

Este camino no lo hubiera podido recorrer sin el apoyo de mis papás, esposo y familiares, a quienes con amor les dedico mi gran compromiso académico.

Mientras haya vida hay que vivirla y qué orgullo que siento por esta mujer valiente y luchadora.

Lady Carolina Vélez Delgado

Agradecimientos

Gracias a mi mamá y a mi papá porque sin ustedes no estaría en donde estoy hoy.

Gracias a mis profesores, no sabría lo que sé hoy sin ustedes.

Y, por último, pero no menos importante, gracias a todas las niñas que fueron parte importante para sistematizar mi experiencia porque sin ellas no hubiera sido posible esto, por siempre recordarme la razón por la que estoy haciendo esto.

Eyleen Abigaíl Ramírez Guevara

A Dios que me mandó las fuerzas necesarias para no mantenerme fuerte y positiva, y la bendición para siempre sentirme protegida y cuidada con su amor incondicional.

A mi querido papá, quien me dio el apoyo moral para decidirme y enfrentar este gran desafío. Gracias por ser mi ejemplo de que cuándo se quiere se puede, gracias por enseñarme a no rendirme.

A mi mamá que estuvo siempre pendiente de mi proceso académico, y recordándome que yo puedo lograr lo que sea que me proponga. Gracias por ser mi pilar de amor y recordarme lo valiente que puedo ser.

A mi esposo quien ha sido mi base de amor y dedicación, gracias por nunca haberme soltado la mano, por demostrarme que la vida es una sola, en la que no pueden existir límites, sobre todo teniendo una vida con ganas de superación.

Con cariño y amor: Lady Carolina Vélez Delgado

Resumen

El proceso de acompañamiento a niñas con necesidades especiales se relacionó principalmente con la educación inclusiva, siendo que se puso en consideración como uno de los ejes principales a la intervención holística, puesto que brindó herramientas críticas, como la integración a los docentes y a las propias alumnas dentro del proceso, con miras a generar un entorno verdaderamente inclusivo, en donde los actores principales desempeñaron un rol activo. Proceso documentado por medio del uso de una metodología descriptiva, misma que facilitó la caracterización de los elementos distintivos tanto de la problemática tratada, como del contexto en la cual se ubicó, de los agentes influyentes, instrumentos utilizados, de los resultados obtenidos y de la experiencia como tal. Se destacó la pertinencia de elaborar actividades bajo la dirección de una planificación ordenada y coordinada, el rol activo de las alumnas dentro del proceso, la identificación de los requerimientos de estas y la presencia de obstáculos en cuanto a la ejecución de actividades. Dentro de lo obtenido, se pudo resaltar la interrelación del conocimiento teórico con la experiencia práctica, lo que dio pie al contraste entre estos dos componentes, en los que se de manera mutua se pudieron retroalimentar, gracias a esta dinámica, se pudo materializar una participación conjunta, en colaboración no tan solo de los profesionales del plantel educativo, sino desde las miradas de otros marcos referenciales de la psicología, contribuyendo al objetivo en común, la identificación de necesidades especiales en las estudiantes; influyendo de manera significativamente en la experiencia de las mismas como de la de los realizadores de la intervención.

Palabras clave: Proceso de acompañamiento, necesidades educativas, intervención, niñas, educación inclusiva, educación holística.

Abstract

Support process to girls with special needs related mainly with inclusive education, given that, it was taken into consideration as one of the main axes to the holistic intervention since it provides critical tools like integration of the professors and the students inside the process in which the main actors play an active role. The process was documented with a descriptive methodology that facilitated the characterization of the distinctive elements among the issue, the context in which the influential agents were, the used instruments, the results, and the experience. The relevance of developing activities under the direction of an orderly and coordinated planning, the active role of the students within the process, the identification of their requirements and the presence of obstacles in terms of the execution of the activities were emphasized. Within what was obtained, the opportunity to interrelate theoretical knowledge with practical experience could be highlighted, which gave rise to the contrast between these two components, in which they could mutually feed each other, since thanks to this dynamic, was able to materialize a joint participation, in collaboration not only with the professionals of the educational establishment, but from the perspectives of other referential frameworks of psychology, contributing to the common objective, the identification of special needs in the students, what has been said, influencing significantly in their experience as well as that of those carrying out the intervention.

Keywords: Support process, educational needs, intervention, girls, inclusive, holistic education

Índice

.....	2
INTRODUCCIÓN.....	13
PRIMERA PARTE.....	15
I. Datos Informativos del Proyecto.....	15
a. Nombre de la Práctica de Intervención.....	15
b. Nombre de la Institución o Grupo de Intervención.....	15
c. Tema que Aborda la Experiencia	15
d. Localización.....	16
II. Objetivo General.....	17
III. Objetivos Específicos	17
IV. Eje de la Intervención.....	18
1. Variables de la Sistematización.....	18
2. Aspectos para Considerar del Proceso de Acompañamiento	26
3. Hacia un Modelo Holístico, Anticapacitista y Crítico.....	31
V. Objeto de la Investigación.....	31
VI. Metodología.....	31
VII. Preguntas Clave	32
VIII. Organización y Procesamiento de Información.....	33
IX. Análisis de la Información.....	33
a. Talleres/Charlas/Actividades Recreativas	34

b. Tests.....	36
c. Fichas de Detección.....	36
d. Observaciones Áulicas	37
SEGUNDA PARTE	38
X. Justificación.....	38
XI. Caracterización de los Beneficiarios	39
XII. Interpretación.....	42
1. Mes de Junio, del 1 al 30, del 2023	53
2. Mes de Julio, del 3 al 31	56
3. Mes de Agosto, del 3 al 31, y Septiembre, del 1 al 15, del 2023	58
XIII. Principales Logros del Aprendizaje.....	61
XIV. Conclusiones y Recomendaciones.....	63
XV. Bibliografía.....	66
XVI. Anexos	69

Tablas de Contenido

Tabla 1 <i>Cronograma de actividades de las prácticas sistematizadas</i>	33
Tabla 2 <i>Descripción de las niñas con necesidades educativas especiales</i>	40
Tabla 3 <i>Listado de estudiantes NEE asociados o no a la discapacidad incluidos en la Institución Educativa y entregada por la misma</i>	41
Tabla 4 <i>Recuperación de la experiencia vivida</i>	42

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo corresponde a una sistematización de experiencias acerca del proceso de acompañamiento a niñas con necesidades educativas especiales en una unidad educativa ubicada en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, durante el período comprendido entre junio y septiembre de 2023. El mismo se dio cabida debido a la necesidad latente de brindar recursos que posibiliten la inclusión y la equidad dentro del sistema educativo.

Proceso denominado como “*Educación Inclusiva*”, la cual impulsa la participación de los educandos indistintamente de sus condiciones intelectuales y físicas, puesto que enfatiza en el proceso de acompañamiento a cada uno de ellos, mediante sistemas auxiliares, tales como herramientas técnicas, así como ajustes razonables, con el fin de proporcionarles recursos adaptativos en pro de una mejor y mayor participación en la comunidad (Dueñas Buey, 2010).

Puesto que, mediante ello, se efectúa no tan solo un ajuste de paradigma en lo estrictamente académico, sino también en lo social, ya que las diversidades dejan de mostrarse como limitantes, lo que a su vez optimiza la aceptación de estos, por medio de la empatía y la erradicación de la discriminación (Dussan, 2010).

Sin embargo, el establecimiento de la educación inclusiva como medida primordial ante las problemáticas en los salones de clase, ha sido una constante travesía, pues se ha visto contrapuesta con diferentes obstáculos, en primera estancia se encontraría la resistencia al cambio, lo que genera una visión dividida entre lo normativo y lo cambiante, generándose un entorno en el que prima la contrariedad, en la que los principales afectados serían los estudiantes, sus grupos familiares e incluso sus procesos de aprendizaje (Sarrionandia, 2017).

En Ecuador, aquello no ha sido indiferente, sin embargo a pesar de ello, esta metodología ha llegado a calar dentro del sistema educativo nacional, debido a amparos legales que impulsan a la educación inclusiva en todos los niveles, sin segregar a la educación superior, con lo que se pretende en primer lugar, desestigmatizar a las personas con discapacidades, disfuncionalidad y/o con necesidades especiales que se encuentran dentro de procesos de formación seglar, para así brindarles educación de manera equitativa, libre y de calidad (Clavijo Castillo, 2020).

Considerando aquello, es que el proceso de análisis con relación al desempeño de los educandos que fueron participes y beneficiarios del acompañamiento académico se estableció como el principal motivador de la presente sistematización, esto se llevó a cabo mediante una serie de actividades que permitieron corroborar lo dicho, implicando la utilización de la observación y posterior evaluación del progreso educativo dentro de los salones de clases de los mismos, con ello en mano, fue entonces posible la organización de grupos de discusión bajo el uso de instrumentos de investigación que posibilitaron la reflexión sobre lo hallado. Estrategia que optimizó el acercamiento del entendimiento sobre las necesidades específicas presentes, lo que a su vez favoreció al desarrollo de mejores intervenciones de apoyo con referente al ámbito educativo, donde se dio lugar a un óptimo mecanismo de inclusión y desarrollo.

PRIMERA PARTE

I. Datos Informativos del Proyecto

a. Nombre de la Práctica de Intervención

Proceso de acompañamiento a niñas con necesidades educativas especiales en una unidad educativa de Guayaquil, período de junio a septiembre del 2023

b. Nombre de la Institución o Grupo de Intervención

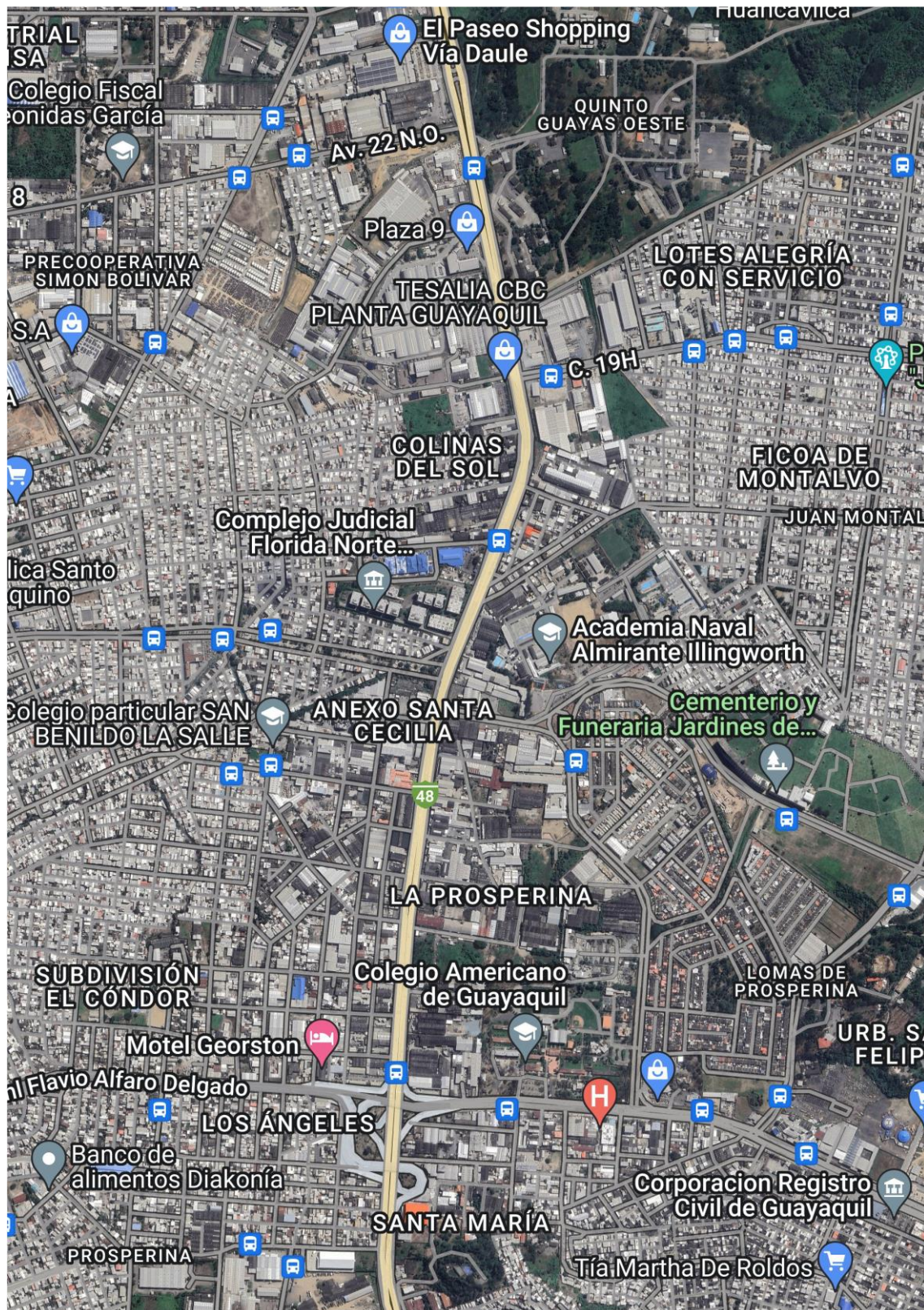
Unidad Educativa Anónima, Vía Daule, Guayaquil, Ecuador.

c. Tema que Aborda la Experiencia

El tema que se abordó en la sistematización de experiencias se inclina hacia la psicología educativa, puesto que se hará una descripción del proceso de acompañamiento a niñas del que se fue parte en la unidad educativa.

El acompañamiento pedagógico es el ofrecimiento de constante asesoría mediante estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las que un individuo o grupo con los conocimientos adecuados, dan y ofrecen asesoramiento permanente a docentes y directivos. OEI (2018)

d. Localización



II. Objetivo General

Sistematizar el proceso de la experiencia de acompañamiento a niñas con necesidades educativas especiales de una unidad educativa privada de Guayaquil, período 2023

III. Objetivos Específicos

Realizar observaciones dentro del aula a aquellos estudiantes que han sido detectados para estar en el cuadro NEE.

Aplicar un instrumento de observación para diferenciar el nivel de avance de las niñas con NEE.

Realizar mesas de trabajo para discutir acerca de los resultados obtenidos mediante las herramientas de investigación.

IV. Eje de la Intervención

1. *Variables de la Sistematización*

a. Proceso. El término "proceso" implica progreso, avance y movimiento hacia un objetivo específico. Se define como una secuencia ordenada de acciones que se dirigen hacia un punto o propósito, así como también como el conjunto de eventos activos y organizados en el tiempo. Según el diccionario de la Real Academia Española, "proceso" se refiere a la acción de avanzar, al transcurso del tiempo y a las fases sucesivas de un fenómeno natural o una operación artificial. Este término según Adrián (2023), está relacionado con distintos ámbitos y tiene concepciones diferentes. Por ejemplo, en el ámbito de la biología, se utiliza para describir la prolongación de un órgano, estructura o tejido que sobresale del resto.

Desde el punto de partida holístico, la categoría proceso alude a una serie de acciones que se encuentran articuladas, que precisan de coordinación para poder obtener las consecuencias o efectos esperados. Añadido a ello, entra en relevancia las condiciones ambientales en las que dicho se da, las interrelaciones que emergen del mismo, así como los agentes externos que impactan de alguna forma en la dinámica del proceso, sin dejar de lado que es menester incluir el control de cada una de las acciones que conforman al proceso en su totalidad, puesto que esto permitiría una óptima comprensión y contextualización (De Freitas, 2014).

En el contexto educativo, un proceso educativo es aquel en el cual los seres humanos aprenden a vivir y a desarrollarse, adquiriendo conocimientos y valores. En el campo de la informática, un proceso se refiere a una serie de operaciones lógicas y aritméticas realizadas por una computadora para gestionar datos suministrados y obtener resultados específicos. (Adrián, 2023)

b. Educación. Según Puerta (2016), la educación se caracteriza por generar relaciones enfocadas en el desarrollo personal en conjunto con otros individuos. Esto significa que el ser humano desarrolla su proyecto de vida considerando su relación con los demás. La interacción social desempeña un papel fundamental en el crecimiento y desarrollo personal en diversas áreas de la vida, como lo son lo político, lo económico, lo espiritual, lo laboral y lo individual.

En este sentido la educación tiene la responsabilidad de facilitar las relaciones que permitan a cada individuo desarrollar sus habilidades en colaboración con otros. Para lograrlo, la educación debe atender las expectativas de sentido que los sujetos asignan a sus experiencias, permitiendo así una comprensión más amplia de sí mismos y del mundo que les rodea. Asimismo, la educación promueve la conexión con una comunidad específica, facilitando la participación y el sentido de pertenencia. (Puerta, 2016)

La educación, desde la mirada holística es aquel proceso de formación en el que se consideran aspectos del desarrollo más allá de los meramente cognitivos, pues interviene variables tales como los emocionales, sociales e incluso físicos (Infante, 2023). Esto, debido a que considera a la integralidad como parte esencial en el aprendizaje, procurando que trascienda a las distintas áreas del individuo (Torres, 2022).

La educación, en este sentido, pretende poder vincular de manera óptima al sujeto con el medio que lo rodea, fortaleciendo habilidades y aspectos personológicos que fomenten la adaptación, por medio de estrategias de orienten al individuo en una constante búsqueda de aprendizaje (Fitch, 2015).

c. Acompañamiento Educativo. Hace referencia al método que consta con el objetivo de brindar acompañamiento durante la fase de formación, haciendo énfasis en las demás aptitudes del individuo que le permitan alcanzar un desarrollo global, ya que al resaltar sobre la importancia de los procesos individuales que alinean el aprendizaje, procura respaldar las dimensiones subjetivas que incentivan a este proceso (Fitch, 2015).

Entre las estrategias a usar, se encuentra la vinculación afectiva, basada en respeto y ética entre el educador y el educando, lo dicho facilita la exploración de características individuales del estudiante, siendo de este modo posible explotar las habilidades predominantes y fortalecer las falencias, para brindar un acompañamiento más efectivo y personalizado (Lezama, 2020).

El apoyo y guía proporcionados por los profesores durante el proceso educativo de los estudiantes son de vital importancia. No se trata solo de ayudar a construir conocimientos y llenar la mente con información y contenidos, sino de permitir que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus habilidades para desenvolverse como personas en diversos entornos, como el familiar, social, laboral, espiritual y el medio ambiente. (Restrepo, 1993)

Según Vygotski (2001), citado en Puerta (2016), aquellos que poseen más conocimientos y experiencias pueden ayudar a otros a alcanzar un nivel de pensamiento y desarrollo más elevado. Esto implica que la educación es un acto constante de acompañamiento, con el objetivo de posibilitar y potenciar las capacidades de los demás. Es brindar apoyo para permitir que los demás avancen, o en palabras de Restrepo (1993), el proceso educativo es un factor dinamizador que ocurre en un espacio determinado, concebido como un microcosmos sociocultural destinado a

facilitar la cooperación en las relaciones entre estudiantes, profesores, aula e institución, las cuales deben ser coherentes con las acciones educativas.

El acompañamiento, por lo tanto, es una acción educativa intencionada basada en la cercanía y la disposición para influir y dejarse influir por los demás, teniendo como objetivo principal potenciar sus habilidades para que sigan configurando y dando forma a sus sueños y esperanzas.

Es importante destacar que el proceso de enseñanza también enfrenta situaciones que, en algunos casos, pueden afectar el acompañamiento. Es decir, la educación no está exenta de las dinámicas propias de la vida y la incertidumbre, especialmente porque los estudiantes tienden a explorar y aventurarse por caminos arriesgados y peligrosos. Precisamente, ahí radica la importancia del acompañamiento: ayudar a los demás a potenciar todos sus deseos y proyecciones, que se mueven como la propia vida, en la incertidumbre. Los profesores, a través de su compañía, tienen la responsabilidad de facilitar el aprendizaje y guiar a los estudiantes para que aprendan desde su esencia y deseo intrínseco: el deseo de aprender. Puerta (2016)

d. Niñas. En este contexto, Illich (1971) se refiere a los niños, en general, como alumnos en el contexto educativo.

Utilizamos el término "niña" para referirnos a una persona de género femenino que se encuentra en la etapa de la vida conocida como niñez, la cual abarca desde el nacimiento hasta la pubertad. El desarrollo de una niña comienza desde el momento en que nace y llega al mundo. (Ucha, 2012)

Las niñas desempeñan un papel fundamental en la sociedad. (Ucha, 2012) En Ecuador, el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CNNA) reconoce que se

han logrado avances en términos de los derechos de las niñas. Se han desarrollado e implementado políticas públicas para promover y proteger sus derechos como integrantes esenciales de la sociedad.

e. Unidad Educativa o Escuela. “... se reconoce a la escuela como la institución que se enfoca en la educación” Illich (1971)

Según Rodríguez & Agudo (1998), la existencia de las escuelas posibilita, ininterrumpidamente, la adquisición de nuevas experiencias educativas, siendo en esta institución donde los individuos se socializan, proporcionándoles una amplia gama de conocimientos y valores para una próxima integración a la sociedad. Va más allá de ser un espacio físico donde se desarrolla un bagaje de saberes, si no que su finalidad descansa en el proceso enseñanza-aprendizaje entre profesores y alumnos.

María Teresa González (1991), afirma que es compleja y multidimensional. Propone algunas dimensiones: estructural, relacional, de valores, entorno, procesual y cultural. La complejidad está en que las escuelas no son una unidad como tal, sino que son las partes que interactúan entre sí, es por ello por lo que la autora propone varias dimensiones para tener una visión mucho más amplia del tema.

f. Necesidades. Según la RAE (2001), esta palabra proviene del latín *necessitas*, *-ātis*, tiene muchos significados, empero, en este contexto hace referencia a la falta de cosas que son menester para la preservación de la vida.

Existen algunos conceptos de necesidades, como, por ejemplo, Abraham Maslow y la pirámide de necesidades, en donde, se busca organizar estas desde la más básica (en la base) hasta la más compleja (en la punta).

Illich (1971) opinó que la escuela y la enseñanza son una de esas palabras moldeables que se convierten en obsoletas; erróneamente se piensa que la escuela es una institución basada en la idea de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Estas se basan en la premisa de que la vida es un secreto y solo un docente es quien podrá enseñarte sobre ellos

g. Necesidades Educativas Especiales. La idea de incluir a personas en el cuadro de NEE en el ámbito educativo surge a finales del siglo pasado en la escuela integradora. “El primer paso para la inclusión es no discriminar y buscar la igualdad de derechos de las personas con discapacidad” (Rojas-Avilés et al., 2020)

Es importante recordar que, en 1974, en Reino Unido es debido al Departamento de Educación y Ciencias que se crea un Comité sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes”, la razón tras esto era observar la educación especial en el país y cuatro años después surge el conocido Informe de Warnock.

Este informe trataba temas como que no hay niño o joven ineducable, sin importar la dificultad. También se hizo hincapié en las necesidades educativas y educación especial, siendo que cuando hablábamos de necesidades especiales no era necesariamente de una persona con una discapacidad de la que se hablaba, incluso se consideró que uno de cada cinco niños poseía necesidades educativas especiales, empero, esto no quiere decir que tengan una discapacidad.

Esto quiere decir que los niños pueden tener necesidades educativas especiales, pero estas son inherentes de cada uno. Son el medio para el fin que es la educación.

No es hasta 1994 en el mes de junio que; en España, Salamanca; con más de 300 miembros, 92 gobiernos y 25 organizaciones se hace una conferencia, en la que se busca

discutir cambios beneficiosos para la educación con argumentos ya preestablecidos, y a raíz de esta se producen dos documentos: La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción ambas sobre las necesidades educativas especiales. En estos se aclaraba que el alcance de necesidades educativas especiales era mucho más amplio dentro de la población estudiantil.

Uno de los puntos más importantes que se trataban era el término de integración/inclusión, estos eran la meta y también el eje de política educativa en referencia al alumnado sin obviar a la educación especial; estos, a diferencia de las necesidades educativas, más bien hacen referencia a la adaptación de un medio para que los estudiantes puedan beneficiarse, incluye a personas con discapacidades físicas, emocionales, cognitivas o inclusive de desarrollo.

Se añade como punto importante en la Declaración de Salamanca que todo individuo con necesidades educativas especiales podrá acceder a escuelas “ordinarias” y estas instituciones deberán ajustarse a ellas. Empero, a pesar de esta visión integradora en el ámbito educativo con respecto a las necesidades educativas especiales, no se obvió el hecho de la necesaria existencia de centros de educación especial aún vigentes y es la razón por la que se hizo acopio de tres temas de importancia: 1) su rol es mera colaboración y de apoyo escolar integral, estos se reducirían con el transcurrir del tiempo y solo en casos realmente complejos serán utilizados; 2) si no hay centros educativos especiales, no hay necesidad en crear uno, aprenda de la experiencia externa y haga su proyecto educativo integral; y 3) el caso del alumno sordo profundo es la excepción debido a la cuestión de integrar al alumno con un personal docente correctamente capacitado.

Según un informe planteado por la UNESCO en 2021 hay más de 188 países y más de 1570 alumnos alrededor del mundo que se han visto afectados por el súbito cierre de las instituciones educativas, siendo que este número conforma una gran mayoría de la población estudiantil mundial. Echeita (2020) asegura que esta es una forme de innovar nuestro sistema educativo. Jiménez (2020) más bien señala al personal docente y el rápido giro que dieron para cambiar a una modalidad a distancia.

Menéndez y Figares (2020) señalan las grandes dificultades que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales para acceder al plan de estudio estándar y aprendizajes relacionados a sus edades, requiriendo de apoyo educativo para dar cabida a la adaptación. También mencionan un poco aquella dicotomía entre estudiantes de no a todos afectarle el cierre de la unidad educativa por igual acrecentando las diferencias de grupos, algunos se adaptarán y otros no.

El Ministerio de Educación (2011) establece que un alumno puede llegar a tener este tipo de necesidades cuando presenta mayor dificultad para acceder al currículo regular, aprendizajes correspondientes a su edad, siendo necesario contrarrestar estas dificultades. Estas pueden ser transitorias o permanentes.

Se menciona necesidades educativas especiales permanentes cuando el adolescente o el niño/a presenta dificultades a causa de: a) discapacidad intelectual, sensorial, física-motora, trastornos generalizados del desarrollo o retos múltiples; o b) trastorno de aprendizaje, trastorno del comportamiento o superdotación. Se es necesario el apoyo especializado.

A diferencia de las necesidades educativas especiales transitorias, que, al igual que las permanentes, se presentan en adolescentes o niños/as, estas se presentan en

consecuencia de: a) factores internos: adaptación, madurez de aprendizaje, deficiencia sensorial, física y calamidad doméstica, etc.; o b) factores externos: modo de enseñanza, estructura familiar, social, etc.

Guijarro (1990), señala que cuando una necesidad individual no es remediada por los medios facilitadores que le permitan actuar al docente, como dar más tiempo para el aprendizaje de cierto contenido o la elaboración de actividades complementarias, será necesario la búsqueda de ayuda complementaria y es en ese caso cuando se habla de necesidades educativas especiales.

2. Aspectos para Considerar del Proceso de Acompañamiento

Evaluación de Necesidades Individuales. La educación inclusiva tiene por objetivo eliminar la exclusión social, la cual se da a modo de efecto adverso de la inclusión, presentándose en actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logro y capacidades. Ainscow (2017).

La Declaración de Salamanca anima a quienes trabajan en educación a realizar una evaluación de dificultades educativas desde un nuevo punto de vista. La inclusión debe de comenzar en la primera infancia puesto que estas diferencias surgen antes de la educación primaria, es por ello por lo que se resalta la importancia de aproximarse a actuar sobre las desigualdades educativas lo más pronto posible. La primera infancia es un espacio formativo, en donde los valores, actitudes básicas hacia los demás y hacia la sociedad empiezan a tomar forma. (Ainscow, 2017; Kaga et al., 2021)

Podemos tomar de ejemplo el estudio de Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012), este trató principalmente del conocimiento de los docentes en la práctica inclusiva de escolares, Black-Hawkins era docente de algunas de estas aulas y se

interesa por Thomas, quien tenía problemas de ira, Black-Hawkins señaló lo importante que era para los infantes el reunirlos en grupos y permitirles aprender y tener éxito por sí mismos. También contó que las autoridades habían contratado dos personas que podrían ayudar a Thomas, pero estas solo serían llamadas en caso de crisis, puesto que no quería que Thomas se sintiera diferente, no es algo que él querría.

Existen algunos tipos de necesidades educativas según Guijarro (1990), primero están las necesidades educativas comunes, estas son compartidas un grupo de estudiantes, y se menciona estas para referenciar aprendizajes necesarios para el desarrollo integral. Empero, no todos se enfrentarán a este plan de la misma manera, esto es porque "...todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diversas que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea exclusivo e irreplicable en cada caso...", esto también significa que no toda necesidad individual será necesariamente especial.

Kolb (1984) expresa que su teoría experiencial, a diferencia de otras teorías que definen el aprendizaje en términos de sus resultados, procede de diversas asunciones, las ideas no se "arreglan" y no son elementos inmutables de un pensamiento, pero sí se forman y se re-forman. Desde este punto de vista experiencial la tendencia a describir al aprendizaje en términos de resultados se podría convertir en no aprender, tal es el caso del axioma conductista que describe que la fuerza de un hábito puede ser medido por su resistencia al extinguirse.

Todo aprendizaje es re-aprender o, en otras palabras, desde el constructivismo es lo que diría Piaget sobre los individuos que construyen su propio conocimiento del mundo en base a sus experiencias y aprenden de las experiencias que los lleva a darse

cuenta cómo nueva información entra en conflicto con sus experiencias y creencias previas. El aprendizaje es el proceso de crear conocimiento, en este contexto, el conocimiento es de dos tipos según esta teoría: a) es social o b) es personal, se propondría así que el conocimiento social sea creado y re-creado en el conocimiento personal. (Kolb, 2007)

Formación y Desarrollo Profesional. Es importante tener en cuenta que, mediante la Ley general de la persona con discapacidad N° 2000-25, publicada en el Registro Oficial N° 171 del 26 de septiembre del 2000, en su artículo 3 define que:

Se considerará persona con discapacidad a toda persona que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales y/o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente se ve restringida en al menos un treinta por ciento de su capacidad para realizar una actividad dentro del margen que se considera normal, en el desempeño de sus funciones o actividades habituales. (Bejarano, 2008, pp 2)

Tomlinson (2014), citando a INTASC (1992), señala que algunas expectativas para los/as nuevos/as docentes es que el/la candidato/a: a) diseñe instrucciones apropiadas a las diferentes etapas de desarrollo, estilos de aprendizaje, fortalezas y necesidades; b) seleccione enfoques que brinden oportunidades para los múltiples modos de rendimientos; c) acceso a servicios apropiados para lograr satisfacer necesidades de aprendizaje excepcionales cuando sea necesario; d) ajusta la instrucción para acomodar las diferencias de aprendizaje o las necesidades de los estudiantes (tiempo y circunstancias de trabajo, tareas asignadas, modos de comunicación y respuesta); e) usa el contexto de diferentes contextos culturales dentro de la comunidad

(socioeconómica, étnica, cultural) y se conecta con el alumno a través de tipos de interacción y tareas; f) crea una comunidad de aprendizaje que respeta las diferencias individuales; g) asume diferentes roles en el proceso instructivo (instructor, facilitador, couch o audiencia) para adaptarse al contenido, el propósito y las necesidades del alumno. (p. 4-5)

Guskey (2002) menciona que las tres metas principales del desarrollo profesional en el aula son: a) cambio en las prácticas de los profesores en el aula; b) cambio en sus actitudes y creencias; c) cambio en los resultados de aprendizaje. Hace mención, asimismo, de que el ‘Model of Teacher Change’ sería funcionalmente útil al sugerir una diferente secuencia entre los tres más importantes resultados del desarrollo profesional. En relación con este modelo, el cambio de las creencias y actitudes de los/as docentes ocurre posterior de que haya evidencia del mejoramiento del aprendizaje de los/as estudiantes. Estas mejoras resultan típicamente de los cambios que un docente hace en su aula práctica (un nuevo enfoque instructivo. Uso de nuevos materiales, o plan de estudio, o simplemente una modificación en procedimientos de enseñanza o formato del aula.

Inclusión Social y Emocional.

“...la falta de claridad sobre el significado de inclusión, por supuesto, hace que el reconocimiento de esta en las escuelas problemático...” (Florian et al., 2011, p. 59)

Guijarro (1990) señala cómo las escuelas se han centrado en las necesidades comunes y se han dejado de lado las del tipo individual y esto resultando en que, muchos al no alcanzar los objetivos pautados, sean discriminados de múltiples maneras: a) creación de grupos para aquellos alumnos que son “lentos”; b) clases especiales para

este grupo de alumnos; o c) derivar a una institución especial. El problema está en que estas variables alimentan la ideología individualista de los problemas de aprendizaje, razón por la cual se opta por tomar acciones en el aprendizaje del individuo y no hacer revisiones y modificaciones de la práctica académica que son la causa de las dificultades.

Colaboración Interinstitucional. En un inicio la educación inclusiva fue vista como una alternativa a la “educación especial”, donde educación especial significaba estar en una escuela especial o una manera provisión separada o diferente de otros niños. Con el transcurrir del tiempo, esta terminología pasó a ser parte de las políticas e inclusión educativa comenzó a reemplazar a la anteriormente denominada educación especial. Es necesario recalcar que esta terminología no es exclusiva de niños con algún tipo de discapacidad o con necesidades educativas especiales. (Florian et al., 2011)

De hecho, también se señala que a medida que se demanda que estos estándares se eleven en las escuelas, también las dificultades aumentan en los niños; la razón es que las escuelas se ven obligadas a clasificar a cierto grupo de estudiantes como parte del cuadro de necesidades educativas especial, siendo que a veces no es ese el caso, esto puede verse en la “sobrerrepresentación de grupos marginados identificados con características especiales o necesidades de soporte adicionales” Florian et al. (2011)

3. Hacia un Modelo Holístico, Anticapacitista y Crítico

El uso del modelo holístico como medida educativa, proporciona procesos de aprendizaje orientados a la integralidad (Fitch, 2015). Es decir, propone que el educando pueda internalizar la mayor cantidad de conocimiento, sin embargo, haciéndolo desde una postura inter y transdisciplinaria, abarcando las variables psicológicas del desarrollo humano, tales como los aspectos sociales, éticos y morales, en pro de construcción de criterios, pensamiento crítico y habilidades resolutivas. (Rodríguez, 2007).

V. Objeto de la Investigación

Replica la importancia del proceso de acompañamiento en niñas con necesidades educativas especiales en una unidad educativa de Guayaquil, período de junio a septiembre del 2023. Además de tener como meta principal el identificar los múltiples elementos que influyen en las niñas en su desenvolvimiento intrapersonal e interpersonal.

VI. Metodología

La metodología empleada en este estudio de sistematización es de carácter descriptivo, ya que se dedica a detallar las características de la población objeto de estudio. Este enfoque se centra en la descripción de "qué" sucede, en lugar de indagar en las razones o motivos detrás del fenómeno investigado.

En resumen, su propósito consiste en proporcionar una descripción detallada de la naturaleza de un grupo demográfico específico, sin adentrarse en las causas o explicaciones de un fenómeno particular. En otras palabras, su objetivo es "describir" el tema de investigación sin abordar el aspecto de "por qué" ocurre.

Los métodos y técnicas investigativas de los que se hizo acopio para poder determinar el estado evolutivo o involutivo en las niñas con necesidades educativas especiales fueron sus carpetas académicas, en donde no solo se adjuntó pruebas por parte del personal docente a cargo de las materias de matemáticas y lenguaje a través de fichas de detección que se llenan tantas veces como sea necesario para poder evaluar el estado de la niña con respecto a la materia que se le dificulta; se adjuntó también en la carpeta dos o más observaciones áulicas, este instrumento consistía principalmente en la evaluación periódica de la estudiante en las distintas materias reflejadas en el horario escolar, mensuales en las materias correspondientes a la necesidad educativa especial e incluso en las que no para evaluar la atención; se hizo una revisión paulatina de las necesidades educativas especiales de cada niña y con la ayuda del docente se hicieron actividades exclusivas para cada una; se llevó fichas didácticas para aprender las sílabas; y se hicieron talleres y charlas psicoeducativas.

VII. Preguntas Clave

- ¿Cuál fue el proceso para sistematizar la experiencia de realizar observaciones áulicas a estudiantes que han sido detectados para estar en el cuadro NEE?
- ¿Qué finalidad tuvo el observar a las estudiantes detectadas con NEE dentro del aula?
- ¿Qué resultados se obtuvieron a partir de la aplicación del instrumento de observación?
- ¿A qué conclusiones se pudieron llegar en las mesas de trabajo?

VIII. Organización y Procesamiento de Información

Tabla 1

Cronograma de actividades de las prácticas sistematizadas

Actividades	Junio				Julio			
	Sem	Sem	Sem	Sem	Sem	Sem	Sem	Sem
	1	2	3	4	1	2	3	4
Talleres/Charlas/Actividades	X	X			X	X		
Recreativas								
Tests		X						
Fichas de Detección	X		X					
Observaciones Áulicas	X	X	X	X	X	X	X	X
Actividades	Agosto				Septiembre			
	Sem	Sem	Sem	Sem	Sem 1	Sem 2		
	1	2	3	4				
Talleres/Charlas/Actividades	X	X	X	X	X			
Recreativas								
Tests				X	X	X		
Fichas de Detección		X			X			
Observaciones Áulicas	X	X	X	X	X	X		

Elaborado por: Ramírez y Vélez, 2024

IX. Análisis de la Información

Por medio de la aplicación de instrumentos de evaluación de observación directa, observaciones áulicas y fichas de detección, y de la psicoeducación, talleres/charlas/actividades recreativas, surge el siguiente análisis de la información:

a. Talleres/Charlas/Actividades Recreativas

Se realizaron una serie de talleres, a veces, previamente programados, los cuales siempre se correlacionaban a una problemática en común que estuvieran teniendo las niñas, sobre la sexualidad, la empatía, el compañerismo y el bullying a niñas de 2° EGB a 7° EGB. Estos talleres se presentaban en diapositivas, contenían un vídeo ilustrativo, una explicación sobre el tema a presentar y sus características, y una dinámica a realizar; estos talleres se archivaban en una hoja de registro que tenía la fecha, el curso y paralelo, nombre de la persona encargada del taller y el tema, las alumnas debían de escribir sus nombres y apellidos junto a sus firmas para tener evidencia de la asistencia del curso.

Durante las horas libres se les solicitaba a los docentes, en su mayoría, de Educación Física permiso en su hora para poder presentar el taller, a veces esto no era posible debido a que las horas se cruzaban o no tenían Educación Física el día a presentar el taller; es por eso por lo que, a veces también se le pedía permiso a docentes de otras materias que no tuvieran dificultad para dar su hora. Es importante señalar que, hasta el final de la práctica, no se alcanzó a terminar los talleres, ya sea por problemas con el cruce de horas, las olimpiadas o no había espacio para poder ejecutar el taller.

El primer taller fue sobre la sexualidad, este fue presentado a niñas de 2° EGB a 4° EGB, la presentación fue realizada por la psicóloga educativa y la dinámica para este tema se basó en un dibujo del cuerpo masculino y femenino con la consigna de señalar las partes del cuerpo y escribir el nombre de estas a un lado; las niñas preguntaban si podían colorear la hoja o algunas se sentían avergonzadas al momento de realizar la actividad a causa del cuerpo masculino, habían momentos en que se llegaban a

equivocar al momento de escribir una palabra y, amablemente, se les corregía y se las felicitaba por su buen trabajo. Es importante resaltar que la psicóloga estuvo en todo momento a nuestro lado ayudando a controlar la situación.

El segundo taller, presentado a niñas de 2° EGB a 4° EGB, abordó el tema de la empatía, la presentación fue realizada por la psicóloga y la dinámica fue propuesta por las practicantes. La dinámica se trató principalmente de buscar las palabras en la sopa de letras relacionadas con la empatía, en la parte inferior de la hoja estaban las palabras que debían encontrar; al igual que el anterior taller, las niñas preguntaron si podían colorear la hoja, algunas, al no sentirse seguras realizando la actividad manifestaban que no sabían cómo funcionaba la sopa de letra, mientras que otras sí, es por eso que se les explicaba a cada una la función de la actividad y cómo encontrar las palabras que se les pedía. Durante la ejecución de este taller se realizaron una serie de preguntas para unificar conocimientos y aclarar dudas; es de importancia señalar que en esta actividad sí hubo acompañamiento por parte de la psicóloga.

El tercer taller se trató sobre el compañerismo, para niñas de 2° EGB a 4° EGB, este taller fue realizado por las practicantes y la dinámica fue propuesta por las mismas, aunque, debido a factores tiempo, estas dinámicas no fueron ejecutadas; es importante señalar que, para este taller no hubo acompañamiento por parte de la psicóloga.

El cuarto, y último taller, fue presentado a niñas de 2° EGB a 7° EGB y abordó la temática del bullying, debido a la complejidad de tener que presentar este taller a toda primaria, las psicólogas impartían estos talleres fuera de los horarios de las practicantes y programaban otros para que las mismas los pudieran impartir. Este último taller se dividió en dos grupos con contenidos y dinámicas diferentes, las niñas de primaria 2°

EGB a 4° EGB y las niñas de primaria 5° EGB a 7° EGB. Para el primer grupo se les pidió a las practicantes la presentación de las diapositivas y una dinámica, esta última tampoco se pudo realizar debido a factores como el tiempo insuficiente o la poca colaboración por parte de los cursos de las niñas de 2° EGB a 4° EGB no hubo acompañamiento por parte de la psicóloga. Para el segundo grupo de niñas la psicóloga realizó la presentación de las diapositivas y propuso una dinámica para que cada grupo formara una norma por curso; esta dinámica consistía en la participación conjunta del curso, en donde se elegiría una frase que creyeran que se acomodaba a la ideología del curso; todas las niñas participaron, es importante resaltar que sí hubo acompañamiento por parte de la psicóloga.

b. Tests

En los meses de junio y agosto se empezó con la toma y posterior revisión de las pruebas vocacionales para quienes pasarían a 1° BGU, debido a factores tiempo, las practicantes se encargaron únicamente de la calificación de estos. La psicóloga se encargó de explicar detalladamente el cómo se calificaban estos y cómo interpretar el resultado, en caso de haber un problema con los resultados sería ella la que con posteridad revisaría.

c. Fichas de Detección

Estas fichas iban dirigidas al personal docente con el objetivo de que ellos pudieran aportar sus puntos de vista con respecto a las alumnas dentro del cuadro de NEE durante las clases, es importante resaltar que estas eran obligatorias y no era necesaria tener más de una de estas fichas de detección dentro de las carpetas de las niñas, a menos que fuera necesario; por lo general, las psicólogas solían solicitarle a las

practicantes una o dos más, de docentes de la misma materia o de otras también, con el propósito de observar cambios entre las fichas de un tiempo a otro o tener el aporte de las mismas alumnas en otras materias.

A pesar de que esta ficha era de carácter obligatorio, muchas docentes llegaban a olvidar llenarlas, se molestaban porque afirmaban que la alumna no presentaba mayor problema en sus clases y, posiblemente, pensaban que era una evaluación de su desempeño, completaban las fichas de detección afirmando que todo estaba bien con la alumna y luego le comentaban a la psicóloga que la misma niña no estaba bien en su materia o lo veían innecesario. Varias de estas fichas se llegaron a repetir por las razones anteriormente mencionadas.

d. Observaciones Áulicas

Las observaciones áulicas, al igual que las fichas de detección, eran de carácter obligatorio, estas eran llenadas por las psicólogas y las practicantes y como mínimo se debían de hacer dos por mes para cada alumna en el cuadro de NEE. Para llenar las observaciones áulicas era importante que la persona encargada de llenarla observara continuamente a la alumna a la que se quería examinar; es de gran importancia señalar que, a diferencia de las fichas de detección, estas observaciones a veces se las realizaba a alumnas que mostraban comportamientos fuera de lo común en ellas mismas, tal es el caso de una niña que repentinamente comenzó a bajar de notas, tenga problemas de comportamiento o se haya autoinfligido lesiones en las muñecas.

Es importante resaltar que este instrumento se utilizó con niñas de primaria hasta bachillerato.

SEGUNDA PARTE

X. Justificación

La sistematización se fundamenta en las Necesidades Educativas Especiales, que no necesariamente se encuentra relacionado a las discapacidades, según el informe de Warnock nos indica que 1 de cada 5 niños manifiestan estas necesidades, se justificó desde el ámbito social, para que las niñas con NEE sean incluidas en una sociedad más libre y justa, en donde exista igualdad, también desde el ámbito educativo para que la educación recibida sea brindada de forma equitativa y de buena calidad, al mismo nivel que los demás niños, en la que no primen condiciones o discapacidades, siendo así de suma importancia que los docentes se encuentren capacitados o preparados de forma adecuada para poder asumir el rol de educar con la debida responsabilidad y desde el ámbito cultural para formar una sociedad con empatía hacia los demás. El motivo por el que se dio pie a la realización de esta sistematización centrada en las NEE, es debido a la notable brecha que se creó en el sistema educativo por la repentina migración de la modalidad presencial a la modalidad virtual y viceversa, a casusa de la pandemia de la COVID -19, destacando no solo lo referente a metodologías, sino también en cuanto a la ausencia de sistemas de apoyo y acompañamiento en referente a las NEE, traduciéndose en un abandono hacia un modelo de educación inclusiva, repercusiones evidenciadas incluso en la actualidad. Por ello, en el presente trabajo se establece como objetivo la descripción las diferentes necesidades educativas especiales con las que cuentan las niñas de la unidad educativa, de la ciudad de Guayaquil, periodo 2023

XI. Caracterización de los Beneficiarios

La presente institución educativa, en la cual se sistematizó el proceso de acompañamiento a niñas con necesidades educativas en los meses de junio a septiembre del 2023, cuenta con jornada matutina y vespertina, es mixta y se dividen en pabellones donde niños y niñas están separados en las mañanas y por la tarde niños y niñas comparten las mismas aulas.

Para la presente sistematización se trabajó principalmente con el pabellón de primaria del grupo femenino matutino, quienes empezaban su jornada de clases a las 7:20 AM y las finalizaban a la 1:30 PM. Se hizo uso de la psicoeducación por medio de talleres/charlas/actividades recreativas e instrumentos de evaluación directa como las observaciones áulicas y la ficha de detección, siendo que esta última era llenada por los docentes.

Se llenaron observaciones áulicas, continuamente se hizo trabajo personalizado y se llenaron fichas de detección con 6 estudiantes de 4° EGB en específico. Para las observaciones áulicas siempre era necesario observar a las estudiantes mientras estaban en clases y procurar ser un espectador más para no crear un efecto contrario a cómo realmente se comportan en clases y para el trabajo personalizado fue necesario previamente establecer rapport.

Las destinatarias mostraron mayor interés en los talleres psicoeducativos que incluían actividades dinámicas, no obstante, fueron los de cursos inferiores, de 2° EGB a 6° EGB, quienes se mostraban más entusiastas, por medio de estos las niñas también contaron algunas vivencias o compartían su inquietud en base a ciertos temas.

Tabla 2*Descripción de las niñas con necesidades educativas especiales*

Niña	Curso	Aspecto Personalógico	Aspecto Institucional
DM	4° EGB “A”	En un inicio se muestra tímida, habla bajo o mueve la cabeza para afirmar o negar, se avergüenza de pedir ayuda y se irrita con facilidad. Al empezar a sentirse más cómoda se muestra entusiasta y no duda en pedir ayuda si lo necesita.	Tiene problemas para identificar algunos fonemas y plasmarlos en una hoja cuando la maestra les pide hacer dictado. Otro de sus problemas es la lectura y esto es porque, al no saber identificar del todo los fonemas, no sabe cómo se pronuncian algunas palabras.
RO	4° EGB “A”	Se muestra nerviosa y un poco ansiosa, llora cuando se siente abrumada, es amigable. Tiene un diagnóstico con autismo.	No tiene problemas en el ámbito institucional.
MA	4° EGB “B”	Se muestra muy atenta al momento de prestarle atención a sus maestras, es desordenada y siempre se le llama la atención debido a ello.	No tiene problemas en el ámbito institucional.
TC	4° EGB “B”	Se muestra tranquila y apacible en un inicio, no obstante, se abruma con facilidad y llora, grita o se tapa los oídos.	Tiene problemas de escritura debido a que se muestra reacia a escribir más allá de una oración, su agudeza visual le dificulta también tener que copiar lo que está en la pizarra porque necesita lentes.
CP	4° EGB “C”	En un inicio se muestra tranquila y seria, manifiesta cierta inquietud por tener dificultades en cosas que sus otras asignaturas cuando sus compañeras no las tienen. Por momentos se abruma y se irrita con facilidad, se distrae con facilidad y pierde la concentración. Se la señala como una estudiante un poco problemática.	Tiene problemas con la lecto-escritura, aún se le dificulta el dictado y confunde algunos fonemas con otros o no los entiende del todo, todo esto también afectando en la lectura.
B	4° EGB “D”	Desde un inicio se muestra apenada por tener dificultades en su aprendizaje, se muestra entusiasta al momento de aprender, pero se distrae rápido y pierde la concentración. Hay momentos en los que se irrita cuando se agota o se muestra territorial con respecto a la ayuda. Es comunicativa.	Tiene problemas con la lecto-escritura, el dictado se le dificulta porque no identifica del todo los fonemas básicos, a veces confunde letras y en vez de “d” escribe “b” Al igual que con la escritura, tiene problemas para leer porque aún no identifica del todo los fonemas.

Tabla 3

Listado de estudiantes NEE asociados o no a la discapacidad

incluidos en la Institución Educativa y entregada por la misma

Niña	EGB	NEE	Adaptación
DM	4° EGB “A”	<ul style="list-style-type: none"> Retraso en el aprendizaje. Déficit de atención 	<ul style="list-style-type: none"> Modificación significativa grado 3: Lengua y Literatura Adaptación curricular No Significativa grado 2: Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Inglés Adaptación de acceso al currículo grado 1: otras materias No requiere adaptación: ECA, Proyecto Escolar, Cultura Física, DHI, Instrucción Formal
RO	4° EGB “A”	<ul style="list-style-type: none"> Déficit intelectual leve. Trastorno de lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptación curricular No Significativa grado 2: Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales. Adaptación de acceso al currículo grado 1: otras materias No requiere adaptación: ECA, Proyecto Escolar, Cultura Física, DHI, Instrucción Formal
MA	4° EGB “B”	<ul style="list-style-type: none"> Trastorno generalizado del desarrollo no específico. Trastorno de la recepción del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptación de acceso al currículo grado 1: otras materias No requiere adaptación: ECA, Proyecto Escolar, Cultura Física, DHI, Instrucción Formal
TC	4° EGB “B”	Se unió a la unidad educativa tiempo después, por lo que nunca se le realizó una adaptación personalizada.	
CP	4° EGB “C”	<ul style="list-style-type: none"> F81.0 Con dificultad en la lectura F81.81 Con dificultad en la expresión escrita F81.2 Con dificultad matemática (severo) 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptación curricular No Significativa grado 2: Lengua y Literatura, Matemática e Inglés Adaptación de acceso al currículo grado 1: otras materias No requiere adaptación: ECA, Proyecto Escolar, Cultura Física, DHI, Instrucción Formal
BL	4° EGB “D”	<ul style="list-style-type: none"> Trastorno mixto en el desarrollo de las habilidades escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> Modificación significativa grado 3: Lengua y Literatura Adaptación curricular No Significativa grado 2: Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Informática, Inglés

- Perturbación de la actividad y la atención.
- Trastorno específico en el desarrollo de la función motriz.
- **Adaptación de acceso al currículo grado 1:** otras materias
No requiere adaptación: ECA, Proyecto Escolar, Cultura Física, DHI, Instrucción Formal

Elaborado por: Ramírez y Vélez, 2024

XII. Interpretación

Para este apartado habrá tres subtemas correspondientes a los meses en los que se sistematizó este proceso de acompañamiento en una unidad educativa en Guayaquil, período 2023, de junio a septiembre:

Tabla 4

Recuperación de la experiencia vivida

Fecha	Actividades	Participantes	Método	Contexto
1/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción con las estudiantes. • Charla sobre la sexualidad. 	Practicantes	<ul style="list-style-type: none"> • Psicoeducación 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
2/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personalizado. • Talleres de sexualidad. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con plantillas. • Psicoeducación. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
5/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
8/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personalizado. • Talleres de sexualidad. • Ficha de detección. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con plantillas. • Psicoeducación. • Devolución. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
9/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personalizado. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Devolución. • Psicoeducación. 	Las actividades fueron

	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de sexualidad. • Ficha de detección. 		<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con plantillas. 	ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
12/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observación áulica. • Trabajo en mural. 	Practicantes	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Trabajo interactivo. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
15/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observación áulica. • Trabajo personalizado. • Fichas de detección • Calificación del inventario de intereses. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Trabajo con plantillas. • Devolución. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
16/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Calificación del inventario de intereses. • Observación áulica. • Trabajo personalizado. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Trabajo con plantillas. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
19/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de empatía. (propuesta) • Observaciones áulicas. • Trabajo personalizado. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo interactivo. • Observación directa. • Trabajo con plantillas. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de

				primaria femenino
22/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Trabajo personalizado. • Fichas de detección. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Trabajo con plantillas. • Devolución. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
23/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personalizado. • Observaciones áulicas. • Fichas de detección. • Talleres de sexualidad. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con plantillas. • Observación directa. • Devolución. • Psicoeducación. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
26/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones Aulicas 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
29/06/23	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personalizado. • Talleres de empatía y bullying. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con plantillas. • Psicoeducación. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino

30/06/23	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de empatía y de bullying. Trabajo personalizado. Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Psicoeducación. Trabajo con plantillas. Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
3/07/23	<ul style="list-style-type: none"> Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
6/07/23	<ul style="list-style-type: none"> Observaciones áulicas. Taller de empatía. Trabajo personalizado 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa. Psicoeducación. Dictados e instrucción directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
7/07/23	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo Personalizado. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Dictados e instrucción directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
10/07/23	<ul style="list-style-type: none"> Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el

				pabellón de primaria femenino
13/07/23	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de bullying. Trabajo personalizado. Observación áulica. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Psicoeducación. Dictado e instrucción directa. Observación áulica. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
14/07/23	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de bullying. Trabajo personalizado. Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Psicoeducación. Dictado e instrucción directa. Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
17/07/23	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de detección. Observación áulica. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Devolución. Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
20/07/23	<ul style="list-style-type: none"> Talleres de bullying. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Psicoeducación. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino

21/07/23	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de bullying (revisión) • Seguimiento de carpeta. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Psicoeducación. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
25/07/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Fichas de detección. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Devolución. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
27/07/23	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personalizado. • Observación áulica. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Psicoeducación. • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
28/07/23	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo personalizado. • Observaciones áulicas. • Talleres de bullying. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Dictado e instrucción directa. • Observación directa. • Psicoeducación. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
31/07/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Talleres del bullying. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Psicoeducación. 	Las actividades fueron ejecutadas en el

	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de detección. 		<ul style="list-style-type: none"> Devolución. 	pabellón de primaria femenino
3/08/23	<ul style="list-style-type: none"> Observaciones áulicas. Ficha de detección. Talleres de bullying. Trabajo personalizado. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa. Devolución. Psicoeducación. Dictado e instrucción directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
4/08/23	<ul style="list-style-type: none"> Observaciones áulicas. Talleres del bullying. Trabajo personalizado. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa. Psicoeducación. Dictado e instrucción directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
7/08/23	<ul style="list-style-type: none"> Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
10/08/23	<ul style="list-style-type: none"> Observaciones áulicas. Talleres del bullying. Trabajo personalizado. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa. Psicoeducación. Dictado e instrucción directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino

14/08/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Trabajo personalizado. • Código bullying (diseño) 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Dictados e Instrucción directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
17/08/23	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres sobre el compañerismo. • Observaciones áulicas. • Trabajo personalizado. • Ficha de detección. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Psicoeducación. • Observación directa. • Dictados e Instrucción directa. • Devolución. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
18/08/23	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de carpetas. 	Practicantes.		Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
24/08/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Ficha de detección. • Taller del bullying y compañerismo. 	Practicantes	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Devolución. • Psicoeducación. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
25/08/23	<ul style="list-style-type: none"> • Código del bullying. 	Practicantes.		Las actividades fueron ejecutadas en el

				pabellón de primaria femenino
28/08/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
29/08/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
31/08/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Trabajo personalizado. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Dictado e instrucción directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
1/09/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres del bullying y compañerismo. • Observaciones áulicas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Psicoeducación. • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino

4/09/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Código del bullying. • Trabajo personalizado. 	Practicantes	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Dictado e instrucción directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
5/09/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Código anti-bullying. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
7/09/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Trabajo personalizado. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Dictado e instrucción directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
8/09/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Taller y código del bullying. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
13/09/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. • Seguimiento de carpetas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el

				pabellón de primaria femenino
14/09/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino
15/09/23	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones áulicas. 	Practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	Las actividades fueron ejecutadas en el pabellón de primaria femenino

Elaborado por: Ramírez y Vélez, 2024

1. Mes de Junio, del 1 al 30, del 2023

El proceso de acompañamiento empezó el primer día del mes de junio, primero las psicólogas del DECE nos explicaron detalladamente lo que debíamos hacer principalmente: trabajo personalizado, fichas de detección, observaciones áulicas y talleres. Para esto se nos explicó primero que cada niña tenía un diagnóstico, pero solo se trabajaría a la par con las niñas de 4° EGB (tabla 3); es importante mencionar que esta información que se nos proporcionó poseía alrededor de más de una docena de estudiantes con un diagnóstico, estas estudiantes iban desde 2° EGB a 7° EGB. Se mencionó de igual manera que trabajaríamos en un mural, este debía de ser llamativo y

de fácil comprensión para que las niñas lo pudieran interpretar; a pesar de esto, solo se llegó a trabajar en este mural una única vez. También se recalcó que las otras psicólogas del DECE de vez en cuando solicitarían ayuda para diferentes actividades en sus cursos asignados; esto sucedió solo dos veces, se nos pidió que hagamos dos observaciones áulicas a estudiantes de 9º EGB con, aparentemente, problemas de aprendizaje y la segunda ocasión se nos solicitó observaciones áulicas a estudiantes de bachillerato, una de 2º BGU y otra de 3ºBGU, la razón era que, aparentemente, la primera mencionada estaba teniendo problemas en clases y sus calificaciones; la maestra de la hora en la que se realizó la observación áulica manifestó su preocupación y explicó que esta actitud la tenía siempre, se recostaba en la mesa y estaba cansada, dijo que quizá era depresión; la segunda estudiante no poseía problemas en el ámbito escolar, de hecho, era buena alumna, pero al haber un diagnóstico de autismo se nos explicó que querían saber cómo era el desempeño de la alumna en clase.

Para las niñas de 2º EGB a 4º EGB había un taller nuevo cada mes y para la elaboración de estos se procuraba no solo contar con información sobre el tema del que se iba a hablar, también se intentaba tener una actividad para que los talleres sean dinámicos y más divertidos. Es importante señalar que, por problemas con el tiempo, no siempre se alcanzaba a terminar la actividad e incluso hubo ocasiones en que no hubo electricidad y las diapositivas para el taller no se pudieron reflejar, por lo que estos se tuvieron que aplazar hasta otro día en que hubiera espacio.

El primer taller que ellas tuvieron fue el de sexualidad, en esta primera ocasión la psicóloga del DECE se encargó de suministrarnos la información para exponer el tema a las niñas y del material para que ellas hicieran la actividad didáctica de aquella

ocasión, la cual fue un dibujo de un niño y una niña con el objetivo de explicar las diferentes partes del cuerpo humano y explicar un poco sobre el aparato reproductor femenino y masculino sin adentrarnos del todo al tema, sino más bien explicando que no era apropiado que alguien más las tocara.

En el mismo mes de junio empiezan los talleres de empatía, para este taller se les solicitó a las practicantes que propusieran un tema para un taller y esto se debía a que había cursos con niñas que constantemente estaban en conflicto junto a una actividad didáctica para las niñas, esta actividad fue una sopa de letras en donde una gran mayoría de niñas hacían uso de sus lápices de colores o pedían permiso para colorear o dibujar en la hoja. Al mismo tiempo, también, se empezó con los talleres de prevención de Bullying, este, al igual que el anterior taller, tuvo mucho que ver con conflictos entre compañeras del mismo curso e inclusive en otras aulas, en esta ocasión no hubo actividad propuesta más allá del vídeo y de las preguntas que se formularon para que las mismas estudiantes respondieran.

En el primer acercamiento con las niñas que recibieron trabajo personalizado (tabla 3) hubo diferentes reacciones que fueron de un extremo a otro, desde timidez y silencio hasta la extroversión y locuacidad; con el tiempo esto cambió y unas se sentían más en confianza que otras, algunas se irritaban con facilidad, hubo uno que otro llanto debido a la frustración o ya no les molestaba ser ayudadas. Para mejor comprensión, Kolb (2007) establece que, según la Teoría de Aprendizaje Experiencial, los estilos de aprendizaje como concepto social psicológico “parcialmente se determinan por la personalidad” para esto se describe la interrelación entre los cuatro estilos de aprendizajes y el ciclo de aprendizaje experiencial; los cuatro tipos de aprendizajes

serían: divergente, asimilador, convergente y acomodador. Siendo así que cada uno de estos estilos se correlacionan directamente con el ciclo del aprendizaje experiencial, estos serían la Experiencia Concreta (EC) y la Conceptualización Abstracta (CA) que conformarían más bien una etapa de captación, de experimentación; existirían también dos modos de experiencia transformadora, la Observación Reflexiva (OR) y la Experimentación Activa (EA) (p. 9-10)

Como se mencionó con anterioridad, desde un primer encuentro no se pudo determinar que las niñas tuvieran un estilo de aprendizaje certero debido a que siempre hay pequeños detalles como la alianza entre personas que va a influir directamente en la relación de ambos y en cómo se comportan unos con otros.

Empero, sí hubo detalles como pintar, colorear o encontrar los vídeos educativos presentados en clase de mayor interés que la clase misma, siendo que esto pudo haber ayudado al grupo de niñas a desarrollar más rápidamente los objetivos previstos a cumplir para pasar a 5° EGB

Para las niñas de 5°EGB a 7° EGB se trabajó con observaciones áulicas con dos niñas pertenecientes al mismo curso, ambas ya diagnosticadas y una con tutor sombra quien sería la madre de una de las niñas.

2. Mes de Julio, del 3 al 31

Para el mes de junio las niñas de 4° EGB se comenzaron a sentir muchos más cómodas explicando detalles como que tenían un tutor que les explicaba en casa para que no se atrasaran, sobre el núcleo familiar e inclusive detalles sobre cómo sus padres las trataban en el hogar. Es importante tener en cuenta que el ambiente fuera de la escuela repercute en la niña de manera positiva o negativa. A continuación, se

explicarán algunas de las situaciones de las niñas sin olvidar recalcar que a todos los tutores de las niñas se les exigía que vayan con otro profesional especializado:

En el caso de DM de 4º EGB “A” se sabían detalles muy puntuales, iba a terapia y, aparentemente y según la docente de Lengua, su madre era “olvidadiza”, hubo una que otra situación en la que la docente pidió cartulina, papelógrafos y periódicos para trabajar en clases y DM no tuvo cómo trabajar hasta que sus compañeras le compartieron material para cumplir con la actividad; es importante resaltar que la maestra de Lengua siempre se encargaba de notificar a los padres sobre estas actividades y tareas en clase.

En el caso de RO de 4º EGB “A”, la niña llegó a explicar que su núcleo familiar estaba conformado por su madre y hermano y en determinados momentos afirmó que su tío la ayudaba a hacer la tarea e incluso le enseñó a descifrar los fonemas más básicos para poder diferenciarlos de los otros, como «**me**», «**pe**» o «**be**».

En el caso de MA de 4º EGB “B” nunca se supo nada de ella, más allá que, al igual que RO no presentaba mayor dificultad, el único hecho del que las docentes solían hacer mención era lo poco organizada que era.

En el caso de CP de 4º EGB “C” la situación fue diferente, CP tenía momentos en los que se irritaba y dissociaba en consecuencia inclusive la docente de Lenguaje admitió que con ella era igual, esto sucedió muchas veces y no dejó de pasar hasta que se cambió el método de las plantillas por algo mucho más divertido como colorear las letras o seguir los puntos para formar las sílabas. Hubo un percance con CP, en donde tuvo un accidente con otra alumna y admitió que fue un accidente y que casi le “rompe la cabeza”; cuando se le mencionó que iban a tener que hablar con sus padres, la niña

comenzó a llorar y entre lágrimas e hipidos comenzó a explicar que su padre le iba a pegar y, cuando se le explicó que si le decía que fue un accidente él entendería, dijo que él nunca creería que fue un accidente y que le iba a pegar. La psicóloga explicó que CP era una niña problemática.

En el caso de BL de 4° EGB “D”, la niña no escatimó en decir que su hermano había sufrido un accidente y que su mamá lo cuidaba, también admitió, que, su mamá, le gritaba palabras ofensivas cuando no entendía algo e incluso si sacaba malas notas y, en uno de sus momentos de ansiedad, en donde se suele enojar y ya no querer trabajar, dijo que todo el mundo le gritaba y ya no quería hacer nada; todo este contexto negativo influyó en la niña, siendo así que, muchas veces al mencionarle el dictado de palabras se ponía a llorar o decía que no sabía nada entre lágrimas y que su mamá se iba a enojar por sus malas notas. En este mes se procuró aprender fonemas básicos y, al confundir «p» con «m» o «b», se le explicó que también puede leer los labios para identificar las palabras más fácilmente, esta fue una habilidad de la que rápidamente se apropió y le ayudó en el dictado. En este mes hubo una mejora gradual del desempeño de BL y, a medida que sus notas mejoraban, también se comenzó a sentir más segura.

Se trabajó con talleres de bullying y empatía con todas las niñas de 2° EGB a 4° EGB y no se escatimó con las observaciones áulicas para las niñas de 2° EGB a 7° EGB, para este mes la tutora sombra de la estudiante de 7° EGB dejó de venir.

3. Mes de Agosto, del 3 al 31, y Septiembre, del 1 al 15, del 2023

Con la llegada de agosto surgieron cambios positivos y negativos y en este mismo mes entra a clases TC de 4° EGB “B”, para este punto las otras niñas habían avanzado mucho en lo que respecta a los dictados e identificación de algunos fonemas,

no obstante, el principal problema era la lectura, empero, quien más avances tuvo en ese aspecto fue BL de 4° EGB “D”. La niña empezó a sacar dieces en los dictados, aunque a medida que mejoraba ella, los dictados se volvían más complejos; y, aparentemente, su tío comenzó a ser su tutor. No fue hasta el mes de septiembre, que, con la llegada de los exámenes, la maestra pidió que le enseñáramos a la niña a leer y, algo muy importante sobre BL, es que la mayoría de las veces suele tomar una actitud positiva o de querer adquirir nuevos conocimientos, esto fue muy importante en su proceso de aprendizaje.

En el caso de CP de 4° EGB “C”, hubo muchos cambios positivos, tuvo mayor disposición al momento de aprender, si disociaba era porque veía algo llamativo y ya no lo hacía porque se enojaba, incluso la maestra le pidió que leyera un párrafo en clases y, a pesar de leer lento y equivocarse en pequeños detalles, lo hizo bien. Un dato importante a señalar, es que, la niña en determinado momento me contó a modo de secreto que a veces se sentía muy enojada sin razón aparente y no quería saber nada de nadie y sobre nada.

Con respecto a TC de 4° EGB “B”, al haber la niña ingresado mucho después, los profesores tuvieron algunos problemas, entre los docentes se comentó un poco sobre que la niña no escribía en el diario, no copiaba cuando se le pedía que lo haga y cuando estaba lloraba; un dato importante a agregar es que se tapaba los oídos cuando había mucho ruido y se sentía abrumada. La maestra de Lengua y su practicante llegó a manifestar su irritación con respecto al tema, no sabían qué hacer, así que llegaban a dejarla de lado y le escribían en el diario, a diferencia de la docente de matemáticas que le decía a la niña que al menos escriba la materia y actividad en el diario y le daba cubos para que sumara y restara; la niña no tenía problemas en aprender nuevos contenidos o

aplicar conocimientos aprendidos en el pasado. TC tenía problemas de vista, por lo tanto, se sentaba en la primera fila, justo frente al pizarrón, también tenía problemas con la motricidad fina y gruesa.

Ni MA de 4° EGB “B”, ni RO de 4° EGB “A” tuvieron problemáticas e incluso la psicóloga llegó a inquirir que quizá la sacarían del cuadro de niñas con NEE.

El caso de DM de 4° EGB “A” fue levemente más complejo, al parecer, DM no habría logrado identificar algunos nuevos fonemas de un dictado en una clase de Lenguaje, la maestra señaló que esos contenidos los estuvo practicando con ella mucho tiempo antes, pero que aún así tenía problemas con el tema. A pesar de lo anteriormente mencionado, esto no significa que no haya aprendizajes significativos a lo largo de la trayectoria con la que se estuvo con DM, al contrario, la niña empezó a actuar de manera más confiada y pedía ayuda cuando no podía hacer algo o no lo entendía, en los dictados de Lengua mejoró, aunque en el último no tuvo una nota tan buena.

En el mismo mes de agosto los talleres sobre el bullying empezaron, solo que con 5° EGB, 6° EGB y 7° EGB, cada curso con 4 paralelos, no obstante, de estos talleres también se encargó la psicóloga por motivos como el tiempo o actividades próximas a ejecutar y, posiblemente, no íbamos a llegar a completar por la variada gama de talleres. En estos talleres también se llegaron a compartir historias sobre acoso entre compañeras y se llegó a hablar sobre “traspasar” los límites de la amistad. En este mismo mes una niña de 7° EGB “C” se cortó en el baño, no se nos explicó mucho sobre el tema, pero se nos dijo que debíamos de evaluar su conducta en clases, la niña parecía tranquila y conversaba con algunas compañeras, no había signos de aislamiento social; esto sucedió en septiembre.

XIII. Principales Logros del Aprendizaje

En el transcurso de la realización de las diversas actividades, dentro de lo que comprendió el proceso de acompañamiento a niñas con necesidades especiales educativas, se pudo adquirir experiencias de aprendizaje que marcaron un referente en la práctica de lo mencionado. En primera instancia, resalta por sobre el resto la comprensión de la utilidad de hacer uso de cronogramas y planificación de actividades, puesto que, mediante ello, se pudo poner bajo foco variables que influenciaban en la ejecución de las tareas a realizarse, como por ejemplo para la gestión del tiempo con relación a disposición tanto de las participantes, como la de realizadores de las actividades, dándose de esta forma una ejecución coordinada y ordenada.

Otro de los puntos a mencionarse, fue la comprensión en cuanto a la relación entre la etapa del desarrollo en la que se encontraban las estudiantes, con los requerimientos de estas, pues bajo esta consideración se posibilitó la adaptación de los tópicos a tratar, de este modo, se garantizó que la información resulte relevante y apropiada. Así mismo, se pudo adquirir el aprendizaje en cuanto a la cooperación e inclusión de distintos actores para la intervención de la problemática señalada, ya que dentro de este proceso se hicieron presente profesionales de la rama de la psicología educativa pertenecientes al plantel, mismos que fueron esenciales para el establecimiento de un entorno en donde se primó la familiaridad, lo que ayudó a que este estuviera libre de tensiones para las alumnas.

Por otra parte, resulta pertinente mencionar la interacción ocurrida entre lo adquirido en aulas de clase en materia teórica, con lo experimentado, pues como producto de ello se logró entender a las prácticas preprofesionales como un ejercicio

integrativo, holístico, en el que cupieron marcos referenciales del área clínica, social y por supuesto, educativa. Gracias a esto, es que se pudo implementar un rol activo de parte de las estudiantes en la impartición de talleres sobre distintas temáticas, dirigidos hacía el desarrollo en recursos de afrontamiento sobre sexualidad, relaciones interpersonales, socio afectivas, etc. Lo que representó una vivencia altamente gratificante, sin embargo, pese a los esfuerzos por llevar actividades que cuenten con un detallado orden y pertinencia, fue inevitable encarar distintas anomalías que dificultaron aquello, como lo fue la falta de espacios físicos e incompatibilidad de horarios en ciertas ocasiones, hechos que nos permitieron tener en perspectiva la siempre latente posibilidad de que ocurran imprevistos.

Ante esto, es útil aclarar que la elaboración de actividades coordinadas representó un gran engrane que nutrió de forma significativamente positiva a la práctica misma, por lo que no se desalienta el uso de este recurso, por el contrario, pues de llegarse a presentar circunstancias de intervención similares, este elemento se mantendría vigente, agregándosele una sola modificación, la cual estaría focalizada a la elaboración de medidas de contingencia en cuanto al cumplimiento de actividades, por medio del desarrollo de estrategias alternativas que permitan afrontar situaciones desfavorecedoras que limiten la libre realización de las mismas.

En cuanto al producto de la experiencia, ha de evidenciarse que tanto como las pruebas evaluativas, como los instrumentos de registro dieron lugar a un exhaustivo análisis en cuanto al rendimiento de las estudiantes, lo que posibilitó la detección de las flaquezas en el área académica de las mismas, de igual forma, la exploración mediante el uso de la observación en las aulas de clase durante los procesos de aprendizaje y

formación, nos dio pautas para la distinguir aquellas anomalías comportamentales que representaban una necesidad en cuanto a dicho contexto, actividades que en ciertas circunstancias elevaron su nivel de complejidad, debido al contratiempo de no contar con la presencia de los educadores en algunas de las interpretaciones y retroalimentaciones.

Generando un impacto positivo en las mismas al percibirse como agentes participativos del proceso de aprendizaje, dándoles a su vez herramientas de autoevaluación que les permitan discriminar posibles nuevas falencias, pudiéndolo por lo tanto, analizar de forma más consciente, aquellos resultados no limitándose únicamente a la mejora de la vida académica de las niñas, ya que esto le favoreció también en sus auto conceptos, elemento directamente vinculado a la autoestima, debido a la des-estigmatización sobre el rendimiento académico atípico y las necesidades educativas especiales

XIV. Conclusiones y Recomendaciones

Siguiendo lo establecido por el objetivo general y los objetivos específicos, hemos podido determinar que:

- Realizar observaciones dentro del aula a aquellos estudiantes que han sido detectados para estar en el cuadro NEE fue una herramienta adecuada para darle seguimiento a las estudiantes y poder determinar si hay una evolución o involución dependiendo del contexto; inclusive cómo se desenvuelve en su entorno con sus compañeras y docentes.
- Aplicar un instrumento de observación para diferenciar el nivel de avance de las niñas con NEE fue necesario no solo para identificar, como tal, el avance en

cuanto a las materias del alumnado como tal, este también serviría como herramienta de intercambio con otros docentes para establecer nuevas técnicas o dinámicas que resulten funcionales para que la/s estudiante/s llegue al máximo de conocimientos según lo que la materia indica. También ofrece otra mirada desde el punto de vista docente y cómo este trabaja, qué hace para mejorar la situación del alumno e incluso ayuda a que los maestros sean conocedores de la manera en que están impartiendo aprendizaje con otros.

- Realizar mesas de trabajo para discutir acerca de los resultados obtenidos mediante las herramientas de investigación fue de gran importancia debido a que al momento de intercambiar información automáticamente se podía llegar a vincular una situación con otra y darle otro sentido, encontrar otras posibles soluciones a una situación determinada e inclusive informar si la niña está aprendiendo, cómo se desenvuelve en clases, si ha prestado atención o si es cumplida con sus actividades.

Algunas recomendaciones serían:

- Se recomienda hacer seminarios para reforzar los conocimientos con respecto al tema de niñas con necesidades educativas especiales en la unidad educativo porque es un tema pertinente a todos y no sólo el DECE; hubo una que otra ocasión en la que los docentes se llegaron a irritar por el hecho de tener que llenar las fichas de detección y explicar el rendimiento de la alumna dentro del aula de clases y, para salir rápido del asunto, explicaban que no había problema alguno con las alumnas para luego dirigirse con la psicóloga de DECE y explicar que estaba teniendo problemas con la misma alumna. Está también la falsa idea

de que, dentro de la unidad educativa, aún persiste esta idea de que sin las NEE se estaría mejor.

- Es importante dirigirse a los padres de familia a través de reuniones mensuales para enseñar que las niñas tienen un ritmo diferente de aprendizaje porque a pesar de pertenecer al mismo curso, paralelo o salón de clases, no dejan de ser seres individuales; que no es malo y que deben de intentar ser más tolerantes.
- Aplicación de nuevas formas de aprendizaje; debido a que este es un tema del que se debería de tener previo conocimiento antes de aplicarse, es importante reconocer el estilo de aprendizaje de cada alumno para tener una idea de cómo abordar cierta dificultad que estén teniendo al momento de aprender un nuevo tema.

XV. Bibliografía

Adrián, Y. (2023). Concepto y definición. Retrieved from <https://conceptodefinicion.de/proceso/>

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).

Antequera Maldonado, M., Bachiller Otero, B., Calderón Espinosa, M. T., Cruz García, A., Cruz García, P. L., García Perales, F. J., ... & Ortega Garzón, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008.

Armas-Alba, L., & Alonso-Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 2(1), 11-48.

Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567-584.

Bejarano, G. N. (2008). Reglamento General a la Ley de Discapacidades. *Obtenido de <https://dredf.org/international/Ecuador>*, 2.

Clavijo Castillo, R. G.-C. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 1, 113-124.

Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.

Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.

Fitch, R. I. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 462-486.

Florian, L., Rouse, M., & Black Hawkins, K. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*.

Freitas, V. &. (Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento de Modelo holístico de sistema de gestión del conocimiento para las instituciones de educación superior de 2014). Modelo holístico de sistema de gestión del conocimiento para las instituciones de educación superior. (2014, Ed.) *Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 11(3), 4.

González, M.T. (1991) «Centros escolares y cambio educativo». En Escudero, J.M. y López Yañez, J. (Coord.) Los desiertos de las reformas escolares. Sevilla: Arquetipo

Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Illich, I. (2011). La sociedad desescolarizada.

Infante, R. R. (09 de 10 de 2023). *montessorispace*. Recuperado el 27 de 01 de 2024, de <https://montessorispace.com/blog/enfoque-holistico-educacion/>

Kaga, Y., Sretenov, D., & UNESCO, (2021) *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*, UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. France. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/8213319/inclusion-en-la-atencion-y-la-educacion-de-la-primera-infancia/9124949/> on 10 Jan 2024. CID: 20.500.12592/w0sggm.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct.

Lezama, C. R. (2020). La educación holística: una oportunidad para transformar la realidad educativa en el siglo XXI. *EDU REVIEW. International Education and Learning. Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3, 165-179.

Ministerio de Educación. (2011). *Estrategias Pedagógicas para Atender las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular*. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2018). *Diferentes niveles de acompañamiento pedagógico para transformar la Escuela*.

Puerta Gil, C. A., (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>

Rodríguez, M. L. (2007). El modelo holístico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de geometría en arquitectos de la escuela cubana. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 10(3), 421-461.

Rodríguez López, J. M., & Agudo Báez, M. P. (1998). El concepto y la imagen de escuela en los diplomados universitarios de magisterio. *Tendencias pedagógicas*.

Sarrionandia, G. E. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. In *Google Books*. Narcea Ediciones. <http://tinyurl.com/3mu587g>

Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Torres, X. A. (2022). La técnica circense: como estrategia didáctica en el desarrollo del autoreconocimiento y educación emocional. *Revista Ideales*, 13(13).

Ucha, F. (2012). Definición de niña.

XVI. Anexos

Taller 1. Sexualidad

Personas a cargo y expositores	¿A quiénes estuvo dirigido?	Actividad propuesta	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Psicóloga del DECE • Practicantes 	Niñas de 2° EGB hasta niñas de 4° EGB	Láminas para colorear e identificar las partes del cuerpo.	Explicar por medio de vídeos, canciones dinámicas y dibujos las partes del cuerpo.

Taller 2. La Empatía

Personas a cargo y expositores	¿A quiénes estuvo dirigido?	Actividades Propuestas	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Practicantes. 	Niñas de 2° EGB a niñas de 4° EGB	Sopa de letras	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar la importancia de la empatía.

Taller 3. El Bullying

Personas a cargo y expositores	¿A quiénes estuvo dirigido?	Actividades Propuestas	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Practicantes. 	Niñas de 2° EGB a niñas de 4° EGB	Juego Recreativo	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar qué es el bullying y qué hacer cuando somos víctimas o espectadores.

Taller 4. El Bullying

Personas a cargo y expositores	¿A quiénes estuvo dirigido?	Actividades Propuestas	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Practicantes. 	Niñas de 5° EGB a niñas de 7° EGB	Crear frase representativa a cada curso sobre el bullying.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar qué es el bullying y

<ul style="list-style-type: none">• Psicóloga del DECE.			qué hacer cuando somos víctimas o espectadores.
---	--	--	---

