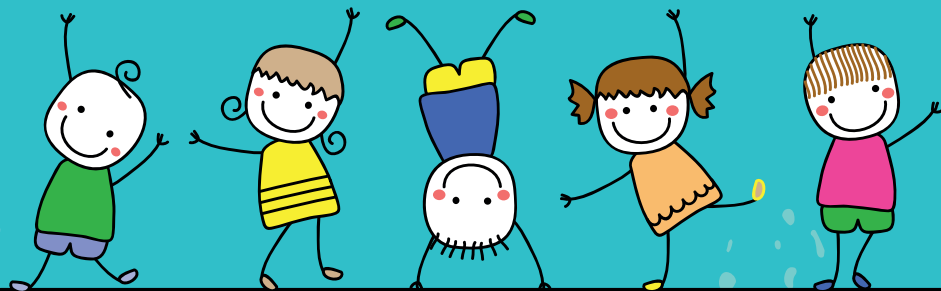


Universidad Politécnica Salesiana

# EDUCAR PARA INCLUIR



Priscilla Paredes Floril, Miriam Gallego Condoy  
y Alberto Duchi Bastidas  
(Coordinadores)



Esta obra aborda los desafíos y estrategias para crear entornos educativos más inclusivos. Explora diversas dimensiones de la inclusión escolar; muestra cómo una cultura inclusiva valora la diversidad y promueve la participación de todos los estudiantes. Analiza los marcos legales y normativos de la inclusión y presenta enfoques pedagógicos para su aplicación efectiva en las aulas.

Ofrece una perspectiva de los departamentos de consejería estudiantil sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad y estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura en personas sordas. También se discuten los apoyos y ajustes razonables para la socialización de estudiantes con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Finalmente presenta la historia de vida de una persona con ceguera total y Síndrome de Klinefelter, destacando la importancia del desarrollo integral. Este libro es una valiosa guía para educadores, administradores y profesionales interesados en promover la inclusión educativa.

Esta obra forma parte del proyecto “Proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad: casos de estudio en las ciudades de Quito, Guayaquil y Cuenca”.



ISBN: 978-9978-10-958-8



9 789978 109588



bitly

Priscilla Rossana Paredes Floril,  
Miriam Bernarda Gallego Condo y Alberto Rusbel Duchi Bastidas  
(Coordinadores)

# EDUCAR PARA INCLUIR



2024

## **Educar para incluir**

© Priscilla Rossana Paredes Floril, Miriam Bernarda Gallego Condo y Alberto Rusbel Duchi Bastidas  
(Coordinadores)

1era. Edición

© Universidad Politécnica Salesiana  
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja  
Cuenca, Ecuador  
P.B.X. (+593 7) 2050000  
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec  
www.ups.edu.ec

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL  
Grupo de Investigación de Educación Inclusiva (GEI)  
Sede Guayaquil

ISBN impreso:

978-9978-10-958-8

ISBN digital:

978-9978-10-961-8

DOI:

<https://doi.org/10.17163/abyaups.73>

Imagen de portada:

Shutterstock

Diseño, diagramación

Editorial Abya-Yala

e impresión:

Quito, Ecuador

Tiraje:

300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, agosto de 2024

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores y autoras.



# Índice

<b>Introducción</b> .....	7
<i>Miriam Gallegos Navas</i>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>Cultura inclusiva</b> .....	17
<i>Miriam Gallego Condoy</i>	
<i>Paola Chamorro Enríquez</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Políticas inclusivas</b> .....	31
<i>Ramiro Rubio Rubio</i>	
<i>Paola Chamorro Enríquez</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Prácticas inclusivas</b> .....	51
<i>Miriam Gallegos Navas</i>	
<i>Alberto Duchi Bastidas</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>La inclusión de estudiantes con discapacidad: perspectiva de los departamentos de consejería estudiantil</b> .....	73
<i>Karina Ordoñez Ochoa</i>	
<i>Priscilla Paredes Flori</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en personas sordas</b> .....	85
<i>María Fernanda Mediavilla</i>	
<i>Raúl Lara Barba</i>	
<i>Miriam Gallego Condoy</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>Apoyos y ajustes razonables para desarrollar la socialización en estudiantes con Déficit de Atención e Hiperactividad</b> .....	111
<i>Karina Baquero Dávila</i>	
<i>Priscilla Paredes Floril</i>	

CAPÍTULO 7

**Desarrollo integral de una persona con ceguera total y**

**Síndrome de Klinefelter. Historia de vida..... 129**

*Ingrid Quinto Apolinario*

*Priscilla Paredes Floril*

**Sobre autores y autoras..... 147**

# Introducción

## **Aproximación teórica sobre inclusión educativa**

*Miriam Gallegos Navas*

En la actualidad, no se puede hablar de educación sin referirse a la inclusión. Esta temática ha ganado fuerza en las últimas décadas por la necesidad de hacer frente a la desigualdad y el compromiso de los países a nivel mundial de alcanzar un desarrollo sostenible que garantice que tanto en el presente como en el futuro, las personas vivan una vida digna. En esta búsqueda por brindar una educación inclusiva y de calidad que promueva aprendizajes significativos, los sistemas educativos se enfrentan a múltiples desafíos, principalmente vinculados a la discriminación, la inequidad de oportunidades y la violación de los derechos.

A lo largo de la historia de la educación, diferentes grupos poblacionales han sido excluidos y han tenido que luchar por acceder a este servicio, como las mujeres, las clases socioeconómicas bajas y las minorías étnicas. Esta situación tampoco ha sido diferente para las personas con discapacidad, quienes inicialmente eran excluidas del sistema educativo por no ser consideradas “normales”; incluso se creía que la discapacidad era un impedimento para el aprendizaje (Palacios, 2008) y que era mejor que permanecieran en casa. Posteriormente, aparece la educación especial, desde un enfoque médico y rehabilitador, en las cuales las personas con discapacidad recibían diferentes tipos de terapias con el fin de encajar en la sociedad y tener una mayor posibilidad de supervivencia. Este tipo de escuela se enmarca en el modelo segregador porque a pesar de que las personas con discapacidad recibían educación, estaban separados del resto de la población (Molina y Holland, 2011).

Como respuesta a este enfoque surge el modelo de integración cuyo principal objetivo era que los estudiantes con discapacidad accedan al sistema educativo regular (Levia, 2013), es decir que reciban clases con sus pares en el mismo salón de clases. De acuerdo con las Naciones Unidas (2013)

esta propuesta también es discriminatoria porque la discapacidad continúa siendo vista como un déficit. Los problemas en el proceso educativo son consecuencia de las deficiencias de las personas y son ellos quienes deben adaptarse al sistema.

Es así cómo nace la inclusión, durante la década de los ochenta en los países anglosajones, para trascender los límites de la integración y transformar el sistema educativo tradicional (Infante, 2010; Schuelka, 2018). Definir la inclusión es complejo, pues es un término que se engloba muchas y diferentes manifestaciones (Ainscow *et al.*, 2019). Inicialmente, su enfoque era asegurarse que las personas con discapacidad accedan, reciban una educación de calidad y participen activamente del proceso de enseñanza (Almenara y Córdova, 2009); a diferencia del modelo integrador que solo se centraba en el acceso. Con el paso de los años, ante las necesidades del sistema educativo contemporáneo de generar un cambio inmediato y total de las escuelas clásicas, puesto que el programa institucional promovía la discriminación de los estudiantes con discapacidad y otros grupos minoritarios (Cruz, 2007).

La inclusión posee una visión global y genera repercusiones en la dimensión político, social, cultural, económica, laboral y educativa. Su objetivo actual es dar respuesta a la diversidad; por lo tanto no se centra únicamente en un grupo de estudiantes, más bien busca facilitar y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos. Para Echeita y Ainscow (2011), la inclusión permite eliminar las barreras que limitan la participación de todos al promover espacios que favorecen las relaciones positivas y la comunicación entre profesores y estudiantes. De esta forma se planifican y proponen estrategias, sin olvidarse de algún grupo poblacional.

Para las personas con discapacidad, surge el modelo social el cual presenta un enfoque crítico con respecto a la conceptualización de la discapacidad y señala que esta es una construcción social (Fuentes *et al.*, 2021; Gallegos *et al.*, 2024). Las limitaciones se encuentran en la sociedad pues nunca se consideraron las necesidades de las personas con discapacidad para la estructuración y organización social (Palacios, 2008). En la educación, esto implica que el problema se encuentra en el sistema educativo, el currículo y las prácticas, siendo estas las que deben adaptarse y modificarse de acuerdo con los requerimientos y características de la población estudiantil, y no al contrario.

De acuerdo con los principios de la inclusión y del modelo social, las personas con discapacidad son ciudadanos y sujetos de derecho (Garay y



Carhuancho, 2019), al igual que el resto de la población. La educación es un derecho para todos. Cada individuo posee capacidades, características, capacidades y necesidades únicas y distintas, por lo que los programas educativos diseñados por las instituciones encargadas deben considerar todas estas individualidades (Declaración de Salamanca, 1994). Tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales; por lo tanto, los infantes con discapacidad deben crecer y desarrollarse con las mismas oportunidades que los estudiantes sin discapacidad. Por eso, la educación debe ser lo suficientemente flexible para crear las condiciones y estrategias adecuadas que respondan y beneficien a todos.

La inclusión implica abordar la diversidad y la discapacidad de manera holística e interseccional, bajo el principio de no dejar a nadie atrás (Guterres, 2021). Cuando se valora la diversidad, es posible modificar las actitudes que tienen profesores y estudiantes acerca de las diferencias; así las personas aprenden a vivir juntos armoniosamente, a comprender al otro y a establecer relaciones democráticas y de cohesión social (OREALC, 2007). Además, de lograr una sociedad más justa, equitativa y humana (Leiva, 2013). Como Aisncow (2020) señala, la diversidad es una oportunidad de enriquecer los procesos educativos y no un problema o inconveniente. Además, la inclusión se debe abordar desde edades tempranas porque las primeras experiencias dentro del ámbito educativo son fomentar el progreso en el aprendizaje de cada persona. El vínculo que se establezca entre docente y estudiante, y la relación que se genere entre pares deberá ser placentera y con un ambiente ameno, tanto para los alumnos con discapacidad y sin discapacidad. De tal manera que el aprender represente una motivación constante en el descubrimiento de saberes y el respeto a la diversidad (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

Asimismo, la UNESCO (2021) subraya que la educación inclusiva es una herramienta que facilita avanzar hacia la justicia, democracia y equidad en la sociedad. La inclusión no se limita a los salones de clase, sino que transforma el tejido social al fomentar el respeto a las diferencias de todos los participantes en la educación, quienes tendrán la oportunidad de experimentar y desarrollar estos valores durante su formación y en su vida personal. Según Booth *et al.* (2011), la inclusión implica la construcción de conocimientos y aprendizajes que promuevan una educación armoniosa, sin discriminación ni exclusión, beneficiosa para toda la comunidad educativa. Esto promueve el desarrollo de la creatividad y fortalece el pensamiento crítico.

Es menester entender que para llevar a cabo un plan inclusivo en una institución se necesita de un trabajo colaborativo y coordinado entre el Estado, las autoridades gubernamentales y de la institución, el cuerpo administrativo, los docentes y el personal de apoyo, las familias y los estudiantes; estos últimos son los protagonistas del proceso educativo. Además, implica generar modificaciones dentro de las políticas educativas; reestructurar el funcionamiento de los establecimientos, las actitudes, prácticas y formación docente, la planificación y ejecución de los currículos y los procesos de evaluación. También es crucial la implementación de recursos técnicos-pedagógicos que otorguen alternativas reales a los niños y jóvenes (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). En especial a aquellos con discapacidad, como textos en braille, lectores de pantalla, utilizar lengua de señas, entre otros. Pues no es suficiente aprobar el ingreso a todo el estudiantado si no se implementan fundamentos pedagógicos e institucionales que velen por la equidad y la igualdad, caso contrario se estaría creando exclusión dentro de la inclusión (Márquez *et al.*, 2021).

La importancia de la educación inclusiva se evidencia en los resultados y experiencias positivas que tengan los estudiantes con o sin discapacidad. Sin embargo, a pesar de todos los planteamientos teóricos y normativos, en la actualidad aún representa un desafío a ser incorporado en las instituciones. En muchas aulas se puede constatar la poca consideración y comprensión hacia los compañeros/as con discapacidad, y así promover la discriminación y su desvalorización. El prejuicio por parte de los profesores sobre la forma en la que aprenden los estudiantes limita el desarrollo de sus habilidades y destrezas. De igual forma, se evidencia la ausencia de las herramientas y recursos suficientes para su accionar; inadecuada capacitación docente; uso de estrategias didácticas tradicionales; currículos poco flexibles, estereotipos y prejuicios sociales acerca de la diversidad y la discapacidad; adopción de políticas o prácticas no contextualizadas a la realidad de cada institución; priorización del rendimiento académico (Valdés *et al.*, 2023; Schuelka, 2018).

Por esta razón, es trascendental evaluar e investigar acerca del proceso de inclusión educativa. La recopilación y análisis de la información permiten comprender hasta qué punto se ha logrado llegar, cuáles son los restos del sistema y cada una de las instituciones educativas, así como evaluar la efectividad de las políticas y prácticas implementadas (Ainscow, 2020). El objetivo de investigar acerca de la inclusión educativa debe ser la transfor-

mación social y educativa que permitan lograr no solo una escuela sino una sociedad más respetuosa e inclusiva.

El proceso de investigación acerca de la inclusión educativa también se ha modificado a lo largo de los años, en consecuencia de los cambios de las propuestas teóricas antes descritas. Muchas de las investigaciones inicialmente tuvieron un enfoque cuantitativo que mide la inclusión a partir del número de estudiantes con discapacidad o con problemas del aprendizaje matriculados en el sistema educativo regular (Schuelka, 2018; Rieser, 2012). Este tipo de estudios poseen la ventaja de la facilidad de medir las variables; sin embargo, su visión es muy reducida y se acerca al modelo de integración educativa. Por otro lado, de los mayores logros e innovaciones en este campo, es evaluar la inclusión desde las experiencias, los procesos de aprendizaje y los resultados; evidenciando un fuerte énfasis en evaluar la calidad.

Otro aspecto a tomar en cuenta, es que tanto la investigación como la educación poseen un fuerte vínculo con la política (Murillo y Duk, 2018). Estas relaciones de poder configuran lo que se puede estudiar, los enfoques a utilizarse, los participantes, la difusión de resultados, entre otros elementos. Esto puede llevar a que en ocasiones la investigación sobre la inclusión educativa sea excluyente. Valdés *et al.* (2023) identifican que en diversos estudios se deja de lado a la familia y a los mismos estudiantes; lo que genera una visión sesgada y dificulta una comprensión completa de los procesos de inclusión. Además, un alto porcentaje de estudios se ha enfocado en el análisis teórico. Si bien esto ayuda a comprender la temática, también puede distanciarse de la aplicación práctica debido a que la realidad en los centros educativos difiere de los postulados teóricos (Moliner *et al.*, 2020). De acuerdo con Hernández *et al.* (2020) hay que avanzar a una investigación transformadora. Así mismo, Booth y Ainscow (2011) defienden la necesidad de generar un proceso de investigación-acción que contribuya con la creación de espacios educativos más incluyentes y, asimismo, con la configuración de los establecimientos educativos clásicos.

Entre los instrumentos que sirven para evaluar los procesos de inclusión y generar prácticas que permitan modificar las instituciones se encuentra el Supporting Effective Teaching (SET) que relaciona las creencias de profesores acerca de estudiantes, con y sin discapacidad, y cómo éstas influyen en sus prácticas educativas (Jordan, 2018). También está la Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares propuesta por Booth y Ainscow.

Según los autores, el propósito de esta guía es facilitar la identificación, implementación y sostenibilidad de áreas de mejora en la escuela. Esto se logra mediante una evaluación integral y una reflexión profunda que abarca el salón de clases, la institución y el entorno comunitario en el que está inmersa la escuela (Booth y Ainscow, 2011). Se enfoca en la diversidad y en cómo las instituciones establecen procesos para que docentes y autoridades incluyan a todo el estudiantado de forma efectiva en la institución y brinden oportunidades educativas, sin hacer distinciones por sus características, capacidades, necesidades o antecedentes. De acuerdo con Gutiérrez-Ortega *et al.* (2014) este índice sirve de estímulo para que cada escuela determine y aborde sus necesidades en función de su contexto particular.

Se proponen instrumentos para conocer la percepción de docentes, personal administrativo y directivo, integrantes de la familia, representantes legales y estudiantes de todas las edades; bajo la premisa de que cada actor posee información detallada sobre las posibles mejoras. Además, se fundamenta en un conjunto de principios que abarcan los derechos individuales, la participación democrática, la sostenibilidad ambiental, la ciudadanía global, la promoción de la salud, no violencia y no discriminación. La guía se divide en tres dimensiones: cultura, prácticas y políticas; cada uno con sus propias subdimensiones que permiten una construcción global de entornos inclusivos. La guía ha sido aplicada en investigaciones de diferentes países: España (León y Arjona, 2012), Emiratos Árabes Unidos (Alborno y Gaad, 2014), Chile (Céspedes y Muñoz, 2014; Loyola y Carvajal, 2020), Inglaterra (Riviere, 2016), México (Plancarte, 2010), Brasil (Santiago y Santos, 2015).

En los cuatro primeros capítulos de este libro se detallan los resultados de la investigación sobre la inclusión en instituciones educativas de Quito, Guayaquil y Cuenca. El estudio es de carácter explicativo y parte de las experiencias vivenciales de los integrantes de las unidades educativas. Este tipo de alcance no se limita a describir y caracterizar un fenómeno social, lo que busca es identificar las causas o eventos que producen el fenómeno; encontrar el por qué para lograr una comprensión del mismo (Hernández *et al.*, 2010).

El fenómeno social a investigar es el proceso de inclusión educativo en las unidades educativas de las principales ciudades del país, durante el año lectivo 2022-2023, utilizando como instrumento la tercera edición al español del “Index for inclusion”. Los beneficiarios del proyecto son la comunidad educativa, los estudiantes con discapacidad y sus familias; debido a que

la información y análisis permite crear planes para que las instituciones respondan a las características y contexto particular de cada caso para lograr un desarrollo integral del educando. Además, este estudio puede ser de ayuda para los departamentos del ministerio de educación para generar políticas públicas más inclusivas y garantizar el cumplimiento de las ya existentes.

Según el MINEDUC, durante 2022-2023, se registran un total de 2008 instituciones en tres ciudades antes mencionadas. El estudio se realizó en 46 instituciones, 28 de Quito, 17 de Cuenca y 1 de Guayaquil. De cada institución se seleccionó una muestra de directivos, docentes, estudiantes con y sin discapacidad y sus familias. A continuación se detalla los instrumentos y la muestra seleccionada, en cada uno de los casos.

**Tabla 1**

*Instrumentos y muestra*

<b>Instrumento</b>	<b>Nro. de preguntas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Nro. de participantes</b>
Cuestionario 1 - Indicadores	70 preguntas	Personal, docentes y de apoyo, personal administrativo, directivos	1004
Cuestionario 2 - El centro escolar de mi hijo	56 preguntas	Padres/madres de familia o representantes legales de estudiantes con y sin discapacidad.	1914
Cuestionario 3 - Mi centro escolar	63 preguntas	Estudiantes de educación básica media y superior y bachillerato.	1018
Cuestionario 4 - Mi colegio	24 preguntas	Estudiantes de educación inicial, educación básica preparatoria y elemental.	1473

Los cuestionarios se llenaron de forma on-line en la plataforma de Google Forms. En algunos casos, se utilizó la versión física de los instrumentos y posteriormente se traspasó al formato virtual. La información fue recolectada por estudiantes de la cuarta cohorte de la maestría de Educación Especial con mención en educación para las personas con discapacidad múltiple, entre diciembre de 2022 y mayo de 2023.

Para el procesamiento de la información, se clasificaron los indicadores que corresponden a cada una de las dimensiones (cultura, política y

práctica) y subdimensiones tomando como referencia la división propuesta en el cuestionario 1-Indicadores. Se tabularon y se triangularon los datos para comparar la opinión de estudiantes, miembros de la institución y familias acerca de los diferentes ejes temáticos. En el capítulo 1 se aborda la dimensión de cultura inclusiva y sus dos subdimensiones construyendo comunidad y estableciendo valores inclusivos. El segundo capítulo se enfoca en la política inclusiva desde el subdimensión desarrollando un centro escolar para todos y la subdimensión organizando el apoyo a la diversidad. El tercer capítulo se centra en las prácticas inclusivas con sus dos subdimensiones: construyendo un currículum para todos y orquestando el aprendizaje. Del cuarto al séptimo capítulo, constituyen investigaciones individuales vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. [10.1080/20020317.2020.1729587](https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587)
- Ainscow, M., Slee R. y Best, M. (2019) Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alborno, N. y Gaad, E. (2014). 'Index for Inclusion': a framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231-248. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12073>
- Almenara, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Céspedes, I. y Muñoz Y. (2014). La Guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, (12), 26-46.
- Fuentes, X., Damián, E. y Carreño, M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>

- Garay, F. y Carhuancho, I. (2019). Modelo social como alternativa para el desarrollo de la persona con discapacidad, Callao. *Perú Telos*, 21(3), 681-695. <https://doi.org/10.36390/telos213.10>
- Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Ediciones Abya-Yala. <https://acortar.link/82IUI5>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Guterres, A. (2021). *Directrices para una comunicación inclusiva de la discapacidad*. Naciones Unidas.
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. y Jenaro, C. (2014). El Índice para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Hernández, I., Fernández, K., Estela, A. y Mestizo, J. (2020). Educación y solidaridad: un camino hacia la inclusión educativa. *Social and Education History*, 9(3), 62-83.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). Mc Graw Hill.
- Infante, M. (2010). Desafíos de la formación docente. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (1), 287-297. <https://bit.ly/4cYhUvM>
- Jordan, A. (2018). The Supporting Effective Teaching Project: 1. Factors Influencing Student Success in Inclusive Elementary Classrooms. *Exceptionality Education International*, 28, 10-27. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7769>
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de Educación Especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://bit.ly/3zHFmzh>
- León, M. y Arjona, Y. (2012). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, 21, 201-221.
- Loyola, C. y Carvajal, A. (2020). El Índice de Inclusión como herramienta para la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno. Aportes desde una propuesta metodológica. *Revista chilena de pedagogía*, 1(2), 107-134. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58609>
- Molina, S. y Holland, C. (2011). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, (56), 31-43. <https://bit.ly/4eXQND3>
- Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar

- el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23753>
- Murillo, F. y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2). 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Naciones Unidas. (2013). Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad en la educación. ONU. <https://bit.ly/4cZgTDO>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Plancarte, P. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (54), 145-166. <https://bit.ly/4eZFABQ>
- OREALC. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. UNESCO.
- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education*. Commonwealth Secretariat.
- Santiago, M. y Santos, M. (2015). Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. *Educação & Realidade*, 40(2), 485-502.
- Schuelka, M. (2018). *Implementing Inclusive Education*. K4D Helpdesk Report, Institute of Development Studies. <https://bit.ly/4bID3JF>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. <https://bit.ly/4ctlwFj>
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*.
- Valdés, N., Campos, F. y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, XLV(179), 113-128. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>



## CAPÍTULO

# 1

<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.541>

## Cultura inclusiva

*Miriam Gallego Condoy*

[mgallego@ups.edu.ec](mailto:mgallego@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-4684-5984>

*Paola Chamorro Enríquez*

[pchamorro@ups.edu.ec](mailto:pchamorro@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-4629-5794>

### **Introducción**

Muchas investigaciones y propuestas que abordan la educación inclusiva se enfocan en cómo modificar y hacer diferentes los procedimientos y las prácticas de los docentes. Sin embargo, para alcanzar la inclusión educativa es necesario cuestionarse el por qué las autoridades plantean determinadas políticas, por qué los profesores seleccionan diferentes estrategias o actividades y cuáles son las expectativas que tiene sobre sus estudiantes. Es decir comprender las razones por las que las instituciones y sus integrantes se comportan de cierta manera y cuáles son las motivaciones o creencias que respaldan sus acciones (McBride y Drake, 2017; Paredes *et al.*, 2023; Tello y Paredes, 2022). Solo se puede alcanzar la inclusión si existe una verdadera transformación de la cultura y en el pensamiento de los individuos.

El término cultura ha cambiado con el paso de las décadas, influenciado por diferentes aspectos sociales, políticos y económicos (Barreno, 2013); por lo que resulta complejo llegar a una conceptualización única. Para Tylor (1871) la cultura abarca las costumbres, las representaciones artísticas, la moral y los hábitos que los individuos aprenden al ser parte de una sociedad o grupo social. Goffee y Jones (1996) plantean que existen tres componentes básicos en la cultura: los valores, las actitudes y las normas de comportamiento. La UNESCO (1995) señala que la cultura es más que creencias, símbolos o rituales, cuando se supera los aspectos instrumentales es posible concebir la cultura desde un rol de construcción y creación. La CEPAL (2014) señala que la cultura está vinculada a la diversidad y a la identidad, es la riqueza de los grupos frente a la globalización y homogeneización. Por lo tanto, la cultura puede concebirse como el conjunto de valores, principios, creencias, normas y reglas que definen, caracterizan y modifican el actuar de las personas.

Cambiar la cultura constituye un desafío. Algunas creencias y valores arraigados históricamente incentivan a las exclusión y discriminación (Ware, 2004). Los discursos educativos acerca de la inclusión difieren de la realidad social que todavía se encuentra fuertemente marcada por los principios del capitalismo que buscan la homogeneización, la eficiencia y la primacía de la cultura hegemónica (Ortiz y Zacarías, 2020). Ser entiende este último término como la cultura que domina y oprime a otra y así lograr la supremacía de un grupo social en todas las dimensiones de la vida del ser humano (Freire, 2017).

El actuar de algunas instituciones educativas todavía refleja el pensamiento binario, donde un grupo de estudiantes son considerados normales y el otro grupo está conformado por el resto de personas que no cumplen ciertas características (Yildiz y Ohnmacht, 2022). Medir el éxito de estudiantes por su rendimiento académico, fomentar la competencia y el currículo oculto son otros ejemplos de cómo el sistema educativo fomenta la desigualdad. Según McLaren (2012), la escuela es una fuerza social consensuada en la que se reproduce la ideología dominante y se promueve la injusticia.

Considerar a los y las estudiantes como diferentes impide la inclusión porque se establecen prejuicios y barreras que alteran el proceso educativo y la convivencia armoniosa. Varias han sido las poblaciones que se han visto oprimidas por los estereotipos y relaciones de poder que a partir de la normalización y legitimación de ciertas actitudes y acciones buscan mantener el statu quo y las estructuras las vigentes (Loeza, 2015). Entre estos gru-

pos destacan las mujeres, los grupos LBGTI, las minorías étnicas, algunas religiones, las personas con discapacidad, las personas con un bajo nivel socioeconómico.

En medio de este panorama, en el que es imposible negar la presencia de la diversidad dentro de la sociedad y dentro de las escuelas, es indispensable la construcción de comunidades capaces de responder a estas diferencias. La cultura opera en el inconsciente de las personas, por eso la inclusión es un proceso de reculturización, de un cambio profundo en las creencias que regulan las estructuras y relaciones sociales, para después modificar las prácticas y políticas (Woodcok y Hardy, 2017; Paredes *et al.*, 2022).

La cultura inclusiva proporciona la cohesión necesaria para alcanzar las metas y los ODS. Porque es aquella en la que las normas, valores, principios, actitudes y creencias, establecidas en el interior de un grupo de personas o comunidad favorecen el respeto, consideran que la diversidad es enriquecedora y un elemento positivo; además, busca el cumplimiento de los derechos (Sosa y Villafuerte, 2022; UNESCO, 2017). Escribano y Martínez añaden que se busca eliminar toda formas de discriminación, prejuicios, desigualdad que puedan excluir a individuos o grupos de la plena participación en la sociedad. En la educación significa asegurar que cada uno de los alumnos ingresen y reciban una educación de calidad y sean partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011). Así se proporcionan los ajustes necesarios o apoyos que garanticen este proceso. La inclusión crea un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y en un ambiente que sea seguro, acogedor, cortés y solidario (Guzmán, 2018; Paredes y Borja, 2022). Cuando se busca alcanzar el derecho a la educación inclusiva y de calidad, es posible conseguir otros derechos fundamentales y a la edificación de una ciudadanía democrática. Si la educación no responde a la pluralidad de necesidades, muy difícilmente forma ciudadanos críticos que trabajen a favor de la inclusión.

La base para esto es la comunicación y diálogo constante, y el uso de actividades colaborativas y participativas. Estos espacios de comunicación y reflexión deben estar disponibles para profesores, estudiantes, familiares y directivos. Así es posible escuchar las diferentes opiniones, comprender los problemas o retos del entorno escolar de manera integral y plantear soluciones en conjunto. Booth y Ainscow (2011) destacan como valores inclusivos la confianza, coraje, compasión, respeto por la diversidad, solidaridad, sostenibilidad, igualdad, participación, amor, optimismo, honestidad y alegría.

Molina (2019), luego de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica, enlista los siguientes valores: justicia social, liderazgo, equidad, voluntad por cambiar, compromiso, motivación, colaboración, cooperación, empatía, tolerancia, actitud crítica, carácter moral, además de las mencionadas anteriormente.

Harris *et al.* (2021) indican que un verdadero cambio de la cultura requiere involucrar a las personas que están escépticas o que desconocen sobre el tema; transformar la simpatía y las buenas creencias en acciones concretas y construir sistemas que incentiven constantemente el cambio. Los docentes juegan un rol importante en esta transformación, quienes definen el clima dentro de su salón de clases, establecen relaciones con el resto de sujetos, seleccionan las acciones y estrategias que van a utilizar para enseñar; todo a partir de las creencias y actitudes que tengan acerca de sus estudiantes y de la diversidad (Dignat y Büttner, 2018; Tello y Paredes, 2022). Por eso debe capacitarse constantemente y estar convencidos de que la inclusión es el camino para una educación de calidad.

La responsabilidad no es exclusiva de los docentes; las familias, directivos, personal administrativo, estudiantes y la comunidad en general también deben contribuir en este proceso (Paredes y Ponguillo, 2022; Gallego *et al.*, 2020). Contar con un buen liderazgo institucional, genera un ambiente de seguridad y apoyos, motivando a los docentes a hacer cambios y experimentar otras formas de enseñar que respondan a esta diversidad. Además, se fortalecen las relaciones positivas entre los actores del proceso educativo, así la inclusión traspasa los límites de la escuela y se replica en el hogar, en el entorno social y con el cuidado al medioambiente. También se requiere de la participación del Estado como agente que garantice una cultura inclusiva que favorezca el desarrollo integral (Gallegos *et al.*, 2024).

Esta investigación tiene por objetivo caracterizar la cultura inclusiva de instituciones educativas de Quito, Guayaquil y Cuenca para incentivar a la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Para identificar los valores y creencias existentes en las instituciones educativas, no basta con observar, se necesita interactuar y conversar con las personas para conocer sus pensamientos y filosofía. El índice de inclusión, a partir de una serie de preguntas, permite identificar si las escuelas o colegios están creando culturas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). Se divide a la dimensión en dos subtemas.

El primero se denomina “Construyendo comunidad” y aborda la construcción de comunidades en las que se valore, incluya y respete a todas las personas y se celebre y reconozca las diferencias; a partir de la creación de

espacios para interactuar y trabajar en equipo. El segundo subtema se llama “Estableciendo valores inclusivos” y se enfoca en promover valores, normas y actitudes que garanticen una cultura organizacional inclusiva, y así evitar todo comportamiento excluyente; así como la creación de políticas y prácticas que favorezcan estos ambientes.

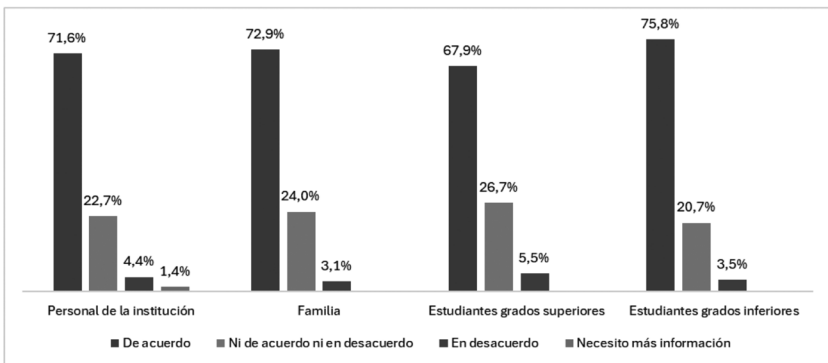
## Resultados

### “Construyendo comunidad”

En términos generales, el 75 % de los participantes está de acuerdo con la labor que realiza la institución para la construcción de una comunidad inclusiva, como se detalla en la figura 1. Alrededor del 20 % no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 3-5 % está en total desacuerdo. Entre los grupos de encuestados, los estudiantes de niveles superiores son los que tienen el nivel de aprobación levemente más bajo (67,9 %) en comparación al personal de la institución, a la familia y estudiantes de niveles inferiores.

**Figura 1**

*Resultados de la subdimensión construyendo comunidad*



La mayor parte del personal administrativo y planta docente indica que la relación entre integrantes de las instituciones es buena. Un 88 % se siente bienvenida cuando llega a la institución. El 74 % está de acuerdo en que existe cooperación entre el equipo educativo; un 71 % cree que los estudiantes se ayudan entre sí, y tres cuartas partes plantea que hay respeto entre estudiantes y el personal. Además, un 69 % considera que adultos y estudiantes poseen

pensamientos abiertos acerca de la diversidad de género. Con respecto a los actores externos, el 67 % percibe que la familia y la escuela mantienen una relación colaborativa, y el mismo porcentaje de personas que hay apoyo entre escuela y comunidad. Finalmente, en esta subdimensión se evalúa la formación de ciudadanos democráticos; los profesores perciben que en un 69 % de las instituciones la cultura existente favorece los procesos democráticos

La familia posee una percepción similar a la del equipo de la institución. Destacan que sus hijas desean asistir a las instituciones educativas (89 % de aprobación), que se sienten pertenecientes a la comunidad escolar (77 %) y que los estudiantes aprenden que los problemas se solucionan al hablar, escuchar y comprometerse (75 %). Con respecto a las relaciones entre los miembros de la institución, para un 74 % de las familias, los profesores se llevan bien entre sí; pero solo un 66 % está de acuerdo de que esto sucede entre los estudiantes. Al 71 % le gustan los profesores de sus hijos/as y para un 74 % hay una buena relación entre las familias y docentes. Además, un 68 % indica haberse involucrado de alguna forma con la comunidad para mejorar el centro escolar. Por otro lado, solo el 63 % considera que posee amigos entre los otros padres, este fue el indicador de aprobación más baja en esta subdimensión.

Como ya se ha señalado, los indicadores con los porcentajes de aprobados más bajos se encontraron en los resultados de los alumnos de los cursos superiores. Es así que, a pesar de que a un 81 % le gusta ir a la institución y un 72 % se siente parte de esta; tan solo al 66 % le gusta sus profesores y apenas el 56 % considera que los estudiantes mantienen buenas relaciones entre ellos. Situación que se ve reflejada en otros indicadores como el apoyo mutuo entre estudiantes y el compartir los saberes con otros que tienen un porcentaje de aceptación del 73 % y 67 % respectivamente. En esta misma línea, solo un 69 % está de acuerdo con que los adultos se llevan bien y para un 62 % su familia está involucrada en las actividades del centro escolar. Con respecto a la promoción de comunidades democráticas, el 67 % señala haber aprendido lo que significa este término, para un 69 % se los incentivan a defender sus creencias y solo el 62 % señala que aprendió a resolver problemas de forma pacífica.

Finalmente, en el grupo de estudiantes de grados inferiores, comprendidos por la educación inicial y los primeros niveles de educación básica, se destacan aspectos: el 82 % indica ser feliz en el colegio, el 83 % tiene buenos amigos en el colegio, el 80 % considera que los adultos son amables

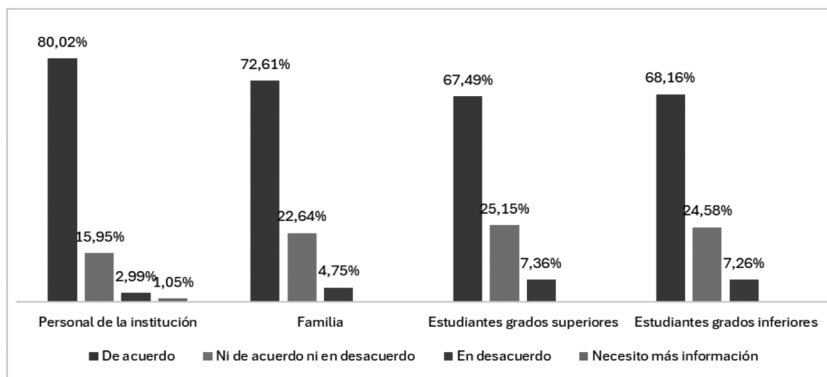
con los estudiantes, y el 74 % le gustan sus profesores. Sin embargo, también indican que la relación entre estudiantes en general no es muy buena; solo el 64 % reporta un trato amable entre los niños y niñas, y solo el 76 % menciona que se ayudan cuando tienen dudas en clases.

### “Estableciendo valores inclusivos”

En la segunda subdimensión se evidencia una diferencia de opinión entre los participantes. Mientras que el 80 % del personal de las instituciones está de acuerdo con que se establezcan valores inclusivos, este porcentaje de aceptación se reduce en la familia (72,6 %), en los estudiantes de niveles inferiores (68,1 %) y en los estudiantes de niveles superiores (67,4 %). En la figura 2 se detalla la información sobre esta subdimensión.

#### Figura 2

*Resultados de la subdimensión estableciendo valores inclusivos*



El personal administrativo y docente destaca elementos como la existencia de valores inclusivos (82 %), el respeto a los derechos humanos (85 %) y el respeto a la integridad del planeta Tierra (84 %). El 83 % está de acuerdo en que la institución rechaza toda forma de discriminación y fomentan la convivencia y resolución pacífica de problemas; para el 79 % se valora a los estudiantes por igual y para el 78 % se contribuye con la salud de sus integrantes. Acerca de la inclusión, el 77 % considera que el centro escolar comprende este término como una mayor participación de todos.

El indicador con el menor porcentaje de aceptación es del 66 % donde se evidencia que los docentes no tienen expectativas altas sobre todos sus estudiantes; este es un aspecto en el que es necesario trabajar, ya que como señala Cabrera *et al.* (2019), las expectativas determinan los recursos, actividades y empeño que un docente invierte en su clase. Además, un 1 % de los docentes requiere mayor información sobre estos temas.

Para las familias, los elementos positivos en esta subdimensión son los siguientes: un 85 % cree que es enriquecedor tener estudiantes de diferentes orígenes, el 82 % señala que cada niño es tratado con respeto indiferentemente de su color de piel o de la religión o ausencia de esta, y para el 78 % no hay rechazar a los estudiantes por su vestimenta. Por otro lado, se registran indicadores con bajos índices de aceptación. Por ejemplo, solo para el 47 % de las familias en la institución es normal ser gay o lesbiana; apenas un 55 % considera como un problema al acoso escolar; para el 63 % no existe favoritismo por aparte de los docentes y un 67 % indica que su hijo come saludablemente.

Según la opinión de los estudiantes de básica media, superior y bachillerato, en los colegios los alumnos son respetados y aceptados indiferentemente del color de la piel (78 %), de la religión o ausencia de esta (75 %), si poseen una discapacidad (77 %) o por las diferencias de orígenes (84 %). Este último indicador es el único que supera el 80 % de personas en acuerdo. Otro aspecto que se destaca es que un 75 % han aprendido cómo los valores afectan la forma de actuar; y cómo las acciones afectan a otras personas (73 %) y al mundo (65 %).

A partir de esta comprensión de las consecuencias que generan las creencias y las acciones, se puede trabajar con los estudiantes en la construcción de valores inclusivos que favorezcan un buen trato y aceptación de las diferencias, a partir de proyectos y vivencias prácticas dentro de la institución. Por otro lado, al igual que los familiares, los estudiantes consideran que ser gay o lesbiana no está bien visto en la institución, este indicador apenas tuvo un 45 % de respuestas marcadas como de acuerdo. También consideran que existe favoritismo de los profesores, el 15 % está en desacuerdo con la premisa de que los docentes no tengan favoritos entre los alumnos. Así mismo el 10 % está en total desacuerdo con la afirmación de que la comida del centro escolar sea saludable.

En el cuarto cuestionario, de los estudiantes de menor edad, se identificaron dos indicadores vinculados con la subdimensión, aunque no existe una profundización en el tema de valores. El 63,3 % de los infantes considera



que la comida es buena para su salud, y un 72,7 % disfruta contar a su familia las actividades realizadas en la escuela.

## **Discusión y conclusiones**

En este análisis se observan aspectos positivos que benefician la construcción de una cultura inclusiva y otros aspectos por mejorar. Se comenta la existencia de buenas relaciones entre el equipo educativo conformado por docentes, directivos y personal administrativo. Pero llama la atención los bajos niveles de aprobación obtenidos en los indicadores que evalúan las relaciones que existen entre estudiantes. Las relaciones interpersonales y los vínculos socio-afectivos son esenciales para que una persona aprenda a vivir en sociedad y satisfaga sus necesidades de afiliación y reconocimiento. En opinión de los estudiantes —aunque existe cierto compañerismo— no se han consolidado amistades y no hay suficiente apoyo entre ellos cuando necesitan ayuda personal o académica. Situaciones que también son evidenciadas por los docentes y las familias. Por lo que es importante trabajar dentro de las aulas y en los hogares para consolidar valores como la solidaridad, compañerismo, amabilidad, empatía.

La cultura inclusiva requiere que todos sus miembros participen y se sientan cómodos y aceptados. El primer lugar donde se desarrollan las competencias sociales y comunicativas es la familia; es decir que los vínculos que se crean y vivencian en el hogar son determinantes para determinar el tipo de relaciones en el resto de contextos como el comunitario, el educativo y el laboral (Tafur *et al.*, 2021; Gallego *et al.*, 2022). De acuerdo con los resultados del estudio no existe una completa participación e involucramiento de la familia con las instituciones educativas y entre padres de familia. Por lo que resulta necesario ahondar en las razones por las que esto sucede y así formar relaciones positivas que favorezcan el trabajo en equipo.

Otro aspecto que se evalúa en esta dimensión, que es clave en el proceso de inclusión, es la valoración y respeto a la diversidad. En los instrumentos se proponen preguntas relacionadas a diferentes aspectos como la diversidad de género (gay o lesbiana), la discapacidad, la creencia o no una religión, el color de piel (etnia), el origen (vinculado a los movimientos migratorios), el uso de vestimenta (relacionado al nivel socioeconómico). De acuerdo con la opinión de docentes, familias y estudiantes en la institución se respeta la diversidad de origen, de religión y de color de piel. La

inclusión del alumnado con discapacidad se encuentra en un punto medio, algunos encuestados manifiestan que las instituciones no están preparadas para trabajar con ellos.

Aceptar la diversidad de género todavía representa un problema para las instituciones educativas. Según Márquez *et al.* (2017), es común en la sociedad tratar la diversidad sexual como un aspecto negativo lo que genera prejuicios y actitudes excluyentes a ciertos grupos poblacionales como a los gays y lesbianas. Pinos *et al.* (2011) indican que en el contexto escolar no suele darse relevancia a la diversidad de género y, por ende, tampoco se generan propuestas que combatan cualquier forma de discriminación que algún estudiante pueda estar sufriendo debido a este hecho.

Una verdadera institución inclusiva valora cualquier forma de diversidad, por lo tanto, no se puede ignorar esta realidad y más bien se necesita trabajar en el respeto a la persona porque es un ser humano con derechos. Muntaner (2014) indica que para atender a la diversidad se debe partir de las singularidades, es decir ofrecer a todos las mismas oportunidades y condiciones, pero brindando los apoyos y ajustes necesarios a quienes los necesiten. De esta manera se consigue la calidad y la equidad, valores fundamentales de la educación.

La cultura se compone de creencias y valores. En la educación, las creencias de los profesores son relevantes para determinar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De cierto modo, sus pensamientos, expectativas, temores, intereses y proyecciones se traducen en acciones y conductas que definen la realidad (Gil-Arias *et al.*, 2017). En este sentido, los docentes no pueden tener favoritismo ni bajas expectativas de sus estudiantes; situación que, de acuerdo con la familia, la población estudiantil e inclusive a los mismos docentes, sí está presente en las escuelas y colegios. Transformar esta realidad requiere que los docentes estén convencidos de la necesidad de cambiar sus antiguas creencias y valores y poco a poco modificar esas conductas; tomando siempre en cuenta que los docentes no están solos en este proceso y que poseen el apoyo y colaboración de los demás actores (Muntaner, 2014).

En esta dimensión de la cultura inclusiva también se evalúa la alimentación de los estudiantes, porque los patrones alimenticios de una sociedad influyen en la salud de los infantes y adolescentes y, por consiguiente, en su aprendizaje. Aproximadamente la mitad de las familias y estudiantes indican que la alimentación en el centro escolar no es saludable. Este hecho es

alarmante, dado que el MINEDUC (Ministerio de Educación) junto con el MSP (Ministerio de Salud Pública) promueven activamente campañas y programas para garantizar buenos hábitos alimenticios; inclusive la normativa prohíbe la venta de comida con altos niveles de azúcares y grasa en los bares institucionales (FAO, 2023).

Por último, cabe destacar que para la mayor parte de la comunidad educativa, la inclusión se evidencia cuando existe más participación de todos los integrantes. Esto implica concebir a la escuela como un agente democrático que forma personas para que tengan una vida digna y que aporten a su comunidad. En este sentido, para la mayor parte de docentes, personal administrativo y familias en las instituciones se sigue un modelo democrático. Los estudiantes destacan que han aprendido cómo sus pensamientos inciden en su forma de actuar y cómo estos actos tienen consecuencias. A partir de esta reflexión se puede trabajar para mejorar los aspectos antes mencionados y promover valores inclusivos.

## Referencias bibliográficas

- Barreno, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, 1-20. <https://bit.ly/4606hSQ>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE.
- Cabrera, S., Gonzáles, M., Sánchez, T. y Loaiza, K. (2019) Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: Caso de Carchi Ecuador. *Espacios*, 40(31),13-20. <https://es.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p13.pdf>
- CEPAL. (2014). *Cultura y desarrollo económico en Iberoamérica*. OEL.
- FAO. (2023). La Ley Orgánica de Alimentación Escolar de Ecuador y su Reglamento General. Información resumida sobre una ley que garantiza el derecho a la alimentación adecuada y la nutrición de niños, niñas y adolescentes en el Sistema Nacional de Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://doi.org/10.4060/cc3389es>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallego, M., Gallegos, M. y Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 141-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300141>
- Gallego, M., Gallegos, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de*

- Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana. Vol 2* (pp. 103-126). Ediciones Abya-Yala.
- Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/4czLUOU>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A. y Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGFU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS one*, 12(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
- Goffee, R. y Jones, G. 1996. What holds the modern company together? *Harvard Business Review*, 74(6), 133-148.
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 340-358. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>
- Harris, L., Garza, C., Hatch, M., Parrish, J., Posselt, J., Alvarez, J., Davidson, E., Eckert, G., Wilson, K., Garcia, J., Haacker, R., Horner-Devine, M., Johnson, A., Lemus, J., Prakash, A., Thompson, L., Vitousek, P., Martin, M. y Reyes, K. (2021). Equitable Exchange: A framework for diversity and inclusion in the geosciences. *AGU Advances*, 2, 1-8. <https://doi.org/10.1029/2020AV000359>
- Loeza, L. (2015). Desigualdad e injusticia social: los núcleos duros de las identidades sociales en México. *Sociológica*, (84), 181-206. <https://bit.ly/4f3DalJ>
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta.
- McBride, J. y Drake, R. (2018). National survey on anatomical sciences in medical education. *Anatomical sciences education*, 11(1), 7-14. <https://doi.org/10.1002/ase.1760>
- Molina, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86-104. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.6>
- Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Ibero-americana de Educação*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Ortiz, M. y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.794](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794)
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de Vida. *Revista de Educación Quintaesencia*, 13(1), 01-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes Floril, P. R., Gallego Condoy, M. B. y Gallegos Navas, M. M. D. J. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como

- reto para la reflexión. En *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Ediciones Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21823>
- Paredes, P., Méndez, M. y Maldonado, G. (2023). Asociación de factores socio-demográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Paredes, P. y Ponguillo, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Paredes-Floril, P. (2019). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VI(2), 70-80. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Pinos, V., Pinos, G. y Palacios, M. (2011). Percepciones sobre la diversidad sexual en adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuenca. *MASKANA*, 2(2), 39-55. <https://bit.ly/4d1Z2MN>
- Sosa, M. y Villafuerte, C. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes*, 6(26), 1918-1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>
- Tello-Blanc, E. y Paredes-Floril, P. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>
- Tylor, E. (1987). *Primitive culture, volume 1*. Dover Publications.
- UNESCO. (1995). *Nuestra diversidad creativa*. Ediciones SM.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ware, L. (2004). *Ideology and the Politics of (In)Exclusion*. Peter Lanrg.
- Woodcock, S. y Hardy, I. (2017). Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 667-686. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251501>
- Yildiz, E. y Ohnmacht, F. (2022). Educational Success Despite School? From Cultural Hegemony to a Post-Inclusive School. *Social Inclusion*, 10(2), 313-323 <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5178>

<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.542>

## Políticas inclusivas

*Ramiro Rubio*

[wrubio@ups.edu.ec](mailto:wrubio@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-8900-2664>

*Paola Chamorro Enríquez*

[pchamorro@ups.edu.ec](mailto:pchamorro@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-4629-5794>

### Introducción

La política educativa es un conjunto de directrices y declaraciones impulsadas desde el Estado o alguna autoridad, para responder a los problemas, desafíos, retos y necesidades del proceso educativo; establecer el tipo de ciudadano que se forma; organizar y estructurar los contenidos y fines de cada nivel, y definir los mecanismos de evaluación (Capadella, 2004; Isuani, 2006). Además, en las políticas se define el compromiso y la forma en la que participa cada actor de la sociedad y de las instituciones (Magnussón *et al.*, 2019) para conseguir dichos propósitos.

La consolidación de una educación inclusiva necesita de políticas que establezcan las bases legales y normativas para el acceso a una educación de calidad, la permanencia en el sistema educativo y la promoción del

alumnado, que incluye a aquellos con discapacidad. Tomando en cuenta que cultura, política y práctica son elementos que se complementan entre ellos. Como señala Giroux (2001), las políticas se nutren de las creencias y valores existentes. Las decisiones gubernamentales están influenciadas por las ideologías socioculturales, las cuales determinan quién tiene acceso o no a la educación. Es por eso que las políticas inclusivas deben construir una cultura que rechaza cualquier forma de discriminación y exclusión. De igual forma, las políticas deben ir más allá de un registro en el papel, su valía está en la capacidad de ponerse en práctica (Hardy y Woodcook, 2014) que permite evaluar su eficiencia para realizar los cambios que sean requeridos. Por lo tanto, debe existir coherencia entre las políticas, las prácticas y la cultura.

Con el fin de lograr una educación inclusiva, se requiere de un contexto político abierto, participativo y democrático (Barrio, 2009; Paredes y Borja, 2022). Una sociedad o comunidad educativa con estas características se muestra flexible y dispuesta a generar cambios, a invertir recursos económicos y materiales para mejorar las prácticas educativas, a ser conscientes y respetuosos de la diversidad, a suprimir cualquier barrera que limite la participación, y convertirse en referentes para los demás. El trabajo en equipo es otro elemento fundamental. La acción conjunta, desarrollo participativo y comunicación continua entre los integrantes de la comunidad (profesores, directivos, administrativos, estudiantes y familias) permite una eficiente aplicación de las políticas educativas (Barba, 2019; Paredes *et al.*, 2022). El trabajo en equipo abarca la colaboración e interacción con actores externos a la institución, como empresas privadas, instituciones estatales, gubernamentales o municipales; con los cuales se pueden establecer alianzas estratégicas para aprovechar los recursos.

El liderazgo transformador también favorece a la consecución de políticas inclusivas, porque las acciones de los líderes influyen directamente en las actitudes, actividades y procesos de las instituciones. Cuando existe un buen liderazgo por las autoridades, todos los miembros de la institución se sientan valorados, respetados y pertenecientes a la institución (Sarto y Venegas, 2009); se brindan los apoyos requeridos para brindar una calidad educativa, como programas de capacitación para el personal docente (López *et al.* 2020; Paredes *et al.*, 2022); se establecen procesos de contratación justos; se tienen claras las metas y todos trabajan juntos para su consecución.

A nivel mundial, se busca conseguir la inclusión educativa, por eso las políticas se plantean en las diferentes esferas y niveles de la sociedad.

Comenzando por la normativa internacional, nacional y finalizando en la institucional. A nivel internacional o supranacional, son los organismos internacionales como la UNESCO, los que realizan recomendaciones, declaraciones y propuesta de carácter global para la educación (Valle, 2012). A nivel gubernamental, es el Estado quien determina los lineamientos generales y reglamentos para todo el sistema educativo del país. Finalmente, las políticas institucionales, a nivel micro, son formuladas por cada institución educativa y únicamente afectan a los integrantes de esa comunidad (Riera, 2004).

Entre las políticas inclusivas para las personas con discapacidad se destacan las siguientes: en la esfera internacional, la Declaración de Salamanca de 1994 es clave para promover la educación inclusiva, pues se establecen principios para una educación para todos atendiendo a la diversidad (Yadarola, 2019). Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 resalta que las personas con discapacidad poseen los mismos derechos y libertades, deben ser respetadas igual que todos y participar plenamente en la sociedad. En particular, el art. 24 señala que los países miembros deben comprometerse a brindar una educación de calidad sin discriminación, otorgando los ajustes razonables y apoyos que necesite cada persona (ONU, 2006). Así mismo el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) busca alcanzar una educación equitativa e inclusiva, que genera oportunidades de aprendizaje para todos (ONU, 2016).

En el Ecuador, la Constitución de 2008 declara en el art. 46 que se garantizará la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema de educación regular y en la sociedad, y en el art. 47 se detallan todos sus derechos buscando equiparar las oportunidades para garantizar una vida digna. Así mismo, la Ley de Discapacidad (LOD) de 2012, en los artículos 27 y 28 recalcan que la educación es un derecho y las autoridades nacionales deben aplicar proyectos y mecanismos para lograr una educación inclusiva. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) con su reglamento refuerza lo planteado anteriormente. En el art. 2 define a la inclusión como uno de los principios del sistema educativo, mientras que en el art. 47 especifican que las necesidades educativas no serán un impedimento para la educación de las personas con discapacidad.

Al interior de las escuelas y colegios, las políticas deben abarcar a todos los niveles que esta posea. Es decir, desde inicial hasta bachillerato en las unidades educativas, y tercer y cuarto nivel en las universidades e institutos tecnológicos, porque la inclusión es para lo largo de la vida de las per-



sonas (Paya, 2010). Domínguez (2018) señala que las políticas educativas deben contemplar a docentes y personal administrativo, pues son miembros relevantes en el proceso educativo.

Las políticas para una educación inclusiva no se limitan a la educación especial o a atender únicamente a estudiantes con discapacidad, como todavía se evidencia en varios países de Latinoamérica (Paya, 2010). Las políticas se enfocan en respetar y atender a la diversidad, con especial atención especial a ciertos grupos que históricamente han sido excluidos como las personas con discapacidad. Las instituciones tienen la obligación de admitir a todos los estudiantes, indiferentemente de sus cualidades personales, mediante el planteamiento de iniciativas que favorezcan el ingreso de los alumnos de la localidad y la adhesión de las familias (Crisol y Romero, 2020).

Parte de este proceso es eliminar las barreras que dificultan que niños/as y jóvenes alcancen el conocimiento y posean un proceso educativo adecuado. En cuanto a la infraestructura, las políticas deben garantizar que los edificios, patios, baños y otros espacios en la institución sean accesibles y permitan la participación de todos. Por ejemplo, deben existir rampas, baños adaptados, amplitud de espacios para una buena circulación en las clases, áreas verdes y patio, colocar el timbre a una altura adecuada, contar con señalética (Zelasqui, 2021; Paredes, 2019). La discriminación y los estereotipos son otras limitaciones a las que históricamente se han enfrentado las personas con discapacidad, las minorías étnicas/culturales, los migrantes, las mujeres y otros grupos más. La discriminación surge por la intolerancia a la diversidad y utilizar el poder como un medio para perpetuar las desigualdades. Acciones como el *bullying* o el acoso laboral dentro de los centros educativos perjudican la enseñanza y el aprendizaje e inhiben los derechos de las personas. Las políticas antidiscriminatorias promueven valores como el respeto y la aceptación, para generar espacios y ambientes seguros, respetuosos y acogedores para todos sus integrantes.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2011) y Tello y Paredes (2022) detallan que las políticas de igualdad de oportunidades y de una enseñanza inclusiva son aquellas que buscan las mismas oportunidades de aprendizaje para toda la población estudiantil. Los profesores tienen la responsabilidad de responder a las necesidades de sus estudiantes, considerando que cada uno es único, diferente y posee un estilo y ritmo de aprendizaje propio. Así mismo, la evaluación de los aprendizajes debe ser justa y coherente con las capacidades del estudiante.

Bajo la vigencia de la Agenda 2030 y de los ODS, las políticas dirigidas al campo educativo también deben velar por la construcción de instituciones que apoyen la sostenibilidad y la preocupación del medioambiente. Los centros educativos poseen una huella de carbono considerable. Actividades como el encender la luz, utilizar internet, computadores y proyectores durante las horas de clase, la gestión y procesos administrativos, enfriar los alimentos, el uso de medios de transporte para que estudiantes y personal docente se traslade a la institución, y más contribuyen directa e indirectamente a la emisión de gases de efecto invernadero (CEACV, 2018).

El consumo del agua en los servicios sanitarios, para lavarse las manos y la limpieza del centro, son otros elementos importantes por considerar. Ante esta realidad, las políticas deben promover la conciencia ambiental a través de proyectos y actividades que enseñen a estudiantes y a la comunidad sobre el cuidado y el uso responsable de los recursos naturales tanto dentro como fuera de las instituciones. Frente a la diversidad existente en las aulas, es imprescindible contar con políticas que respondan a esta realidad. El objetivo de este estudio es analizar las políticas de instituciones educativas ubicadas en Quito, Guayaquil y Cuenca a partir de la opinión de docentes, personal administrativo, familias y estudiantes.

## **Resultados**

De acuerdo con el índice de educación inclusiva, la sección de políticas se divide en dos apartados. El primero se denomina “desarrollando un centro escolar para todos” en el que se evalúa que todos los estudiantes, personal administrativo y docentes se encuentren incluidos en el proceso educativo, sean respetados y no discriminados (Booth y Ainscow, 2018). También se consideran otros factores como la accesibilidad en la infraestructura, la sostenibilidad y cuidado ambiental y la justicia en los nombramientos. El segundo apartado se titula “organizando el apoyo a la diversidad”. Se evalúa que los estudiantes dispongan de los ajustes necesarios o requerimientos para tener un proceso educativo exitoso, al igual que los esfuerzos de los centros escolares por erradicar la exclusión, las barreras y los abusos de poder (Booth y Ainscow, 2018).

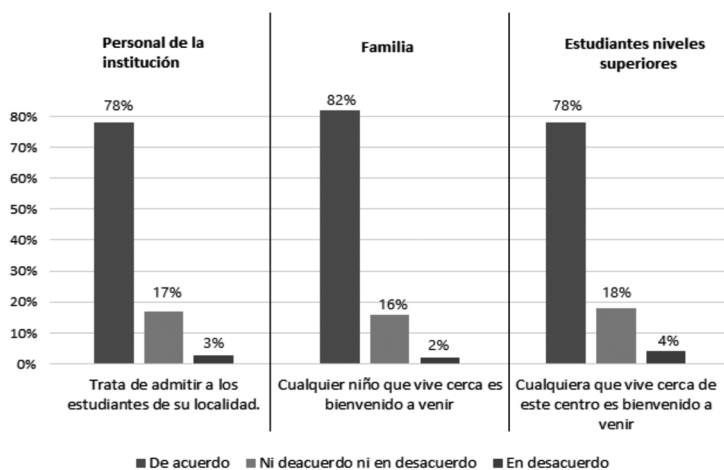
Debido a que en los cuestionarios se evidencian preguntas similares, es posible hacer una comparación entre la opinión que tienen el personal de la institución educativa (docente, directivos, tutores, administrativos), las familias, los estudiantes de niveles superiores y los estudiantes de niveles inferiores.

## Desarrollando un centro escolar para todos

La población encuestada considera que las instituciones educativas poseen políticas que permiten el acceso de estudiantes de la localidad, aproximadamente el 80 % de los participantes está de acuerdo con esta afirmación. Esto permite evidenciar que los centros educativos están asegurando uno de los derechos fundamentales de las personas que es el acceso a la educación, en todos los niveles, como se plantea en el ODS 4 (ONU, 2016). Este es un paso importante para una educación para todos porque por muchas décadas las personas con discapacidad, con bajos recursos económicos y otros grupos minoritarios han estado excluidos de los sistemas educativos formales.

### Figura 1

*Admisión a los centros educativos*



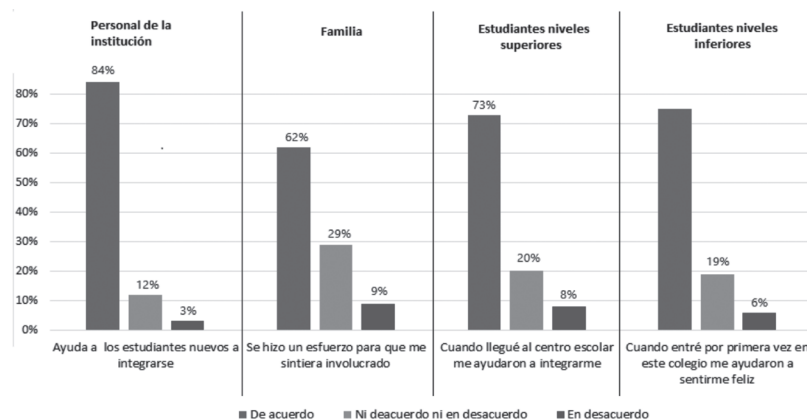
De la mano del proceso de acceso está la integración del estudiante y su familia a la institución. Si las políticas institucionales crean un buen clima escolar y favorecen a que las familias y los estudiantes se sientan bienvenidos y que forman parte de la institución, todos van a resultar beneficiados. Formar en los estudiantes el sentido de pertenencia disminuye la deserción escolar y absentismo, transforma las expectativas académicas por unas más

optimistas, se sienten más motivados, produce seguridad, felicidad y sentido de justicia (Quaresma y Zamorano, 2016).

De acuerdo con la figura 2, el 84,2 % del personal administrativo y docente considera que existen mecanismos para integrar a los nuevos estudiantes. Aproximadamente tres cuartos de la población estudiantil, tomando en cuenta todos los niveles, sintieron ayuda por parte de la institución para integrarse a la comunidad. Esto implica que los alumnos se consideran aceptados y respetados por los compañeros y docentes. Según Montecinos (2016), esto produce bienestar emocional que influye positivamente en el aprendizaje. En el cuestionario de las familias se obtuvo un porcentaje más bajo, solo el 62 % cree que se hizo un esfuerzo por hacerlos sentir involucrados. Se debe trabajar con esta sección de la comunidad educativa, para cambiar esta situación y permitir que se sientan motivados por colaborar con la institución.

## Figura 2

*Integración de estudiantes y familias al centro educativo*

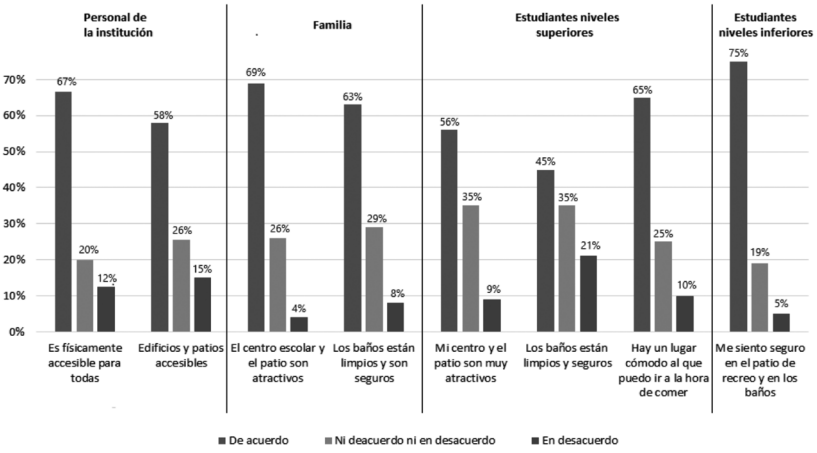


Otro aspecto relevante en la construcción de una escuela para todos es la infraestructura. Las instituciones inclusivas aplican un diseño universal en su infraestructura que garantiza que todas las personas puedan utilizar los espacios sin requerir de apoyos adaptaciones particulares (UNICEF, 2014). Aproximadamente el 60 % de docentes y personal administrativo señalan que los centros educativos cuentan con instalaciones accesibles para todos

(figura 3). Entre el 60 % y el 70 % de las familias y estudiantes de niveles inferiores consideran que los espacios como edificios y patios son atractivos y seguros. Los estudiantes de niveles superiores no están totalmente de acuerdo con esas afirmaciones; un 21% indica que los baños no son limpios ni seguros, un 35 % no encuentra del todo atractivo los patios y ni considera que hay lugares cómodos para utilizar al momento de alimentarse.

La opinión de los encuestados evidencia que hay aspectos por mejorar en el tema de infraestructura. Duarte *et al.* (2011) señalan que invertir en infraestructura y mantenimiento físico de los espacios educativos son una necesidad y no un lujo. Buenas instalaciones permiten crear ambientes más propicios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, las políticas institucionales y gubernamentales deben asegurar que se destinen recursos económicos para la construcción de infraestructura accesible y para mantener todas las instalaciones limpias y seguras. Sin embargo, eso no es suficiente, pues el cuidado de estos espacios depende en gran medida de quienes lo utilizan, es decir la propia comunidad educativa. Las políticas también deben establecer normativa del cuidado y respeto por estos espacios, concientizando a los estudiantes sobre la importancia de mantener las instalaciones en buenas condiciones y de contar con su ayuda para lograrlo.

**Figura 3**  
*Infraestructura de los centros educativos*



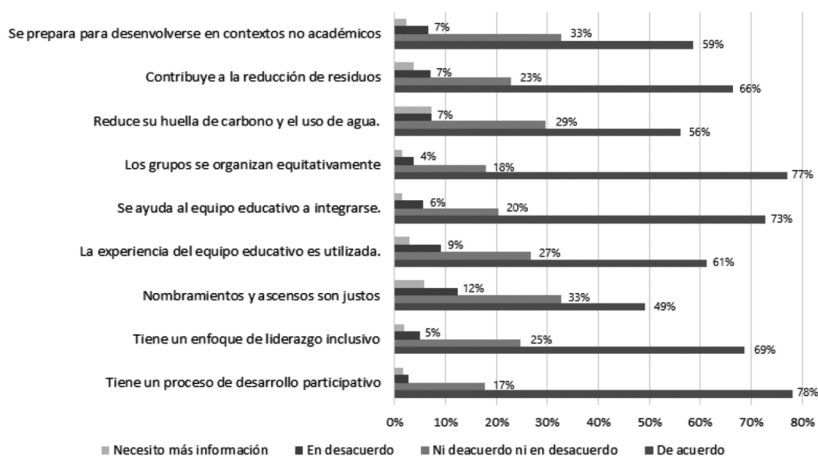
La figura 4 presenta las respuestas de maestros, personal administrativo y de apoyo acerca de las políticas relacionadas al ámbito administrativo y pedagógico de las instituciones, preguntas que no fueron encontradas en los otros instrumentos. Como indica Barrio (2009), la educación inclusiva necesita de un contexto participativo y democrático. En estas instituciones se puede evidenciar la existencia de trabajo en equipo y participación. Los docentes ven como elementos positivos la existencia de proceso de desarrollo participativo (78 %), la organización de grupo de manera equitativa (77 %), la colaboración entre colegas para integrarse al equipo (73 %) y la existencia de un liderazgo inclusivo (69 %). Sin embargo, el componente democrático está faltando, como se evidencia en el indicador de nombramiento y ascensos. Un 12,4 % del personal de la institución considera que estos procesos no son justos y un 32,7 % no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Acerca de la sostenibilidad y cuidado del medioambiente, los resultados de los instrumentos evidencian que el 66,3 % contribuye en la reducción de residuos y el 56 % en la disminución de la huella de carbono y el consumo del agua. Además, en este último indicador se registra que un 7,2 % desconoce sobre cómo se realizan estos procesos en la institución. Es importante fortalecer estas políticas, porque una educación para todos implica velar por las futuras generaciones, a partir de un consumo responsable de los recursos no renovables y la reducción de la contaminación.

La educación va más allá del aprendizaje y enseñanza de contenidos curriculares. Su finalidad es que niños y jóvenes puedan aplicar los conocimientos y habilidades, que desarrollan en el espacio educativo, en los diferentes contextos en los que se desenvuelven en su vida diaria. Un 7 % de docentes y personal administrativo no consideran que los estudiantes estén preparados para actuar en contextos no académicos, y un 32,7 % no se encuentra ni a favor ni en contra de esta afirmación. Ante estos resultados es recomendable revisar si los contenidos curriculares y las destrezas o competencias definidas en los diferentes niveles educativos se adecuan a las transformaciones constantes de la sociedad y el entorno en el que se desenvuelven, con el fin de mejorar la normativa existente.

## Figura 4

### Percepción del personal sobre políticas inclusivas



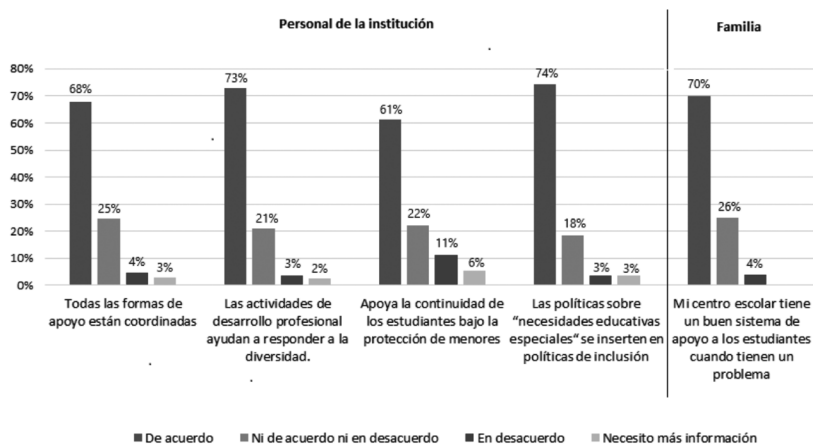
## Organizando el apoyo a la diversidad

Los resultados de las encuestas establecen que las instituciones cuentan con diferentes formas de apoyar la diversidad (figura 5). El 72,7 % de docentes y administrativos señalan que las acciones planificadas por las instituciones para su desarrollo profesional les han ayudado a responder a la diversidad de estudiantes. Un 74,3 % manifiesta que dentro de las políticas de inclusión se consideran las políticas sobre las necesidades educativas especiales. Además, un 68 % señala que hay coordinación entre las diferentes formas de apoyo. Por el lado de la familia, el 75 % de los familiares considera que las escuelas y colegios cuentan con buenos sistemas de soporte a los estudiantes cuando presentan algún problema. Es decir, que se evidencian esfuerzos por parte de las instituciones escolares para responder de manera adecuada a la diversidad.

Sin embargo, un área que necesita mejorar es el apoyo a estudiantes bajo protección de menores. Esta situación puede ser delicada para ser tratada únicamente por los centros educativos, por lo que es crucial mejorar la comunicación con las instituciones estatales para garantizar que este grupo de estudiantes permanezca en el sistema educativo, continúe sus estudios y disfrute de una buena calidad de vida.

## Figura 5

### Políticas de apoyo a la diversidad

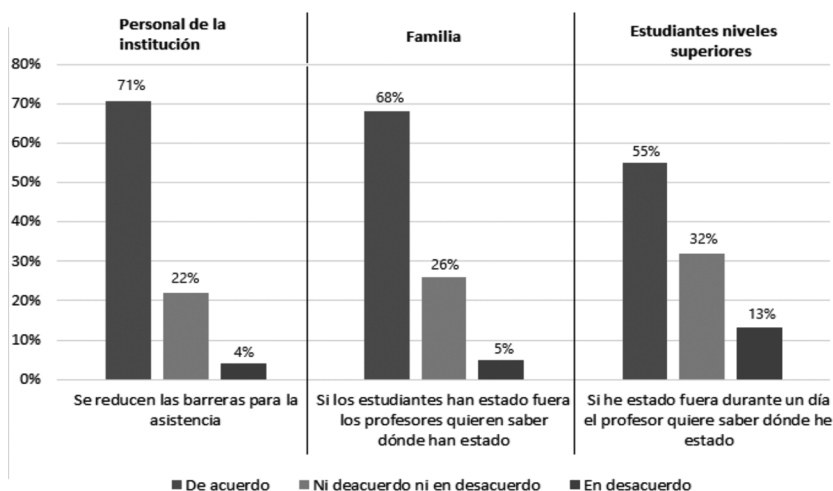


La figura 6 ahonda en la asistencia escolar. El 70,6 % del personal docente y administrativo indica que se reducen barreras para la asistencia; es decir que la institución establece mecanismos para evitar las faltas injustificadas; no se utiliza la inasistencia como un factor para dar un trato injusto a discriminatorio a los estudiantes; o se investiga si la inasistencia está vinculada a algún tema de salud, factor familiar o problema dentro de la institución. En este sentido, un 68 % de las familias y un 55 % de los estudiantes de cursos superiores manifiesta que el docente muestra interés y pregunta las razones por las cuales han faltado a clases. Si bien la asistencia a la institución no garantiza el aprendizaje, es un mecanismo que permite apoyar la continuidad en la educación porque así los estudiantes no se pierden las oportunidades de aprender y desarrollar sus habilidades (Booth y Ainscow, 2011).



## Figura 6

### Asistencia a clases



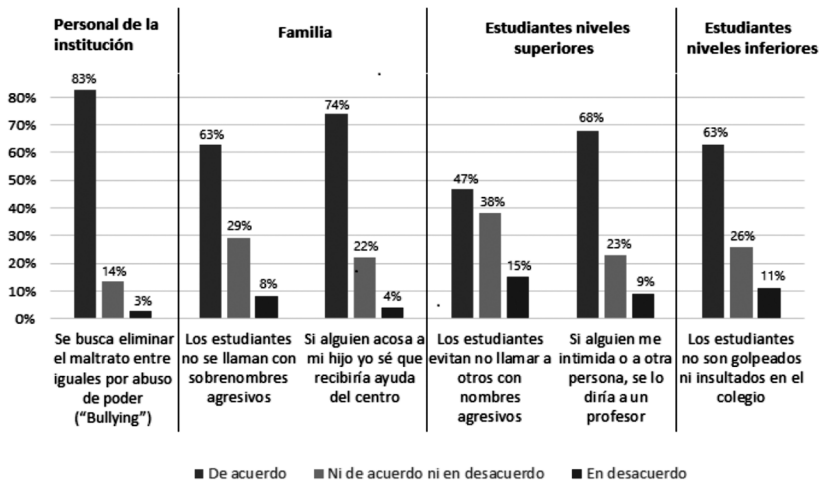
El sistema educativo ecuatoriano se enfrenta a una fuerte violencia entre pares. De acuerdo con un estudio entre el Ministerio de Educación y la UNICEF (2017), uno de cada cinco estudiantes ha sufrido de algún tipo de acoso o violencia dentro de las instituciones. Los resultados de las encuestas evidencian, en cierta medida, que esta realidad sigue vigente hasta la actualidad. A pesar de que el 82,6 % del personal de la institución indican que se plantean mecanismos para erradicar el maltrato y el abuso del poder, estudiantes y familias evidencian episodios o tratos de violencia entre los estudiantes. En los niveles educativos superiores, el 15 % del alumnado señala el uso de nombres agresivos para dirigirse a los compañeros; mientras que en los niveles educativos inferiores el 11 % indican que los estudiantes han sido golpeados o insultados, como se detalla en la figura 7.

Dos elementos positivos por destacar es que el 68 % de los estudiantes solicitaría ayuda a sus docentes en caso de enfrentarse a situaciones de intimidación y que el 74 % de las familias también consideran que recibirían apoyo de la institución si se evidenciaron estos inconvenientes. Como señalan Rubio (2016) y Newman y Murray (2005), los docentes poseen un rol trascendental en la intervención y atención de los alumnos víctimas de

*bullying*, porque brindan una sensación de seguridad, y además contribuyen para frenar estos actos violentos.

**Figura 7**

*Discriminación en las instituciones educativas*



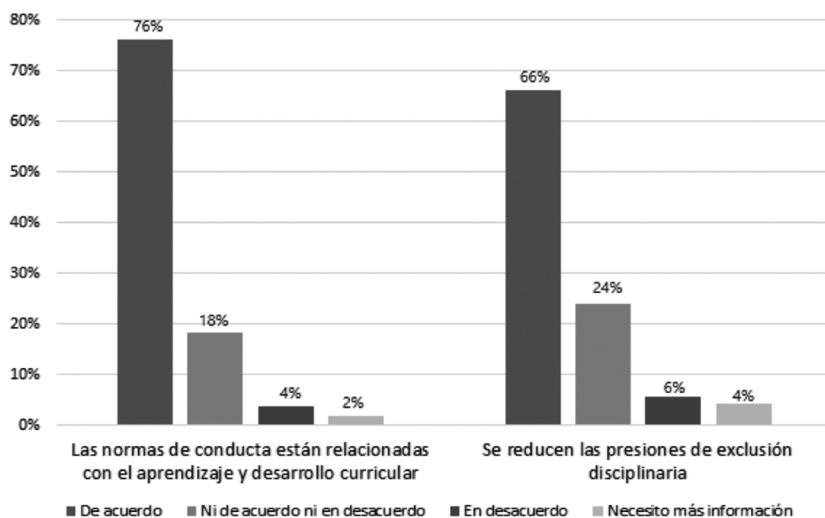
Parte de las políticas de apoyo a la diversidad requiere que el docente actúe bajo la ética profesional. Una de estas cualidades es la justicia que implica dar a cada persona lo que le corresponde y actuar de manera objetiva y racional, respetando el cumplimiento de los derechos y las características de cada individuo (Blanco, 2006). La percepción de las familias y del alumnado de niveles superiores respecto al comportamiento de los docentes varía según el momento: al elogiar y al castigar. Ambos grupos consideran que los elogios son más justos que los castigos; sin embargo, el porcentaje de aceptación entre alumnos de básica superior y bachillerato es inferior al de las familias. El 53 % de alumnos cree que los castigos son justos, mientras que el 14 % no lo considera así; así mismo, el 59 % considera que los elogios son justos y un 10 % que no lo son.

Por último, en el instrumento para el personal de la institución se plantean dos preguntas sobre la normativa disciplinaria (figura 8). El 76,2 % considera que las reglas de comportamiento poseen relación con el aprendizaje y el currículo y un 66,2 % que se disminuyen las presiones de exclusión disciplina-

ria. Es decir, que las políticas de la institución sobre la convivencia y las normas de comportamiento no son una barrera para el proceso de aprendizaje, sino que permiten crear espacios seguros y de bienestar. No obstante, es necesario seguir trabajando en prevención de la exclusión para evitar que los estudiantes se desvinculen del proceso educativo y se sientan desmotivados.

## Figura 8

### *Normas disciplinarias*



## Discusión y conclusiones

La política educativa debe establecer los fundamentos legales y normativos que garantice el derecho de una educación inclusiva de todos los infantes y adolescentes; que contribuya a formar un régimen educativo más justo y con oportunidades para todos; que asigne los recursos humanos, materiales y económicos necesarios para apoyar la inclusión; que responda al contexto en el que se desarrollan; y que promueva una cultura y prácticas inclusivas.

La evaluación sobre la política educativa de las instituciones participantes evidencia aspectos positivos en los procesos de inclusión y áreas por fortalecer. Con respecto a los aspectos positivos se destaca que los centros escolares mantienen políticas que favorecen el acceso de todos los estu-

diantes de la comunidad y buenos procesos de integración de los nuevos alumnos. Ambas situaciones permiten garantizar el derecho a la educación como se señala en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible. Los docentes y el personal administrativo indican que existe un trabajo en grupo, que hay una organización equitativa y que se fomenta la integración entre colegas.

Las políticas no se limitan a atender únicamente a un grupo de la población, pues su enfoque es responder a la diversidad. Como señalan Clavijo y Bautista (2020), las políticas inclusivas promueven el respeto a la diversidad como un elemento transversal en la comunidad. Sin embargo, esto no significa que se descuida la atención y políticas para las personas con discapacidad y con necesidades educativas específicas, ya que requieren de ajustes razonables y apoyos para tener una educación de calidad. Al dar respuesta a estas necesidades, no solo se beneficia a estos estudiantes sino a toda la población educativa en general (Rojas *et al.*, 2021).

Con respecto a las áreas por mejorar se evidencia la necesidad de integrar a la familia a la institución. Contar con la familia es importante porque son quienes conocen a sus hijos/as y pueden ser de gran ayuda para encontrar soluciones que respondan a la realidad en la que se desenvuelven (Hunt, 2014; Gallego *et al.*, 2022). El proceso de inclusión requiere del trabajo entre instituciones, autoridades educativas, familias, organizaciones sociales y el Estado. Solo así se logrará un verdadero cambio en las diferentes esferas de la sociedad.

A pesar de la existencia de colaboración entre integrantes del equipo es importante considerar la experiencia de cada uno de los docentes para continuar con el trabajo y los procesos de inclusión. Porque estas acciones, al ya haber sido aplicadas, permiten reconocer aquellos aspectos a mejorar, evitar prácticas que no sean adecuadas ni eficientes o mantener aquellos elementos positivos. Además, siempre es necesaria la preparación y capacitación constante de los profesores como del personal administrativo. Incluso se pueden armar talleres para trabajar con los padres/madres y campañas de sensibilización con estudiantes. Siempre hay algo nuevo que aprender y diferentes estrategias por poner en práctica que favorezcan la atención a la diversidad (Rivera y Núñez, 2023). La capacitación facilita la preparación del ambiente del aula, así como los recursos, materiales y estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje y participación de todos incluidos aquellos con discapacidad (Falla *et al.*, 2021; González y Fierro, 2018). Igualmente un

tema administrativo a trabajar con urgencia son los ascensos, actualmente el personal no considera que sean del todo justos.

Otro elemento de mejora es el cuidado y mantenimiento adecuado de la infraestructura. La escuela es un espacio en el que los estudiantes pasan muchas horas; por lo tanto es necesario crear ambientes adecuados para el aprendizaje, que además sean seguros física y emocionalmente. Esto va de la mano de crear un buen clima escolar. Los resultados de los instrumentos evidencian la existencia de discriminación y violencia entre compañeros. Por lo que se debe fortalecer las políticas ya existentes en las instituciones, garantizando que sean puestas en práctica y brindando el apoyo requerido por parte del personal docente y administrativo. Por último, se debe trabajar en la sostenibilidad, sobre todo en la actualidad en la que existen diferentes problemas ambientales que pueden perjudicar la vida no solo de las generaciones futuras sino de las generaciones actuales. Ecuador es un país en el que han existido avances en la legislación para una educación inclusiva (Gallegos *et al.*, 2024) y es importante que estas disposiciones se pongan en práctica y no permanezcan solo como ideas o proposiciones.

## Referencias bibliográficas

- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://bit.ly/3Wjd0nD>
- Barba-Martín, R. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 19-27. <https://bit.ly/4cYpwyT>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE.
- CEACV. (2018). *Guía didáctica Huella de Carbono en Centros Educativos*. Comunitat Valenciana.
- Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Crisol, E., y Romero, A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>

- Domínguez, F. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa. Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), <https://bit.ly/3LjMQIt>
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3zE3kLX>
- Falla, D., Alejandres Gómez, C. y Gil del Pino, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>
- Gallego, M., Gallegos, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. (Vol. 2 pp. 103-126). Ediciones Abya-Yala.
- Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Abya Yala. <https://acortar.link/82IUIS>
- Giroux, H. (2001). Cultural studies as performative politics. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 1(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/153270860100100102>
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164, <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hunt, P. (2014). *Cuadernillo 13. Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*. UNICEF.
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Asamblea Nacional.
- LOD. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Asamblea Nacional.
- Lopéz, M., León, M. y Crisol, E. (2020). *Hacia una escuela inclusiva. La evaluación del liderazgo como factor de mejora institucional*. Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação—Inclusão e Diversidade.
- Magnússon, G., Göransson, K. y Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden, Nordic. *Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67-77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Ministerio de Educación. (2018). *Manual de Buenas prácticas ambientales para instituciones educativas*. <https://bit.ly/4cCqroF>
- MINEDUC y UNICEF. (2017). *Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. <https://uni.cf/3VTNwMo>

- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: notas técnicas para orientar sus actos*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Newman, R. y Murray, B. (2005) How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97, 347-365.
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- ONU. (2016). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de Vida. *Revista de Educación Quintaesencia*, 13(1), 01-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i1.172>
- Paredes, P., Gallego, M. y Gallegos, M. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión. En F. Aguilar y M. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 193-218). Ediciones Abya-Yala.
- Paredes, P. (2019). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VI(2), 70-80. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Queresma, M. y Zamora, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-297
- Rivera, D. y Núñez, C. (2017). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, (13), 15-25. <http://dx.doi.org/10.29197/cpu.v13i26.260>.
- Rubio, G. (2016). La narrativa juvenil realista sobre el acoso escolar: tratamiento del tema y técnicas narrativas. *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, (14), 73-92. <https://bit.ly/3S78zKd>
- Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO Colección Investigación.
- Tello-Blanc, E. y Paredes-Floril, P. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>
- UNICEF. (2014). *Cuadernillo 10. El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valle, J. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado.

*Revista Española de Educación Comparada*, (20), 109-144. <https://bit.ly/4bOG3UY>

Yadarola, M. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y fisuras desde las ONG de/para personas con discapacidad. *Revista latinoamericana educación inclusiva*, 13(2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200139>

Zelasqui, I. (2021). Más allá de una problemática urbana: Accesibilidad edilicia y educación inclusiva para personas con discapacidad. *Derecho y Ciencias Sociales*, 25(1), 100-122. <https://doi.org/10.24215/18522971e094>



<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.543>

## Prácticas inclusivas

*Miriam Gallegos Navas*

[mgallegos@ups.edu.ec](mailto:mgallegos@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-1576-7293>

*Alberto Duchi Bastidas*

[aduchi@ups.edu.ec](mailto:aduchi@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-9710-3211>

### Introducción

De acuerdo con Millán *et al.* (2023), es necesario integrar la teoría y la práctica para desarrollar espacios educativos que aborden la diversidad de manera integral y no meramente instrumental. En este sentido, el currículo como un referente para las instituciones escolares que determina el curso de lo pedagógico, los docentes que logran generar espacios de reflexión sobre la diversidad y, en general, el contexto institucional en el que se gestionen las vinculaciones que beneficien a unos grupos sobre otros, serán elementos que facilitarán las transformaciones necesarias. Las propuestas de Millán *et al.* (2023) y de Paredes y Borja (2022) se centran en la planificación, el diseño formativo y del currículo, escenarios estratégicos en los que se pueda abordar asuntos de desigualdad en el ámbito educativo y que permitan realizar una transformación en la educación.

Construir un currículum para todos no se limita a crear actividades o recursos que abarquen la amplia gama de características de los estudiantes, sino que busca que los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las técnicas de evaluación respondan a los requerimientos de cada alumno. Es decir, que se tome en cuenta los diferentes elementos del proceso educativo y sea comprendido desde un enfoque multidimensional. Esto permite que todos —independientemente de sus individualidades— accedan a una educación excelente. Este enfoque también se centra en eliminar barreras de aprendizaje y de la participación, ya sea mediante la provisión de recursos adicionales, ajustes en la presentación de la información o la implementación de tecnologías accesibles.

El currículo debe ser elaborado por todos los actores de la dinámica de enseñanza-aprendizaje porque la experiencia, conocimientos y expectativas de cada uno es clave para generar propuestas viables que se adecuen a la realidad y el contexto de cada espacio. Además una participación democrática y activa favorece a la reflexión y comprensión de la práctica desde aristas para consolidar una visión global de las necesidades de los estudiantes. En resumen, construir un currículum para todos es un compromiso continuo con la equidad, la inclusividad y el respeto por la diversidad en el entorno educativo, porque todos tienen derecho a tener un desarrollo pleno (Gallegos *et al.*, 2014; Paredes *et al.*, 2023).

El trabajo en equipo garantiza la coherencia en el trato a los infantes, en la relación y canales de comunicación con participación de las familias y la sociedad, en la aplicación de propuestas innovadoras y en la administración y operación de la institución. Todos trabajan bajo las mismas premisas y persiguen el objetivo de brindar una educación de alto nivel. En la educación inicial, la colaboración entre educadores y padres es esencial para el progreso óptimo del infante (Ramos *et al.*, 2019). Trabajar con otros profesionales en un mismo equipo es un proceso complicado que demanda de una dinámica establecida, la aplicación de técnicas apropiadas, la participación de todos los miembros y un entorno propicio para lograr una interacción efectiva y un aprendizaje significativo (Careta *et al.*, 2020).

Uno de los principales actores en la elaboración del currículo es el docente. Según Cárdenas y Johnson (2021) y Tello y Paredes (2022), existe una tensión entre currículum-profesorado, pues la planificación se resume a la toma de decisiones con ciertos criterios pedagógicos, lo que implica una tecnificación que ha dominado los procesos y la producción académica. Esto

coloca a los profesores como: investigadores, intelectuales, planificadores curriculares, entre otros. Su compromiso por poner en práctica acciones inclusivas fomenta altos niveles de autonomía tanto pedagógica como laboral. Además el docente facilita y orienta proyectos educativos, actúa como guía y modelo a seguir e inspira a desarrollar valores, habilidades de pensamiento crítico y el involucramiento activo de la sociedad (Cárdenas y Johnson, 2021; Paredes y Ponguillo, 2019).

El docente facilita el proceso de aprendizaje y la involucración de los estudiantes, ya que son responsables de crear circunstancias y experiencias significativas que promuevan la implicación activa de todos los alumnos (Gallego *et al.*, 2022). Para lograr esto, los docentes deben identificar y utilizar sus habilidades pedagógicas de manera efectiva, transmitiendo confianza y motivación en el aula (Rappoport y Echeita, 2018). Aunque se reconoce que la participación estudiantil suele ser más efectiva en pequeños grupos.

Orquestar el aprendizaje implica no solo facilitar un entorno donde los estudiantes colaboren activamente entre sí, sino también donde el maestro actúe como un guía y facilitador del proceso. Esto significa diseñar oportunidades de aprendizaje que fomenten el involucramiento, el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento. Este enfoque también busca apoyar la autosuficiencia del estudiante, que le otorga un rol dinámico y la capacidad de decisión sobre su evolución de aprendizaje. Asimismo, hace referencia a la implementación de estrategias de evaluación formativa que no se limitan a calificar el desempeño del estudiante, sino que también proporcionen retroalimentación significativa y oportunidades para reflexionar y mejorar continuamente. Esto permite a estudiantes y docentes monitorear de cerca el progreso del aprendizaje, detectar áreas donde se destaca y áreas que requieren más trabajo, y realizar ajustes en el enfoque pedagógico según lo requiera para atender las necesidades personales.

Un componente importante en las prácticas son las relaciones interpersonales, que no solo ofrecen oportunidades para el aprendizaje emocional y social, sino que también son una fuente invaluable de enriquecimiento personal y cultural. Al interrelacionarse con compañeros y profesores de diferentes orígenes y experiencias, los estudiantes amplían sus perspectivas y adquieren una comprensión más profunda de la diversidad humana. Estas interacciones les permiten explorar y valorar diversas formas de pensar, experimentar y experimentar la vida, lo que contribuye a su desarrollo integral como individuos.

Es importante también destacar que las destrezas sociales y comunicativas requeridas para crear y sostener vínculos personales que se cultivan desde una edad temprana, sobre todo en el entorno familiar. Los padres y cuidadores cumplen un papel fundamental como modelos de comportamiento y facilitadores del aprendizaje social y emocional. Sin embargo, el entorno escolar también juega un rol clave ofreciendo un entorno seguro y organizado para los estudiantes donde puedan practicar y perfeccionar estas habilidades en interacciones cotidianas con sus pares y educadores. Es así que, tanto en el ámbito doméstico como escolar se trabaja en conjunto para promover el progreso saludable de las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, dándoles herramientas que les permita encarar los desafíos y oportunidades que encontrarán en diferentes contextos de la vida (Tafur *et al.*, 2021).

Al mismo tiempo, para enriquecer su conocimiento y facilitar su aprendizaje, es esencial explorar información relacionada con la comunicación y las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos recursos permiten implementar cambios significativos en el desarrollo del aprendizaje dentro del aula. Las TIC posibilitan el acto de crear, el almacenamiento, el intercambio y procesamiento de información en diversas formas. Las TIC ofrecen una amplia gama de instrumentos y recursos que sirven como medios de enlace en el proceso educativo, que facilita el intercambio de conocimientos. Esto conduce a una dinámica pedagógica renovada, en la que el profesor no solo transmite conocimiento, más bien es una guía que ayuda a los alumnos a discernir la información y les orienta en su aprendizaje (Cruz *et al.*, 2018). Las TIC no solo enriquecen el proceso educativo al proporcionar acceso a diferentes tipos de recursos y herramientas de comunicación, sino que también transforman el papel del profesor en un guía y facilitador del aprendizaje, empoderando al alumnado para que sean aprendices autónomos y críticos.

Al mismo tiempo, los estudiantes adquieren conocimientos sobre ética, definida como los principios, valores y normas que encaminan a una conducta moralmente aceptable, ayudándoles a distinguir entre el bien y el mal (Argueta, 2018; Paredes, 2019). Sin embargo, en el ámbito educativo, la ética cobra especial importancia en la labor docente. Los profesores deben respetar los principios, valores, leyes y normas que regulan su desempeño profesional, lo cual les permite integrarse adecuadamente en la sociedad. Posteriormente, deben transmitir estos valores a sus estudiantes. En este sentido, la formación ética de los estudiantes es parte del rol docente, ya que

al actuar de manera respetuosa y ética se convierten en ejemplos a seguir y contribuyen al desarrollo adecuado de la sociedad (Botina *et al.*, 2018).

La disciplina, basada en el respeto mutuo, aboga por fomentar el respeto y evitar el castigo en la educación. Se fundamenta en principios y herramientas para desarrollar asertividad, resiliencia y empatía. La disciplina no se limita a reglas, sino que se apoya en cuatro pilares: distinguir objetivos en el largo plazo; ofrecer calor humano y organización; comprender los sentimientos y pensamientos de los estudiantes; resolver problemas. Para lograr una disciplina efectiva, el equipo educativo debe enseñar, revisar y contribuir activamente (Santa y D'Angelo, 2020). Los docentes no solo son modelos a seguir en términos de comportamiento ético, sino que también juega un rol activo en la promoción e instrucción de la ética en el aula y más allá, preparando al estudiantado para ser personas con responsabilidad cívica y éticas en el futuro (Botina *et al.*, 2018).

Otro aspecto a considerar en la aplicación es la medición educativa. La medición educativa es un proceso para la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje, sirve para identificar si las estrategias didácticas y metodológicas utilizadas fueron pertinentes para los estudiantes y para alcanzar las competencias o destrezas de aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación es continua y permanente (Madrid, 2020). Sin embargo, muchas veces se confunde la evaluación como la asignación de calificaciones para pasar o no pasar una asignatura; en otras palabras se convierte en una simple medición de contenidos. Tampoco se emplean los instrumentos adecuados, perdiendo el sentido de la evaluación.

Es importante también reconocer que las asignaciones escolares deben ser diseñadas con el propósito de reforzar y consolidar los conocimientos observados en el aula, así como fomentar la autonomía y el hábito de estudio en los estudiantes. Los docentes deben adaptar la cantidad y la dificultad de las tareas de acuerdo con las necesidades del grupo. Las actividades enviadas por los profesores fuera del horario escolar deben ser accesibles para todos y ayudar a potenciar las competencias.

Sin embargo, hay que encontrar un balance entre la cantidad y el grado de complejidad de las tareas asignadas y el tiempo disponible para completarlas, de manera que se promueva una atmósfera de aprendizaje positiva y se respete el bienestar global de los y las estudiantes y sus familias (Comunidad de Madrid, 2018). Se sugiere dedicar alrededor de una y media hora diaria a su realización. Las tareas no buscan ser una carga para los

estudiantes, la cantidad y extensión dependen de las características de cada asignatura, una excesiva carga de deberes causará estrés en los estudiantes y sus allegados.

Junto con las actividades académicas regulares, muchos estudiantes participan en actividades extraescolares que pueden incluir una variedad de opciones, como deportes, danzas, música, idiomas y más. Estas actividades se llevan a cabo por decisión tanto de los progenitores como del estudiante, y en algunos casos, también podrían ser sugeridas por educadores o el centro educativo. Aunque estas actividades ofrecen oportunidades adicionales para el desarrollo personal y la exploración de intereses. Por ejemplo, participar en actividades extracurriculares que fomenten el servicio comunitario, la empatía y la solidaridad, fortaleciendo así los valores éticos de los estudiantes. Al involucrarse en proyectos beneficiosos para la comunidad, los alumnos adquieren conocimientos aprendiendo a valorar la importancia de contribuir al bienestar colectivo y desarrollan un sentido de pertenencia y compromiso con la sociedad.

Las actividades extraescolares pueden brindar a los estudiantes un espacio para explorar sus pasiones, desarrollar habilidades sociales, fortalecer su autoestima y fomentar un sentido de comunidad. Además, pueden ofrecer una oportunidad para equilibrar el rigor académico con actividades recreativas y creativas que complementen su educación formal. Aun así, es esencial que estas tareas no se conviertan en una carga extra para los estudiantes, especialmente en términos de tiempo y recursos financieros. Los padres, madres y educadores deben colaborar para garantizar que las actividades extraescolares sean accesibles y alcanzables para todos el estudiantado, y que se ofrezcan opciones inclusivas que reflejen la diversidad de intereses y habilidades dentro de la comunidad estudiantil.

Por todo lo antes descrito, se reconoce que la dimensión del proceso educativo es clave para la inclusión. Porque la praxis es el espacio en el que todas las ideas se convierten en realidades. La Dimensión C hace referencia a una perspectiva en el ámbito educativo que aspira promover prácticas inclusivas para asegurar la equidad y la igualdad de oportunidades para toda la población estudiantil. Este enfoque valora la heterogeneidad de los estudiantes y se centra en adecuarlas estrategias pedagógicas y los medios educativos para atender las necesidades individuales de cada estudiante. Se aboga por una perspectiva pedagógica centrada en el estudiante, donde se valoren y

respeten las particularidades individuales, se fomente el aprendizaje colaborativo y se busque maximizar el potencial de cada estudiante.

## Resultados

Los hallazgos de la investigación subrayan la relevancia de desarrollar prácticas inclusivas en espacios educativos. Se identifican desafíos en la integración efectiva de estudiantes diversos, lo que subraya la necesidad de abordar barreras para una participación equitativa. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) emergen como elementos claves para la adaptación de materiales y el acceso a información relevante, respaldando la incorporación continua de las TIC en el currículo. La evaluación educativa evoluciona más allá de la mera asignación de calificaciones, enfocándose en la medición del proceso de aprender y adquirir competencias, lo que sugiere un cambio hacia una evaluación más formativa y orientada al desarrollo continuo de las habilidades de los estudiantes.

Se enfatiza la importancia de las prácticas de inclusión como una cultura en la comunidad educativa y el liderazgo que promueve la inclusión en la promoción de la educación, lo que resalta la relevancia de programas de formación y liderazgo que fomenten la inclusión en las escuelas. Además, se enfatiza la importancia de escuchar las perspectivas de docentes, estudiantes y otros actores clave, lo que respalda un enfoque orientado hacia las necesidades de los estudiantes y la implementación de políticas y prácticas educativas que representen mejor las demandas de la comunidad educativa.

En resumen, los resultados respaldan la promoción y potenciación de las prácticas educativas inclusivas considerando la diversidad de los alumnos en la planificación del currículo, la evaluación y otras actividades realizadas fuera del espacio escolar. Proporcionan una base sólida para la formulación de prácticas más inclusivas que garanticen igualdad de oportunidades y un entorno educativo enriquecedor y equitativo.

El cuestionario 1 respondido por docentes, directivos y padres/tutores, arroja datos esenciales que reflejan la percepción de esta comunidad educativa en varias áreas temáticas.

Los datos más destacados, con porcentajes, son los siguientes:

Ciclos de producción y consumo de alimentos: el 65,9 % está conforme en que se exploren estos ciclos en la escuela, lo que muestra un enfoque positivo en la educación alimentaria. Importancia del agua: el 68,9 % está de

acuerdo en que se investigue sobre la importancia del agua, reflejando una conciencia positiva sobre los recursos hídricos. Ropa y decoración del cuerpo: el 53,6 % está de acuerdo en que se estudie esta temática, aunque un 30,3 % no tiene una opinión clara. Vivienda y medio urbano: el 64 % está de acuerdo en que se investigue sobre estos temas, indicando un enfoque positivo en cuestiones urbanas. Migración: el 66,7 % está de acuerdo en que se aprende sobre la migración, lo que sugiere un enfoque positivo en esta área. Salud y relaciones interpersonales: el 78,6 % está de acuerdo en que se aprende sobre estos temas, lo que indica un enfoque positivo en educación para la salud.

## Construyendo un currículum para todos

**Tabla 1**

*Cuestionario 1 - Indicadores*

Item	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos	65,9 %	23,4 %	6,9 %	3,8 %
Investigan la importancia del agua	68,9 %	24,3 %	4,7 %	2,1 %
Estudian la ropa y la decoración del cuerpo	53,6 %	30,3 %	9,5 %	6,7 %
Investigan sobre la vivienda y el medio urbano	64,0 %	24,7 %	7,7 %	3,6 %
Aprenden cómo y por qué la gente migra	66,7 %	24,1 %	5,8 %	3,4 %
Aprenden acerca de la salud y relaciones interpersonales	78,6 %	18,5 %	2,3 %	0,6 %
Investigan la tierra, el sistema solar y el universo	77,6 %	17,4 %	3,7 %	1,3 %
Estudian la vida en la tierra	78,8 %	16,7 %	3,0 %	1,5 %
Investigan sobre las fuentes de energía	73,9 %	19,6 %	4,3 %	2,2 %
Aprenden de la comunicación y tecnologías	76,5 %	17,7 %	3,9 %	1,9 %
Participan y crean arte, literatura y música	71,6 %	21,1 %	5,3 %	2,0 %
Aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con sus intereses	70,4 %	23,5 %	4,8 %	1,3 %
Aprenden de la ética, el poder y la gobernanza	67,5 %	24,0 %	5,5 %	3,0 %

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.



En suma, estos resultados enfatizan que para la mayoría de los docentes y autoridades se construye un currículo para todos, pues están de acuerdo con las temáticas abordadas en esta subdimensión. Aunque también indican la necesidad de proporcionar más información en algunas áreas o abordar ciertas percepciones negativas. Estos datos resaltan la diversidad de perspectivas dentro de la comunidad educativa y la importancia de una comunicación efectiva y una educación informativa.

**Tabla 2**

*Cuestionario 2-El centro escolar de mi hijo*

Ítem	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Mi hijo aprende sobre la importancia de cuidar el medio ambiente	86 %	13 %	1 %
Mi hijo aprende mucho en este centro escolar	80 %	18 %	2 %
El centro escolar está comprometido con el ahorro de energía	72 %	26 %	2 %
Mi hijo aprende a cuidar el medio ambiente en el centro escolar y su entorno	83 %	15 %	2 %

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

El cuestionario 2, completado por familias con hijos en un centro escolar, refleja una opinión generalmente favorable sobre la educación y el compromiso ambiental de la escuela. La gran mayoría de las familias siente que sus hijos están adquiriendo conocimiento acerca de la relevancia de la preservación ambiental (86 %) y la institución educativa está enfocada en reducir el consumo energético (72 %). También creen que sus hijos aprenden mucho en la escuela (80 %) y protegen el entorno ambiental (83 %). Las opiniones en desacuerdo con estas afirmaciones son escasas (1-2 %). Esto sugiere una satisfacción generalizada con la calidad educativa y el enfoque ambiental de la escuela por parte de las familias encuestadas.

**Tabla 3***Cuestionario 3 - Mi centro escolar*

Ítem	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo	69 %	25 %	6 %
Aprendo sobre la importancia de los derechos humanos	77 %	20 %	3 %
Aprende cómo reducir el sufrimiento en el mundo	58 %	30 %	12 %
Aprendo mucho en este centro escolar	72 %	24 %	4 %
Nos enteramos de cómo ahorrar energía en el centro escolar	62 %	27 %	11 %
Aprendemos a cuidar el medio ambiente del centro y alrededores.	74 %	21 %	5 %
Aprendemos a respetar el planeta tierra	77 %	21 %	3 %

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

El cuestionario 3 respondido por estudiantes de básica/bachillerato refleja una percepción variada de su educación en temas globales, derechos humanos, sostenibilidad y cuidado del medio ambiente en su centro escolar. La mayor parte de estudiantes coinciden en que aprenden sobre eventos mundiales (69 %), la trascendencia de los derechos humanos (77 %), y a respetar el planeta Tierra (77 %). Sin embargo, en cuestiones como la reducción del sufrimiento mundial (58 %) y la conciencia sobre el ahorro de energía (62 %), existe una percepción más mixta. En general, la mayor parte de los estudiantes tiene una percepción positiva de su educación, pero existen áreas donde la percepción es menos clara o negativa en algunos casos.

## Tabla 4

### Cuestionario 4-Mi colegio

Ítem	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Me entero de todo tipo de cosas interesantes en el colegio	74,9 %	20,6 %	4,5 %
Aprendo sobre la gente en otras partes del mundo	69,3 %	21,8 %	8,9 %
Aprendemos cómo ahorrar energía en el colegio	71,1 %	20,4 %	8,4 %
Aprendemos a cuidar el medio ambiente	82,4 %	15,4 %	2,2 %

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

El cuestionario 4 se enfoca en evaluar la percepción sobre su colegio, para ello los estudiantes de inicial y primeros niveles de básica dan sus respuestas en varios aspectos de su educación. La mayoría de los estudiantes (74,9 %) se siente satisfecha al respecto, percibiendo que su escuela les proporciona información interesante. Asimismo, la conciencia global es una parte integral de su educación, con el 69,3 % de los estudiantes sintiendo que aprenden sobre personas de diferentes partes del mundo. Además, la educación ambiental y la sostenibilidad son destacadas, ya que un alto porcentaje (71,1 % y 82,4 %, respectivamente) de estudiantes cree que están aprendiendo sobre cómo ahorrar energía y protección del medioambiente en la escuela. Estos resultados sugieren un enfoque positivo en la diversidad, la sostenibilidad y la conciencia ambiental en el currículo escolar, lo que puede contribuir a los educadores a adaptar y aumentar la calidad de la educación ofrecida a estos estudiantes.

## Orquestando el aprendizaje

El cuestionario 1 está diseñado para evaluar la percepción de docentes, directivos y padres/tutores en varios aspectos clave de la educación. Los datos revelan una visión generalmente positiva de la calidad educativa en la institución en cuestión.

**Tabla 5**

Cuestionario 1-Indicadores

Ítem	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
El aprendizaje se planifica considerando a todos	81,4 %	14,6 %	3,3 %	0,7 %
El aprendizaje fomenta la participación de todos	82,3 %	15,5 %	1,8 %	0,4 %
Se promueve el pensamiento crítico	81,6 %	14,3 %	3,2 %	0,9 %
Los estudiantes participan en su propio aprendizaje	78,4 %	18,2 %	3,1 %	0,3 %
Los estudiantes aprenden unos de los otros	79,8 %	17,7 %	2,3 %	0,2 %
Se desarrolla la comprensión de similitudes y diferencias entre personas	77,1 %	19,4 %	2,2 %	1,3 %
Las evaluaciones fomentan los logros de todos	77,3 %	18,7 %	3,2 %	0,8 %
La disciplina se basa en el respeto mutuo	84,8 %	13,0 %	2,0 %	0,2 %
El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración	79,6 %	17,7 %	2,1 %	0,6 %
El equipo desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje	77,5 %	17,8 %	3,8 %	0,9 %
Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y la participación	75,8 %	17,2 %	5,1 %	1,9 %
Las tareas escolares contribuyen al aprendizaje	81,0 %	16,3 %	2,3 %	0,4 %
Las actividades extracurriculares están disponibles para todos	64,8 %	22,4 %	8,6 %	4,2 %
Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados	67,2 %	22,8 %	6,3 %	3,7 %

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

La mayor parte de los encuestados cree que el aprendizaje se planifica de manera inclusiva (81,4 %) y fomenta la participación activa de todos los estudiantes (82,3 %). También se incentiva el pensamiento crítico (81,6 %) y se fomenta la involucración de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (78,4 %).

La comprensión de similitudes y diferencias entre personas es considerada fundamental (77,1 %), y las evaluaciones se diseñan para impulsar el éxito de todos (77,3 %). El respeto mutuo es una base sólida para la disciplina (84,8 %), y se observa un enfoque colaborativo entre el equipo educativo (79,6 %).

Sin embargo, aunque la mayoría cree que se desarrollan recursos para apoyar el aprendizaje (77,5 %), y que las tareas escolares son beneficiosas (81,0 %), se identifican áreas de mejora en la accesibilidad a actividades extracurriculares (64,8 %) y en la necesidad de una mayor información sobre los recursos locales (67,2 %).

En resumen, los resultados sugieren un comprometimiento con la inclusión, la participación activa de los estudiantes y la promoción del pensamiento crítico en la institución educativa. Al mismo tiempo, indican áreas donde se podría mejorar la accesibilidad y la información para enriquecer aún más la experiencia educativa. Estos datos son valiosos para orientar mejoras en la educación en aras de una enseñanza más inclusiva y efectiva.

**Tabla 6**

*Cuestionario 2-El centro escolar de mi hijo*

Ítem	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Se les respeta por su esfuerzo, no por los resultados en los exámenes	76 %	21 %	3 %
Se les da confianza para aprender de forma autónoma.	77 %	20 %	3 %
Se ayudan entre estudiantes cuando están atascados en su trabajo	67 %	29 %	4 %
Sabe cómo obtener ayuda con su trabajo cuando necesita	76 %	21 %	3 %
Las personas realmente escuchan las ideas de otros	71 %	26 %	3 %
Sabe lo que tiene que hacer después de que expliquen la lección	71 %	27 %	2 %
Mi hijo suele entender la tarea	74 %	24 %	2 %
Las tareas ayudan a mi hijo a aprender	84 %	14 %	2 %
Al mediodía hace alguna actividad extraescolar	57 %	26 %	16 %
Después de clases hace alguna actividad extraescolar	59 %	23 %	17 %

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

Los datos del cuestionario 2 son esenciales para conocer la percepción de la familia acerca del entorno escolar de sus hijos. Los datos revelan una gama de elementos clave que impactan en su experiencia educativa.

El primer dato destacado es el alto porcentaje de estudiantes (76%) que están de acuerdo en que se les valore por su dedicación, no únicamente por los resultados en los exámenes. Esto refleja un enfoque educativo que valora la dedicación y el trabajo constante, en lugar de basarse únicamente en calificaciones. Esta actitud puede fomentar la motivación intrínseca y el compromiso de los estudiantes, ya que se sienten valorados independientemente de su desempeño académico.

La segunda afirmación, en la que el 77 % de estudiantes está de acuerdo en que se les confíe llevar un aprendizaje autónomo, subraya un contexto escolar que promueve la independencia y la autorregulación del aprendizaje. Esto es fundamental para el desarrollo de habilidades necesarias de resolución de problemas y toma de decisiones, vitales para el éxito en la vida cotidiana.

La colaboración entre estudiantes es otro aspecto importante. El 67 % está de acuerdo en que se ayudan mutuamente cuando están atascados en su trabajo. Esta cooperación puede enriquecer la experiencia de aprendizaje al fomentar el intercambio de opiniones y la comprensión colectiva de los temas.

El acceso a ayuda cuando se necesita es esencial, y el 76 % de estudiantes afirma saber cómo obtener ayuda con su trabajo. Esto sugiere que la institución educa a los estudiantes sobre los recursos disponibles para abordar sus desafíos académicos, lo que les brinda una sensación de seguridad y apoyo.

La comunicación y el respeto por las opiniones de otros se reflejan en la afirmación en la que el 71 % de estudiantes creen que las personas realmente escuchan las ideas de otros en su centro escolar. Esto indica un ambiente de apertura y diálogo que fomenta la diversidad de pensamiento y la tolerancia hacia diferentes perspectivas.

La comprensión de la tarea es esencial para el éxito académico, y el 74 % están de acuerdo en que suelen entender la tarea. Esto sugiere que la comunicación entre maestros y estudiantes es efectiva, y que se proporciona la información necesaria para llevar a cabo las tareas de manera satisfactoria.

Por último, la valoración de las tareas es evidente, ya que el 84 % cree que las tareas les ayudan a aprender. Esto destaca la relevancia de las actividades fuera del aula como una herramienta educativa efectiva.

En cuanto a la participación en actividades extraescolares, es importante notar que alrededor del 57 % participan en actividades al mediodía, y el 59 % lo hace después de clases. Esto muestra un interés y compromiso por parte de los estudiantes en enriquecer su experiencia educativa más allá del currículum tradicional.

En resumen, los datos del cuestionario 2 reflejan una percepción positiva de los estudiantes en relación con aspectos cruciales de su entorno escolar. Esto incluye la valoración del esfuerzo sobre los resultados, la confianza en la autonomía, la colaboración entre compañeros, el acceso a apoyo, la comunicación efectiva y la relevancia de las tareas. Además, la participación activa en actividades extraescolares demuestra un interés en la educación más allá del aula. Estos resultados sugieren un ambiente educativo que promueve la motivación, la independencia y la cooperación, elementos fundamentales para el desarrollo de los estudiantes.

**Tabla 7**

*Cuestionario 3-Mi centro escolar*

Ítem	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Las personas admiten cuando cometen un error	45 %	40 %	15 %
Si tengo un problema un profesor/profesor de apoyo me ayuda.	64 %	27 %	9 %
Me gustan la mayoría de mis lecciones	54 %	32 %	15 %
Se da a los estudiantes la responsabilidad para aprender solos	60 %	32 %	8 %
El profesor de apoyo ayuda a quien necesite	68 %	26 %	6 %
Los profesores se interesan en escuchar mis ideas	67 %	27 %	7 %
Los estudiantes se interesan en escuchar las ideas de otros	64 %	29 %	7 %
Durante las clases sé lo que debo hacer	62 %	33 %	5 %
Reconozco cuando he hecho un buen trabajo	76 %	20 %	3 %
No importa si me equivoco, siempre y cuando me esfuerce	56 %	32 %	13 %
Mi trabajo es expuesto en las paredes del centro escolar	49 %	33 %	18 %
Cuando me dan tarea entiendo lo que tengo que hacer	63 %	32 %	5 %

Ítem	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Creo que las tareas para casa me ayudan a aprender	66 %	24 %	10 %
Al mediodía o después de clases realizo extracurriculares	54 %	23 %	22 %

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

El cuestionario 3 ofrece una visión de la experiencia de los estudiantes de básica y bachillerato en su entorno escolar. Los datos muestran varios aspectos notables:

En cuanto a la cultura de aceptación de errores, un 45 % está de acuerdo en que se admiten errores en su entorno escolar. Esta es una señal positiva de un ambiente que valora la honestidad y la mejora continua. No obstante, un 15 % en desacuerdo sugiere que se puede trabajar más en fomentar una actitud más positiva hacia los errores como oportunidades de aprendizaje.

El apoyo docente es otro aspecto relevante. El 64 % confía en que recibirán ayuda de profesores o profesores de apoyo cuando tengan problemas. Esto indica un sistema de apoyo educativo efectivo. Aunque el 9 % en desacuerdo señala que podría mejorarse la accesibilidad de los profesores para ayudar a quienes lo necesiten.

La valoración de las lecciones es fundamental para el interés por el aprendizaje. El 54 % disfruta la mayoría de sus lecciones, lo que es positivo, ya que un entorno educativo interesante fomenta el aprendizaje. Sin embargo, el 15 % en desacuerdo plantea la necesidad de examinar la efectividad e interés de algunas lecciones.

La responsabilidad en el aprendizaje es destacable, con el 60 % sintiendo que se les da la responsabilidad de aprender por sí mismos. Esto es beneficioso para fomentar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, aunque el 32 % sin una opinión clara destaca la importancia de abordar si todos los estudiantes se sienten igual de capaces de aprender de manera autónoma.

El apoyo del profesor es otro punto a destacar. El 68 % cree que el profesor de apoyo les brinda ayuda cuando la necesitan, lo que sugiere un



sistema de apoyo educativo efectivo. Sin embargo, el 6 % en desacuerdo indica que todavía hay margen para mejorar.

La opinión de los profesores en las ideas de los estudiantes es vital para la comunicación y la participación activa. El 67 % de los alumnos siente que los docentes están interesados en tomar en cuenta sus ideas, lo que promueve el aprendizaje efectivo y el progreso de habilidades de pensamiento crítico.

En resumen, se identifican áreas de fortaleza que pueden ser reforzadas y áreas de mejora que requieren atención. Los resultados deberían servir como guía para incrementar la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes, y es crucial que los educadores y los responsables de políticas utilicen esta información para tomar medidas concretas destinadas a establecer un ambiente de aprendizaje enriquecedor y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

**Tabla 8**

*Cuestionario 4-Mi colegio*

Item	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Si tengo un problema puedo pedir ayuda a un adulto	82,1 %	15,1 %	2,7 %
Los profesores están interesados en escuchar mis ideas	74,0 %	21,8 %	4,2 %
Siempre sé lo que hacer en las clases	66,9 %	29,7 %	3,3 %
Los maestros no les importan si cometo errores, siempre y cuando me esfuerce	65,3 %	26,1 %	8,6 %
Mis trabajos a veces son expuestos en las paredes	61,0 %	25,5 %	13,6 %
Participo en actividades extraescolares antes o después de las clases	62,1 %	19,1 %	18,9 %

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

El cuestionario 4 dirigido a estudiantes de niveles iniciales y primeros niveles de básica, proporciona información valiosa sobre su percepción del entorno escolar. En general, los datos revelan un ambiente educativo positivo y de apoyo.

La mayoría de los estudiantes (82,1 %) sienten que pueden pedir ayuda a un adulto si tienen un problema. Esto es un indicio de que se fomenta la confianza y la comunicación abierta en la escuela, lo que es esencial para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

Además, un alto índice (74,0 %) considera que los profesores consideran sus ideas importantes. Esto refleja una actitud abierta hacia la participación de los estudiantes y la valoración de sus opiniones, lo que puede motivar el compromiso y el interés por aprender.

Sin embargo, algunos estudiantes (29,7 %) no siempre se sienten seguros de saber qué hacer en clase. Este hallazgo sugiere que podría ser beneficioso mejorar la claridad de las instrucciones y la planificación de las actividades en el aula.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes (65,3 %) perciben que los profesores no se preocupan por los errores, siempre y cuando se esfuerzan. Esta actitud positiva hacia el error como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje puede contribuir al desarrollo de la resiliencia y la autoconfianza de los estudiantes.

En lo que respecta a la presentación de trabajos en las paredes y el involucramiento en actividades extracurriculares, la mayoría de los estudiantes informan que estas prácticas son comunes en su entorno escolar (61,0 % y 62,1 %, respectivamente). Esto sugiere un esfuerzo por reconocer y promover los logros y competencias de los estudiantes, así como, así como fomentar su participación en actividades extracurriculares que enriquecen su experiencia educativa.

En resumen, los datos del cuestionario 5 indican un ambiente escolar en el que se valora la comunicación abierta, se fomenta la participación de los estudiantes y se promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje y el error. Sin embargo, también resaltan la necesidad de mejorar la claridad de las instrucciones en el aula. Estos resultados son esenciales para comprender la percepción de los estudiantes y proporcionar una educación de calidad que respalde su avance académico y personal.

## **Discusión y conclusiones**

El texto resalta la importancia de desarrollar prácticas educativas inclusivas en el ámbito escolar, centrándose en la diversidad como un eje transversal. Para lograr esto, es esencial combinar la teoría con la práctica,

evitando una aproximación meramente instrumental. El currículo desempeña un papel crucial, ya que guía el aspecto pedagógico de las instituciones escolares, y los docentes que reflexionan sobre la diversidad y el contexto institucional son fundamentales para impulsar cambios significativos.

Así también, se aboga por una conceptualización multidimensional del currículo que reconozca las experiencias de los distintos participantes en la educación y promueva la participación activa para desarrollar un currículo sólido y viable. La educación democrática se construye con la participación de sus integrantes, fomentando la reflexión y la comprensión de las diversas formas de procesos educativos.

En el texto destaca también el rol del docente, ya que deben enfocar sus proyectos al contexto, la realidad social y de manera especial en cada estudiante, generando autonomía pedagógica. Además, se resalta la relevancia de las relaciones interpersonales en el entorno escolar y la influencia en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es vital para facilitar el acceso a la información y adaptarla de manera pertinente. Además, se menciona la ética como un conjunto de normas que orientan el comportamiento de los estudiantes, y cómo los docentes tienen un rol fundamental al ser modelos a seguir.

La evaluación educativa se presenta como un elemento esencial, pero su propósito debe trascender la asignación de notas, centrándose en medir el nivel de conocimiento adquirido y aplicando enfoques que desarrollen competencias, así también el enfoque de la disciplina positiva permite la construcción de las relaciones basadas en el respeto mutuo, también el trabajo en equipo: docentes, directivos y psicólogos son fundamentales para garantizar la coherencia y la calidad del centro educativo.

Se mencionan áreas específicas para promover la inclusión en las escuelas, a partir de la construcción de una cultura inclusiva que involucre a la comunidad educativa y posea un liderazgo inclusivo. El trabajo en conjunto y en equipo garantiza la aplicación de prácticas inclusivas. En resumen, el texto enfatiza la importancia de desarrollar un enfoque educativo centrado en la diversidad, donde el currículo, los docentes y las prácticas pedagógicas desempeñen un papel fundamental en la construcción de una educación inclusiva y equitativa.

## Referencias bibliográficas

- Cárdenas, C. G. y Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58)2, 34-58. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Careta, A., Gimeno, X. y Peris, P. (2020). ¿Qué hace el equipo educativo de un centro de Educación Infantil cuando decide supervisar su trabajo para la mejora de la atención educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 1-23.
- Comunidad de Madrid. (2018). *Las tareas escolares después de la escuela*. Consejo escolar de la comunidad de Madrid
- Cruz, M., Pozo, M., Andino, A. y Arias, A. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria como un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la sociedad del conocimiento*, 18(2), 196-215. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v2i18.11889>
- Gallego, M., Gallegos, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. Vol. 2 (pp. 103-126). Ediciones Abya-Yala.
- Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/4czLUOU>
- Madrid, P. (2020). Evaluación del aprendizaje: de la medición a la evaluación por competencias. *Revista Identidad*, 6(1), 33-40. <https://doi.org/10.46276/rifce.v6i1.869>
- Millán, C., González, G., López, A., Vizcarra, R. y Reyes, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de Vida. *Revista de Educación Quintaesencia*, 13(1), 01-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes, P., Gallego, M. y Gallegos, M. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión. En F. Aguilar y M. Villagómez (coord.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 193-218). Ediciones Abya-Yala.

- Paredes Floril, P. R., Gallego Condoy, M. B. y Gallegos Navas, M. M. D. J. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión. En *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Ediciones Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21823>
- Paredes, P., Méndez, M. y Maldonado, G. (2023). Asociación de factores socio-demográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Paredes, P. y Ponguillo, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Paredes-Floril, P. (2019). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VI(2), 70-80. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Ramos, E., Sierra, B. y Rocés, C. (2019). Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17. *Education siglo XXI*, 37(2), 223-244. <http://doi.org/10.6018/educatio.387091>
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Santa, F. y D'Angelo, G. (2020). Disciplina positiva para el desarrollo de las habilidades emocionales. *Revista de psicología*, 24(5), 53-73. <https://bit.ly/463pCCQ>
- Tafur, R., Soriano, R. y Huamán, S. (2021). Percepciones de los docentes de dos instituciones educativas de Lima metropolitana sobre sus relaciones interpersonales. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 151-164. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.902>
- Tello-Blanc, E. y Paredes-Floril, P. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>

<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.544>

# La inclusión de estudiantes con discapacidad: perspectiva de los departamentos de consejería estudiantil

*Karina Ordóñez Ochoa*

[kordonezo@est.ups.edu.ec](mailto:kordonezo@est.ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0006-2977-7376>

*Priscilla Paredes Floril*

[pparedes@ups.edu.ec](mailto:pparedes@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-9870-1339>

## **Introducción**

Para Ecuador y el mundo, la inclusión debe impulsar y sostener cambios en el sistema social y educativo, resguardados en políticas internacionales de atención a la diversidad como lo propone la agenda 2030 del desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (ONU, 2015). La educación debe ser universal y atender a la diversidad necesidades de estudiantes con y sin discapacidad. La inclusión como sinónimo de igualdad, participación y respeto, siendo su mayor desafío, identificar y erradicar las limitaciones que impidan llegar a la universalidad (UNESCO, 2021). Por dicha razón

se requiere adoptar diversos desafíos que conlleven a garantizar un servicio de calidad, y considerar los distintos obstáculos que impliquen cambios relacionados a enfoques, lineamientos y estrategias del régimen educativo ecuatoriano, con la finalidad de desarrollar habilidades básicas y sustentables para la independencia en la transición de la etapa adulta de personas con discapacidad (UNESCO, 2021; Gallegos *et al.*, 2024).

Teniendo en cuenta que en la actualidad aún se mantiene un paradigma integracionista, donde coexisten medidas generales con vacíos legales que no aportan beneficio alguno a las personas con discapacidad. A nivel educativo se continúa etiquetándolos con un diagnóstico lo que conduce a una mirada médica generando limitaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vallejo y Castro, 2023). La inclusión educativa sigue una transformación que constituye un desafío, debido al escaso personal capacitado, insuficiente formación de una cultura inclusiva (Ocampo, 2019), y al cumplimiento legal que respaldan el tema (Clavijo y Bautista, 2020).

Los datos emitidos por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, muestran que en Ecuador hay 58 964 habitantes con discapacidad en edad escolar (de los 4 a los 18 años). En la provincia del Guayas existen 9611 personas con discapacidad en etapa escolar y según el tipo de discapacidad: física 26,79 %, intelectual 50,47 %, auditivo 6,62 %, visual 2,76 %, psicosocial 13,36 % (CONADIS, 2022). Por esta razón es necesario responder a la siguiente interrogante: ¿Cuál es la perspectiva de los departamentos de consejería estudiantil acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad? Durante el desarrollo de este estudio, la sigla DECE, refiere al departamento de consejería estudiantil, área donde laboran los profesionales en psicología dentro del ámbito educativo.

La inclusión educativa es un eje transversal en el plan nacional del buen vivir; el DECE, promueve prácticas inclusivas y participativas, como lo señala la Constitución de la República del Ecuador en su art. 26 “el Estado garantizará la educación ... donde todos están involucrados tanto las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p.16).

## **Lineamientos para la inclusión educativa desde la función del DECE en el Ecuador**

El DECE es un ente incorporado en las instituciones educativas, que garantiza la convivencia armónica, el desarrollo de habilidades para la vida (LOEI, 2021, p.17). contribuye a la formación integral de los estudiantes en equipo a la comunidad educativa, enfocados en los siguientes ejes: consejería, inclusión socioeducativa, atención psicosocial, promoción y prevención, apegados a los enfoques legales de derecho, bienestar, intergeneracional, intercultural, inclusión y pedagógico. En cuanto al punto de vista inclusivo, las acciones del DECE responden al apoyo psicológico y emocional, propiciando el trabajo en equipo con la articulación de instituciones públicas o privadas (MINEDUC, 2023, p. 28).

Con respecto al eje de inclusión socioeducativa, el DECE acompaña a toda la comunidad educativa en acciones de asesoramiento, acompañamiento, orientación, sensibilización familiar y comunidad, articulación con la unidad de apoyo a la inclusión, genera alertas ante prácticas que perjudiquen los procesos inclusivos, garantizando permanencia, continuidad y culminación de la etapa escolar (MINEDUC, 2023, p. 33). Es importante referir que el profesional DECE dentro de su labor no estructura diagnósticos clínicos, procesos terapéuticos, apoyo o evaluación psicopedagógicos (MINEDUC, 2023, p. 30).

### **Labor del psicólogo en la inclusión educativa**

En España ante la necesidad de generar cambios en el paradigma de la inclusión educativa y social (Tamarit, 2018) considera que la estrategia de intervención del equipo debe estar centrada en la persona, para generar empoderamiento, bienestar social, conciencia crítica para el desenvolvimiento autónomo e independiente en la sociedad (Paredes y Borja, 2022), y cobre relevancia el asesoramiento, acompañamiento y seguimiento que realiza el psicólogo en el proceso inclusivo de los estudiantes, por lo cual es vital las actividades de motivación y sensibilización a todos los actores de la comunidad hacia una cultura inclusiva basada en valores (Fuentes *et al.*, 2021).

En Chile, el psicólogo educativo debe tener la misión de fomentar el bienestar psicosocial, incentivando al estudiante a obtener logros personales con la colaboración de redes e interacciones sociales, mediante el uso de posturas metodológicas del saber de las ciencias psicológicas, su labor debe



trascender en las políticas y cambios legales erradicando procesos de exclusión social (Tamarit, 2018).

## **Factores importantes en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad**

Con la intención de alcanzar igualdad y equidad de los estudiantes con discapacidad, se deben considerar los factores que favorezcan la adquisición de conocimientos, eliminando barreras durante la labor del aprendizaje y la participación social (Meza *et al.*, 2023), por tal manera, precisan la importancia de abordar de forma holística los procesos inclusivos, tomando en cuenta las características individuales y los recursos de apoyo para alcanzar las objetivos deseados (Loreman *et al.*, 2014; Tello y Paredes, 2022).

Por lo tanto, los factores involucrados en el proceso son: familia, rol del docente, infraestructura y TIC de los centros educativos. Familia es el grupo constituido por vínculos consanguíneos o vínculos constituidos, donde el ser humano recibe los primeros estímulos y aprendizajes, y ser así copartícipe del equipo de apoyo educativo y social, caracterizándose como un pilar fundamental en el proceso de inclusión escolar (Paredes y Ponguillo, 2022). Su participación propicia el desarrollo en el educando de confianza, autonomía y el desempeño educativo (Gallego *et al.*, 2020; Gallego *et al.*, 2022).

Como segundo, el rol del docente ejerce una función significativa en el proceso de inclusión (Albán y Naranjo, 2022; Paredes *et al.*, 2023), su labor profesional ejerce un gran impacto en la planificación y uso de estrategias metodológicas renovadas, las que permitan lograr prácticas representativas basadas en un currículo inclusivo y flexible, y permitir el desarrollo de habilidades sociales en su presente y forjando el futuro de cada estudiante (Gárate-Ramírez, 2023).

Finalmente, las políticas de gestión educativa deben garantizar espacios adecuados a favor del desarrollo integral del estudiantado, así la infraestructura y las TIC son consideradas como un factor de riesgos y oportunidades (González *et al.*, 2015; Paredes *et al.*, 2022), y poder potenciar o perjudicar el proceso de enseñanza. Esto significa, que si las instituciones educativas no cuentan con infraestructuras adaptadas y equipadas con materiales de apoyo especializados difícilmente se puede alcanzar un proceso inclusivo con eficacia Cheng (citado en Meza *et al.*, 2023).

El objetivo de este estudio es explicar la perspectiva de los departamentos de consejería estudiantil acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad del distrito 09D08 Monte Sinaí-Pascuales 2 de la zona 8.

## Método

Esta investigación se suscribió en una metodología cualitativa, que permitió la comprensión de las prácticas inclusivas desde la perspectiva del DECE, obteniendo una amplitud de experiencias, interpretaciones y opiniones de los psicólogos. Se utilizó el diseño narrativo y su alcance explicativo (Hernández *et al.*, 2010).

Para la extracción de datos se empleó como instrumento de investigación, la entrevista estructurada que constó de nueve preguntas abiertas, diseñada por la investigadora y validada por expertos. Su aplicación se realizó por medio de las plataformas cibernéticas mediante un formulario Google dirigido a una muestra de 56 psicólogos que laboran en el DECE del distrito 09D08 Monte Sinaí-Pascuales 2 de la zona 8. Los datos se analizaron y sintetizaron con software ATLAS TI; se obtuvo una gráfica utilizando códigos, grupos de códigos, y así crear redes que establezcan relación y contradicción.

## Resultados

Los resultados de las entrevistas dirigidas a los profesionales de psicología del DECE que laboran en el sector público del distrito 09D08 Monte Sinaí-Pascuales 2 de la zona 8, exponen los tipos de barreras existentes y los posibles desafíos que se requieren adoptar para una inclusión educativa (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Barreras y desafíos que intervienen en los factores principales de la inclusión educativa*

Factores	Barreras	Desafíos
Infraestructura y TIC	Infraestructura no adaptada	Cumplimiento de políticas públicas
Familia	Apoyo y seguimiento	Sensibilización
Docente	Estrategias Metodológicas inadecuadas	Aplicación del DUA-PCP

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

La primera barrera que se encontró fue la infraestructura-TIC, las instalaciones educativas no se encuentran adaptadas para atender las diversas necesidades de los alumnos como: rampas, baños adaptados para sillas de ruedas, señaléticas, libros audiovisuales y en braille, los escasos recursos tecnológicos y cibernéticos no favorecen la innovación y creatividad del proceso de enseñanza- aprendizaje, en relación con esto las políticas públicas deben dar cumplimiento en cuanto a las mejoras de equipamiento y remodelación respondiendo a la inclusión educativa.

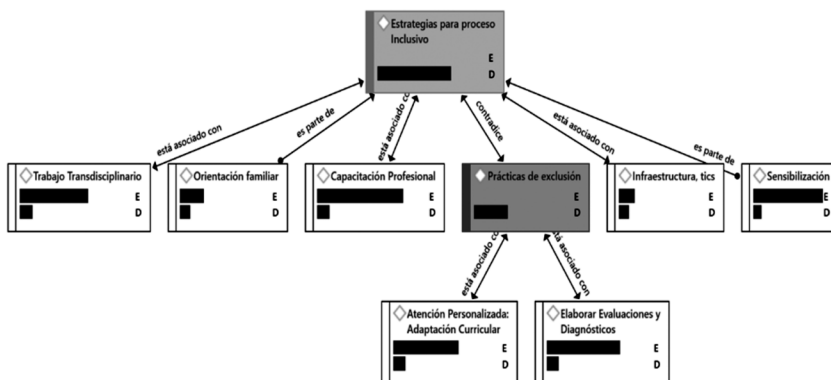
En segunda instancia, los resultados referentes al ámbito familiar mostraron relevancia, debido a la escasa atención y cooperación en el proceso de enseñanza, insuficiente continuidad en tratamientos con especialistas del Ministerio de Salud Pública, situaciones que retrasan el desarrollo integral del estudiante, para compensar estos indicadores se requiere afianzar el proceso de sensibilización con la familia.

Por último, el componente profesional docente muestra un bajo nivel de conocimiento pedagógico en cuanto a estrategias metodológicas inclusivas, limitándose a la realización de documento individual de adaptación curricular DIAC como respuesta inclusiva para atender a la necesidad educativa del estudiante, los desafíos para contrarrestar ese déficit en la formación profesional para la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje DUA, con la finalidad de contribuir en la planificación centrada en las habilidades, intereses y metas de la persona PCP.

Paralelamente, los resultados de las entrevistas evidencian que, el proceso inclusivo depende de las estrategias que se ejecuten a favor de estudiantes con discapacidad. Los datos analizados mediante ATLAS TI permitieron clasificar y agrupar la información, formando una red de códigos que reflejan validez. En la gráfica se observa que dentro de la categoría “Estrategias inclusivas” presentaron mayor relevancia los siguientes códigos: sensibilización, capacitación profesional y trabajo multidisciplinario. Por otro lado, se evidencian resultados de la categoría de “Prácticas de exclusión” que los códigos con mayor enraizamiento son: aplicación de las adaptaciones curriculares, evaluaciones y diagnósticos presuntivos, estas prácticas se consideran barreras en la educación (ver figura 1).

## Figura 1

*Estrategias para el proceso inclusivo en contraste a las prácticas de exclusión*



Nota. Procesado en ATLAS TI.

En la categoría “estrategias inclusivas” refiriéndose al trabajo transdisciplinario, responde a la articulación que brinda el aporte de otros profesionales de acuerdo con la necesidad de los educandos, acciones que contribuyen a la inclusión. En cuanto a la orientación familiar que reciben los representantes legales o tutores va enfocado a incentivar e involucrar de forma activa para el aumento de habilidades cognitivas y sociales, considerando las fortalezas y debilidades para la construcción de proyecto de vida. Del mismo modo en cuanto a capacitación profesional, en el docente y el psicólogo se evidenciaron carencias en las estrategias y metodologías inclusivas. Por consiguiente, la labor de sensibilización receptó más información, siendo estimada para el inicio del camino a la igualdad, enfocada a padres, madres, estudiantes y docentes con la finalidad de que cada uno sea copartícipe de una educación para todos, libre de discriminación y de etiquetas. Para finalizar, la infraestructura fue uno de los factores que predominó en los resultados de la investigación, debido a la necesidad de una pronta transformación en las adecuaciones físicas y de mobiliario para el pleno acceso de las TIC favoreciendo los procesos educativos.

Por otro lado, en la categoría “prácticas de exclusión” los entrevistados comunicaron sobre prácticas no adecuadas como: evaluaciones, diagnósticos presuntivos y posteriormente la aplicación de adaptaciones

curriculares. En cuanto al código evaluación y diagnósticos presuntivos: las entrevistas reflejaron que hablar de proceso inclusivo es sinónimo de poseer un carnet de discapacidad, evaluaciones psicopedagógicas, derivaciones a Ministerio de Salud Pública para el debido proceso, dando prioridad a la atención del estudiante, acompañándolo de la atención personalizada y construcción del documento individual de adaptación curricular, y brindar el respectivo seguimiento, que en ocasiones no se cumple a cabalidad por el docente por considerarla como carga laboral.

La gestión de políticas educativas referente a, infraestructura y TIC no son adecuadas para el desenvolvimiento profesional, por lo que es indispensable, el cumplimiento y transformación legal para suplir recursos técnicos y tecnológicos que acompañen el proceso educativo que permita lograr aprendizajes significativos en los educandos. Fernández-Blázquez *et al.* (2022) coinciden en la necesidad de realizar cambios profundos apoyados en las disposiciones Internacionales. Si la gestión administrativa de las instituciones públicas garantizará instalaciones con equipamiento y recursos necesarios, la educación alcanzaría estándares de calidad.

Así mismo el trabajo transdisciplinario fortalece el proceso educativo a través de redes de apoyo que complementan el desarrollo de habilidades psicosociales que permite trascender en la sociedad. De igual forma en Chile, sostienen que el equipo cooperativo entre directivos, maestros y familia alcanzan resultados significativos en el desarrollo integral de los escolares (Vallejos y Castro, 2023). Por otro lado, la percepción negativa que surge en los integrantes de la familia, provoca escasa participación y compromiso en el apoyo y seguimiento durante el proceso educativo, situación que ocurre debido a la escasa aceptación de la condición educativa del estudiante (Gallego *et al.*, 2020; Paredes *et al.*, 2023). Por ello, es fundamental la orientación al núcleo familiar por parte del Ministerio de Educación y Salud, en el proceso de aceptación, motivando a ejercer un rol activo en la educación del estudiante con discapacidad. Por lo tanto, la red de apoyo familiar permitirá desarrollar competencias básicas y sustentables para elaborar el proyecto de vida hacia la transición de la etapa adulta en su inserción laboral (Paredes, 2018).

Del mismo modo se evidenció que, los docentes tienen escasa formación profesional en cuanto a recursos y metodologías inclusivas, limitándose a la atención personalizada del estudiante con discapacidad y a la aplicación de adaptación curricular individual. Al igual que, en estudios realizados en la provincia de Manabí-Ecuador, existen carencias en la preparación profe-

sional del docente para la atención a la diversidad (Bravo *et al.*, 2021), desconociendo el Diseño Universal de aprendizaje que proporciona respuestas sin realizar diferencias entre el estudiantado, ni recargar la planificación del docente (Cantuña *et al.*, 2021). Por lo consiguiente, la instrucción académica del futuro docente debe estar enmarcada desde una pedagogía inclusiva, que permita atender con metodologías innovadoras la diversidad del aula, sin desmerecer su actualización constante.

En Ecuador, la educación inclusiva del sistema fiscal procura garantizar una educación de calidad, sin embargo, debe superar diversas barreras que no permiten el cumplimiento y su transformación a cabalidad. Este estudio pretende motivar a investigaciones futuras de carácter longitudinal que analicen a profundidad los factores que intervienen en la educación inclusiva y la manera en que estos repercuten en el estudiante al término de su etapa escolar y la transición a la etapa adulta, información que permitirá conocer la efectividad de los estímulos al que el estudiante estuvo expuesto en su proceso educativo. Las limitaciones en este estudio se relacionan con los escasos trabajos de investigación referente a esta temática en el contexto del Distrito 09D08- Monte Sinaí-Pascuales 2 de la zona 8 y en la modalidad de la aplicación de las entrevistas, ya que se realizó de forma virtual por los niveles de inseguridad del sector.

## **Discusión y conclusiones**

Tras el análisis desde la perspectiva del psicólogo del DECE, sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad, se pudo comprobar que el sistema educativo fiscal presenta debilidades en el cumplimiento de reglamentos y retroalimentación correctiva, para reformular las políticas del Estado en la implementación de estrategias y planes plurianuales con visión holística con indicadores de medición para alcanzar los logros y subsanar brechas que garanticen condiciones en la transformación de la educación orientada a la inclusión.

Gracias al estudio realizado se puede interpretar que es necesario considerar los factores que influyen dentro del proceso educativo como: la infraestructura, TIC, la cual debe garantizar instalaciones adecuadas y óptimas para el desarrollo potencial del aprendizaje. Así también, motivar a las familias para brindar el respaldo y vigilancia de forma permanente, integrándose plenamente como red de apoyo para el estudiante. A esto se suma la importancia del perfil idóneo del docente que permita la aplicación

de lineamientos precisos para alcanzar los objetivos del aprendizaje significativo en el educando, siendo imprescindible que su formación sea continua e innovadora, eliminando prácticas tradicionales que conlleven a procesos repetitivos y monótonos los que se constituyen limitantes, que no garantizan el bienestar biopsicosocial y cognitivo del estudiante.

Finalmente, se puede afirmar que, dentro de las estrategias inclusivas con mayor relevancia, son importantes las acciones de sensibilización que realiza el psicólogo del DECE, dirigidas a la comunidad educativa para transformar una sociedad con una cultura inclusiva basada en valores de igualdad, equidad, tolerancia y justicia. En relación con la teoría sociocultural, la escuela, es el entorno que aporta influencias sociales que repercuten en el presente y el futuro. Por tal razón, deben favorecer en el desarrollo cognitivo de los estudiantes con discapacidad y permitir que caminen hacia el desarrollo de su potencial humano y autorrealización.

Los hallazgos son relevantes porque permiten pensar en la importancia del tema y sobre las repercusiones de la inclusión educativa en la vida del individuo a largo plazo, a la vez que permite motivar a los profesionales a tomar desafíos significativos en este campo.

## Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. <https://bit.ly/2FFdsH9>
- Albán, J. y Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 56-68. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- Bravo, S., Bernarás, E., Garaigordobil, M. y Villafuerte, J. (2021). Situación de la inclusión educativa e integración escolar de adolescentes con discapacidad motora de Manabí, Ecuador. *Revista San Gregorio*, (45), 47-58. <https://bit.ly/4d2xzdC>
- Cantuña, A., Cañar, C. y Gallegos, M. (2021). Análisis de las estrategias y recursos didácticos en la educación general básica bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (78), 231-245. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2079>
- Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- CONADIS. (2022). Estadísticas de discapacidad. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. <https://bit.ly/3Dokb3N>

- Fernández-Blázquez, M., Echeita, G., Simón, C. y Martos, F. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión. Plena inclusión*. <http://hdl.handle.net/11181/6597>
- Fuentes, V., García, M., Amezcua, P. y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Gallego, M., Gallegos, M. y Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 141-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300141>
- Gallego, M., Gallegos, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana. Vol 2* (pp. 103-126). Abya Yala.
- Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Abya Yala. <https://acortar.link/82IUIS>
- Gárate-Ramírez, E. (2023). Educación inclusiva: consideraciones para directivos y docentes sobre discapacidad intelectual en Chile. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(1-1), 114-121. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1541>
- González, M., Galvis, E. y Sánchez, J. (2015). Identificación de factores que afectan el desarrollo de la inclusión digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 175-191. <https://bit.ly/2MVAFoG>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). Mc Graw Hill.
- LOEI. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://bit.ly/3N6WP97>
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. y Deppeler, J. (2014). *Conceptualising and measuring inclusive education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Meza, E., Gonzalo, V., Balladares, M., Pastuña, M. y Pesantez, D. (2023). Educación Inclusiva: Revisión de Prácticas y Políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1489-1515. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5416](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5416)
- MINEDUC. (2023). *Modelo de Gestión del Departamentos de Consejería Estudiantil*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>



- ONU. (2016). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Paredes, P. (2018). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(2), 70-80.
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de vida. *Quintaesencia*, 13(1), 1–13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes Floril, P. R., Gallego Condo, M. B., & Gallegos Navas, M. M. D. J. (2022). El Trabajo Colaborativo y la Sostenibilidad de la Inclusión como Reto para la Reflexión. En *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21823>
- Paredes, P., Méndez, M. y Maldonado, G. (2023). Asociación de factores socio-demográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Paredes, P. y Ponguillo, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes Y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Tello-Blanc, E. y Paredes-Floril, P. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>
- Tamarit, J. (2018). La psicología frente a la calidad de vida y la Inclusión social de las personas con discapacidad Intelectual o del desarrollo. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 113-119. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2868>
- UNESCO. (2021). Inclusión. Recuperado de <https://bit.ly/3KPjCmW>
- Vallejos, V. y Castro, L. (2023). Inclusive education: perception of an educational community. *International Humanities Review*, 17(2), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4726>

<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.545>

# Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en personas sordas

*María Fernanda Mediavilla*

[fernanda.mediavilla@educacion.gob.ec](mailto:fernanda.mediavilla@educacion.gob.ec)

<https://orcid.org/0009-0001-2784-9982>

*Raúl Lara Barba*

[rlarab@ups.edu.ec](mailto:rlarab@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-2367-6914>

*Miriam Gallego Condoy*

[mgallego@ups.edu.ec](mailto:mgallego@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-4684-5984>

## **Introducción**

Un mundo construido, tanto física como socialmente, para las mayorías oyentes es la principal barrera a la que se enfrentan diariamente aquel grupo de personas que pertenecen a la diversidad lingüística y cultural que comprende la comunidad sorda a nivel mundial, hasta hace poco desconocida o invisibilizada. La lucha por el ejercicio pleno de derechos y por

el reconocimiento de su lengua, han marcado la trayectoria histórica de las personas sordas. Así mismo su acceso, permanencia y culminación en la educación no ha sido del todo alentadora, a pesar de los avances en temas de inclusión, accesibilidad y diseño universal.

Por medio de la educación inclusiva es posible responder a la diversidad de estudiantes y transformar el sistema educativo (Naranjo, 2022), sin embargo, un desconocimiento de las sociedades de la coexistencia con una cultura sorda y de una comprensión del mundo a través de lo viso gestual, pone en tela de juicio el alcance que esa diversidad abarca. Según expertos, la sociedad, la academia y lo educativo están en la obligación de brindar acceso a los sordos a una plena participación y formación profesional, a partir de una visión socio antropológica opuesta al modelo clásico médico rehabilitador (Veinberg, 2002, citado en Noel, 2019).

Las propuestas deben trascender el discurso de inclusión y enfrentar el desafío de construir espacios de encuentro y escucha para la libertad, igualdad y formación acerca de lo común, de aquello que está destinado para todos y afecta a cada individuo (Skliar, 2018). Tal labor, exige un permitirse contemplar otras formas de concebir al mundo y, por lo tanto, otras formas del aprender y del enseñar, a través de una epistemología sorda.

A nivel mundial, la Organización Mundial de Salud estima existen 1500 millones de personas que sufren algún grado de pérdida auditiva (Organización Mundial de la Salud, 2021), dato que contrasta con la cifra informada por la Federación Mundial de Sordos para quienes existen 70 millones de personas sordas (World Federation of the Deaf, 2016). Tal diferencia encuentra sentido en la conceptualización de identidad sorda; los 70 millones de personas corresponden a sordos signantes o usuarios de las lenguas de señas, mientras que el número restante corresponderá a sordos usuarios de ayudas técnicas, oralizados, personas de la tercera edad, entre otros.

En el Ecuador, hasta el registro de 2021, existen 66 538 personas con discapacidad auditiva; 30 257 son mujeres, 36 272 son hombres y 4679 forman parte de la Educación Básica y el Bachillerato (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2022). Sin embargo, no se reportan datos sobre personas sordas signantes, oralizadas u en otra condición. Además, cabe mencionar que tales datos corresponden a aquellas personas que acceden al proceso de calificación y certificación de discapacidad, dejando un sesgo importante de personas que no cuentan con este documento.

A través de los años, la pregunta por la educación del sordo ha encontrado dos vertientes bien definidas: el oralismo y el gestualismo. Lejos de colocarse en una u otra perspectiva, la intención de este artículo es denotar que se ha desestimado lo que el sujeto sordo tiene por decir acerca de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. La historia de la sordera es la historia de una infamia, perpetrada por buenos ciudadanos, movidos por nobles intenciones (Sánchez, 1990). Quienes se colocan en el papel de profesionales de la sordera, en especial docentes, se enfrentan al complejo reto de evitar creer que cuentan con la mejor opción y decisión para tal o cual sujeto y, por el contrario, deben comenzar a escuchar e interactuar con la diversidad, más aún si se trata de acciones que marcarán el resto de la vida de un individuo.

La paciencia, constancia e interés son elementos esenciales para la búsqueda de estrategias metodológicas y didácticas que apoyen el aprendizaje de todas las áreas, con el fin primordial de dotar a un estudiante de encontrar sus propias formas de implicarse en el mundo, de participar plenamente y llevar a cabo un rol social en igualdad de condiciones y oportunidades. Una de esas formas de implicación es la lectoescritura, entendida como un puente direccionado a la participación en la comunidad, como un medio para crear e innovar y como un motor de desarrollo hacia la inclusión en todas las áreas (González, 2020; Paredes *et al.*, 2023).

Sin embargo, esta área requiere un mayor esfuerzo en el mundo de la sordera, debido a que sus metodologías tradicionales de enseñanza suelen encontrar disonancia con la visión de la comunidad sorda, quien pide reconocimiento de la lengua de señas como lengua materna y primer idioma, y el español como segundo idioma. Tal discrepancia radica en el hecho de manejar naturalmente una lengua ágrafa que encuentra aparente conflicto con los idiomas de las mayorías, en modalidades orales, y que se materializan en lo escrito.

Las metodologías docentes, diseñadas para los estudiantes oyentes, suelen convertirse en barrera al aprendizaje de la lectura y escritura de las personas sordas, enfocando esfuerzos a que estos estudiantes se adapten a las modalidades orales y evitando que esta población desarrolle sus capacidades lectoescritoras desde edades tempranas. A pesar de que el Ecuador cuenta con Modelo Bilingüe Bicultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019), vigente para educación de los sordos, en el desarrollo de las actividades educativas, que se observan en las unidades educativas de

sordos, se observa que los docentes siguen los textos escolares con contenido que no resulta accesible. Por ejemplo: párrafos extensos, terminología técnica, vídeos o audios sin subtítulos, y otros que dificultan la comprensión. Mientras tanto los estudiantes, quienes tienen dificultad para la comprensión lectora y la creación de textos, denotan frustración y fracaso escolar que se evidencia como enojo, aburrimiento y desánimo.

Tal situación, trasciende al ámbito educativo, y que genera a largo plazo generaciones sordas que no interactúan plenamente con oyentes, no se informan de la realidad nacional e internacional, y no acceden a la ciencia e información científica. Durante la pandemia de COVID-19, estas situaciones se agravaron, debido a que la educación virtual se tornó hacia el uso de textos escritos, y procesos de autoaprendizaje, para los que la comunidad sorda no estaba capacitada para manejar (Paredes *et al.*, 2022; Gallegos *et al.*, 2022).

El presente artículo explora esta realidad en una institución educativa especializada para sordos, de Quito. Se han observado diversas dificultades alrededor de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Los docentes, al ser oyentes, no encuentran metodologías que motiven a los estudiantes. Aún se mantienen perspectivas netamente oralistas que llevan a emitir indicaciones auditivas, lo que genera pérdida de información. La falta de educadores sordos, limita la posibilidad de modelos lingüísticos adecuados para niños y niñas, lo que empobrece a una primera lengua base que acoja a la lectoescritura del español. Las familias, en su mayoría oyentes, tienden a fortalecer ideas sobre la importancia de la emisión de palabras, y dejan de lado los elementos de comprensión. Con ese antecedente, se considera necesario la identificación de prácticas docentes que requieren modificación y la aplicación de modelos pedagógicos que atiendan a las particularidades de los estudiantes sordos, y que den opciones diversas en cuanto a estrategias del aprendizaje de la lectoescritura.

*Nada sobre nosotros, sin nosotros* (Galindo, 2018), es una de las frases que guía, hoy en día, las luchas de las diversidades, y que busca resaltar la importancia de la participación plena de cualquier persona, en cualquier condición, en la toma de decisiones sociales, investigaciones, elaboración de políticas públicas y más. Este estudio cobra importancia, al contar con una persona sorda profesional de la educación como investigadora principal, y el apoyo de investigadores aliados a la comunidad sorda; una docente y un intérprete de Lengua de Señas Ecuatoriana LSEC. Los datos, análisis

y discusiones brindan valiosas reflexiones y orientaciones para apoyar a los estudiantes sordos, no solo desde la observación, sino desde la propia experiencia. El acercamiento a los niños que conforman la comunidad sorda mediante la LSEC, permite comprender las potencialidades y barreras que expresan los educandos, para plantear los procesos de lectoescritura desde sus particularidades y diversidad de las Personas Sordas.

En todo momento se ha respetado y reconocido a la LSEC como la primera lengua de esta comunidad, y se la ubica como el recurso principal para la enseñanza de contenidos e identificación de estrategias hacia el desarrollo de los procesos de lectoescritura, al igual que otros ámbitos de la educación. El objetivo fue describir la práctica docente y las estrategias utilizadas en la instrucción de la lectura y escritura a personas sordas, por medio de observaciones recopiladas en diarios de observación. Además, se sugieren estrategias para la mejora de esta habilidad. La pregunta de investigación que guió las elaboraciones fue ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que benefician el aprendizaje de la lectoescritura en las personas sordas? Las interpretaciones realizadas permiten que las formas y preferencias de aprendizaje de esta población puedan expresarse y alcanzar su potencial. Los actores del proceso educativo no solo deben comprender, sino que deben aceptar la visión cultural de “ser sordo” (Noel, 2019). Esto implica que, las personas sordas deben ser los principales actores y referentes de los procesos investigativos y educativos referentes a su cultura.

## **La educación de las personas sordas**

Una persona sorda, antes que sorda es persona, por lo que goza del derecho a acceder a sistemas educativos de calidad y a ser tratado en igualdad de oportunidades y condiciones, tal como sus pares oyentes y que, además, respeten su idioma y sus formas de comunicación (Paredes y Ponguillo, 2022). La Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006) garantiza el reconocimiento de su identidad cultural y de su lengua de señas, así como de la cultura sorda. Así mismo, garantiza una visión inclusiva en la educación que facilite el acceso a la lengua de señas y fomente el máximo la participación académica y social. La Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, promueve una atención a todos los estudiantes, reconociendo su diversidad; las instituciones educativas deben permitir el acceso de

todo estudiante, sin importar la condición, y favorecer sus procesos de aprendizaje (Ley Orgánica Reformatoria a La Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2021).

Así mismo, la Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador afirma que el Estado procurará el ingreso, permanencia y finalización de la educación de personas con discapacidad por medio de medidas y apoyos pertinentes, además de reconocer a la LSEC como el idioma propio y medio comunicativo de personas con discapacidad auditiva (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012). El Modelo Bilingüe Bicultural es el marco base, a través del cual se pone en práctica el currículo obligatorio en las condiciones propias de la comunidad sorda. Según este último, la lectura en la Educación Básica se direcciona a entender y manejar las estructuras elementales y los fines de distintos tipos de textos, mediante destrezas cognitivas, de autorregulación de la comprensión lectora y del propósito de la lectura (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016b). Por otro lado, la escritura comprende la elaboración de diversos textos que cuenten con unidades textuales con sentido, lógicos y ordenados (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016b).

La educación de las personas sordas ha experimentado una trayectoria histórica de opresión frente al control oyente-oral, así como una lucha constante por el reconocimiento y la continuidad de sus propias formas de expresión y comunicación. Los orígenes de esta historia suelen ubicarse en el siglo XVI, con el fraile Ponce de León, quien propuso los primeros métodos para *desmutizar* a niños sordos, generalmente hijos de familias nobles (Gómez, 2018). También se destacan los métodos gestualistas del abad de L'Épée, quien fue el primero en reconocer un potencial de las señas utilizadas por los sordos, y los métodos oralistas desarrollados por el alemán Heinicke. Sin embargo, uno de los eventos más significativos y sombríos en la historia de la educación de las personas sordas fue el Congreso de Milán de 1880. En este, una agrupación de maestros de sordos decidió excluir el uso de la lengua de señas en sus métodos, considerándola peligrosa, e impone la enseñanza del habla como objetivo principal de la educación del sordo (Oviedo, 2006, citado en Cardona, 2021).

A partir de este suceso, los esfuerzos de los profesionales especializados en la sordera, se han dirigido principalmente hacia la rehabilitación del habla como objetivo principal, proporcionando así una base para los avances médicos centrados exclusivamente en la recuperación del sentido de la audición. En consecuencia, en las últimas décadas, las perspectivas

educativas han estado marcadas por una visión patológica de la sordera y enfoques educativos que priorizan la comunicación oral. Por esta razón, en las escuelas regulares es común que se trabaje en la rehabilitación del habla a través de la sustitución de enfoques pedagógicos por enfoques terapéuticos (Herrera y De la Paz, 2019).

Gracias a las más recientes luchas de los colectivos de la discapacidad y otras minorías, como el Movimiento de Vida Independiente, el fortalecimiento de un marco legal que garantiza derechos a las personas con discapacidad, el auge de los modelos sociales de la discapacidad, y nuevas perspectivas que valoran la diversidad y dignidad humana (Velarde, 2011; Paredes, 2019), la lucha de la comunidad sorda en la educación se ha fortalecido en el hecho de reclamar que las decisiones consideren las perspectivas desde la cultura sorda; un ejemplo emblemático de ello es el movimiento “Deaf president now” de la década de los 80 en la Universidad Gallaudet, en la que estudiantes sordos exigieron ser representados por alguien que compartiera su condición y perspectivas y generar un impacto en las discusiones, investigaciones y movimientos alrededor del mundo (Piedra, 2022). Hoy en día, las perspectivas de educación inclusiva, que consideran la diversidad y proponen metodologías y estrategias innovadoras que respetan las formas de aprendizaje, como el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, permiten que el encuentro entre los oyentes y la cultura sorda sea concebido como una oportunidad de enriquecimiento y reducción de las barreras y la exclusión (Crisol, 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2020).

## **Estrategias de enseñanza-aprendizaje**

Las estrategias de enseñanza son un conjunto de procedimientos, instrumentos, recursos, apoyos seleccionados y utilizados por profesores para facilitar el procesamiento de la información, lograr un aprendizaje significativo y solucionar problemas (Vargas-Murillo, 2021; Paredes y Borja, 2022). Para ello, los docentes consideran diferentes acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, de tal forma que los aprendizajes sean orientados, promovidos, guiados y fomentados en la relación docente-estudiante. Una de las funciones más importantes de estas estrategias es guiar a estudiantes en los diferentes momentos del aprendizaje. De esta manera relacionar los conocimientos previos, manteniendo su atención y promoviendo



conocimientos nuevos. Díaz y Hernández (citado en Vargas-Murillo, 2021), proponen un ordenamiento de estas estrategias según tres momentos:

- Estrategias pre-instruccionales: preparan al estudiante en relación con qué y cómo aprender. Por ejemplo, comunicar los objetivos, organizadores previos, señalizaciones o indicaciones en textos, actividades de activación de conocimientos previos, uso de tecnologías de la información.
- Estrategias co-instruccionales: se trabajan a lo largo del proceso de enseñanza, donde la atención y motivación cobran mayor relevancia. En este momento se organiza, estructura e interrelaciona los contenidos. Ejemplos de estrategias son las ilustraciones, preguntas intercaladas, organizadores gráficos y conceptuales, grupos interactivos, murales, proyectos, enseñanza recíproca, microcuento, dramatización, juego, uso de TIC.
- Estrategias post-instruccionales: las cuales se presentan luego de trabajar el contenido, generando una perspectiva crítica e integradora Agrupa la promoción de enlaces, los resúmenes, las analogías, uso de TIC.

De estas, se evidencia que la mayoría hacen uso del elemento escrito para su desarrollo. Por ello, el resto en la educación de sordos, radica en repensar estas estrategias desde elementos gráficos, visuales, con poca cantidad de palabras técnicas o lenguajes científicos, con el fin de servir de puente hacia conocimientos más profundos.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje están vinculadas a todo lo que realiza el estudiante para alcanzar los objetivos, competencias o destrezas y construir sus conocimientos, por lo que se requiere de un pensamiento crítico de sí mismos (Vargas-Murillo, 2021). Algunas de estas estrategias son: de ensayo, en la que se repiten los contenidos revisados; de elaboración, haciendo conexión entre lo nuevo y familiar; de organización, construyendo estructuras para que sea fácil recordarlas; de control de la comprensión, manteniendo la motivación y atención; para el aprendizaje significativo, encontrando las formas particulares de aprendizaje de cada estudiante (Vargas-Murillo, 2021). Además de otras como: aprendizaje basado en problemas, organización de términos, elaboración de nuevo contenido, y la repetición (Callisaya, 2020).

## Estrategias para personas sordas

Las estrategias antes mencionadas, son aplicables a toda la población estudiantil, sin embargo, requieren de ajustes para ser implementados en la comunidad sorda, de acuerdo con las particularidades de la misma. Según el Modelo Bilingüe Bicultural del Ecuador, los modelos a usarse con estudiantes sordos podrían plantearse desde dos vertientes del bilingüismo: simultáneo o sucesivo, sin embargo, considera al segundo como la mejor opción, es decir, lograr que el estudiante adquiera una base lingüística sólida, la lengua de señas, que le permitirá adquirir aprendizajes posteriores (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019). En consecuencia, las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben considerar esta condición e identificar si se trata de estudiantes con discapacidad auditiva, cuyas estrategias tenderán al oralismo, o estudiantes sordos cuyo idioma propio guiará estas estrategias. Las personas sordas se identifican con la comunidad sorda y la cultura sorda. De acuerdo con Frigola (2010) esta comunidad tiene valores, costumbres, tradiciones y producciones artísticas propias movilizadas por la lengua de señas, aunque no están en un espacio geográfico específico. La lengua de señas es igual a las otras lenguas, permite el acceso al conocimiento, la expresión de emociones y pensamientos y ofrece un sentido de identidad (De León *et al.*, 2007). De ahí que, las estrategias de enseñanza a usarse con estudiantes sordos deben partir de un conocimiento previo del docente sobre esta cultura, sobre su comunidad y, además, sobre su lengua y formas de comunicación, además del uso extenso de material visual, videos adaptados con subtítulos, estrategias gráficas, entre otras (Rincón, 2020).

El trabajo conjunto con un intérprete de lengua de señas o el manejo de lengua de señas por parte del docente, es fundamental para determinar las estrategias a usarse. En el primer caso, la implementación de un intérprete es, por sí mismo, una estrategia de aprendizaje. Sin embargo, cabe tener en cuenta algunas consideraciones: los estudiantes sordos tienden a direccionar su atención al intérprete, y pierden información del contexto del docente. Por esta razón no toman notas durante las exposiciones magistrales, dependen de su memoria y de apuntes muy cortos, suelen tomar fotografías de la pizarra o de apuntes de compañeros, y se ha evidenciado que signan de forma espontánea, para sí mismos, con el fin de comprender y confirmarse la información que reciben (Rincón, 2020). Según Monereo (2007), el estudiante es quien decide sobre cómo recuperar y aplicar el conocimiento, por lo que, aquella

información que no se encuentre en un formato accesible, o no sea compartida en lengua de señas, no será factible de ser recuperada del todo, sino que se perderá. A continuación, se enlistan algunas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que permiten que la información se transmita de forma completa, que gozan de componentes visuales y consideran la cultura sorda:

- La lectura fácil: edición de un texto, en cuanto su contenido, ilustraciones y maquetación para una lectura y comprensión más sencilla para todos, eliminando cualquier barrera en el aprendizaje y en la participación (García, 2012). Los estudiantes sordos signantes, al no contar con un manejo suficiente de las lenguas orales, requieren material con menor lenguaje técnico o artístico, sino fácilmente comprensible.
- La dramatización de cuentos y leyendas: actividad que utiliza herramientas de teatralidad como práctica lúdica, permitiendo el desarrollo de la expresión creadora (Medrano, 2016). Los niños oyentes tienen un acceso completo a cuentos y leyendas a través de la televisión e internet, cuentos impresos, e incluso espacios de lectura con sus familias. Los niños sordos pueden beneficiarse de estas actividades a través de actividades de dramatización y expresión corporal, que involucren el uso de lengua de señas.
- Los organizadores gráficos: son herramientas visuales para organizar el contenido, le permite al estudiante pensar y aprender más efectivamente con ideas y conceptos simples; entre ellos están: mapas conceptuales, mapa de ideas, telarañas, diagramas causas y efecto, líneas de tiempo, organigramas, diagramas de flujo y diagramas de Venn, y otros (Silva y Sandoval, 2019).
- Los juegos de memoria: estudios sobre los procesos de cognición de los sordos indica que la memoria perceptiva y visual, con atención focalizada, que se usan en actividades requieren de habilidades manuales y constructivas son las áreas que se desempeñan mejor (Fontal y Mejía, 2015). Por lo tanto, estrategias que impliquen el uso de estas áreas contribuirán a la consolidación palabra-significado-seña.
- El trabajo colaborativo: la enseñanza puede ser acompañada del trabajo en conjunto como las exposiciones, discusiones, debates, elaboración de material, etc. La estrategia facilita la aceptación de diferentes puntos de vista, el trabajo en equipo y, sobre todo, incen-

tiva la consolidación de la identidad sorda, a través del sentido de pertenencia que permite la interacción entre pares, con el uso de un idioma compartido, la lengua de señas.

## **La lectoescritura y sordera**

Este artículo se alinea a los postulados del Modelo Bilingüe Bicultural, según el cual, el estudiante sordo aprenderá un segundo idioma, generalmente el español escrito, una vez que posea un fundamento y fluidez suficiente de las lenguas de señas. Para quienes defienden este modelo bilingüe, las bases de la lectoescritura formadas en la primera lengua sirven para el aprendizaje de una segunda lengua (Herrera, 2003).

La lectura es la interpretación de la información textual, en la que intervienen los procesos visuales, de reconocimiento, de decodificación, en voz alta o mental, mientras que la escritura es el uso de letras, íconos y figuras para plasmar ideas o pensamientos (Ruiz, 2009). Ambas habilidades son vitales al permitir un acceso al conocimiento, sin embargo, según García y Reyes (2017), desde la educación preescolar se debe iniciar con el aprendizaje de una segunda lengua diferente a la materna, sino es así, las habilidades de lectoescritura presentarán grandes desafíos. En el currículo nacional de la temática de Lengua y Literatura se anotan destrezas fundamentales para todo estudiante en la lectoescritura; en el Bloque de lectura se incluye la comprensión lectora, manejo de material escrito, mientras que el Bloque de escritura agrupa la elaboración de textos, análisis del idioma, y alfabetización (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a). La propuesta curricular se desarrolla en torno al uso del castellano, los estudiantes que no la tienen como lengua materna se encuentran potencialmente excluidos, por lo que se requiere de un currículo específico para atender estas limitaciones. De ahí que el Modelo Bilingüe Bicultural conciba un plan de estudios desde la educación inicial que plantea la enseñanza de la LSEC y posteriormente coloque a la enseñanza del español.

Para poder llevar a la práctica este currículo y modelo, es necesario reconocer que no todos los estudiantes sordos viven una realidad similar. Según Marchesi (1991), el 95 % de infantes sordos tienen padres oyentes, y solo un 5 % de niños sordos nacen en familias cuyos padres son sordos. Mientras que para el segundo grupo la adquisición de una lengua de señas es un hecho natural al contar con modelos lingüísticos apropiados, en el primer caso la elección de una u otra modalidad de la lengua, supone una planificación del aprendi-

zaje. Se tendrá que considerar si se trata de niños y familias quienes desde su nacimiento cuentan con información completa de la sordera y la cultura sorda, si son usuarios de implantes de cocleares o audífonos, o si han preferido un abordaje oralista. Entre los factores que intervienen en la presencia de un nivel bajo de lectoescritura en esta población están: contexto social y familias, tipo de educación, edad, factores lingüísticos y psicolingüísticos vinculados a factores generales y adquisición de la primera lengua (Bobillo, 2003).

Según el estudio realizado por Carranco *et al.* (2021), las estrategias dirigidas a la lectoescritura para sordos, deben agruparse en cuatro grupos: 1) ejercicios de caracterización, donde se relaciona el nombre de un objeto con todas sus características; 2) ejercicios de categorización, en los que se trabaja con imágenes y palabras que el estudiante agrupa según categorías amplias; 3) ejercicios de clasificación, en el que se agrupan imágenes y palabras en categorías dadas; 4) ejercicios de predicción, en la que se dota de material escrito con espacios en blanco donde colocar palabras adecuadas (Carranco *et al.*, 2021).

## Metodología

El diseño de investigación fue un estudio de caso, observacional y descriptivo, alrededor de prácticas llevadas a cabo en el aula de dos profesores de una Unidad Educativa Especializada de Sordos, correspondientes al 5to y 7mo año de Educación Básica, realizado durante los años 2019 y 2020. Se trata de una institución de educación especializada y fiscal para personas sordas del Ecuador. La institución la conforman un aproximado de 80 estudiantes de los diferentes niveles educativos, y 21 docentes, de los cuales, siete son sordos y 14 son oyentes.

Por medio de la observación externa, se pusieron en práctica técnicas de recolección de información a través de diarios de campo, donde se recolectaron diferentes estrategias, metodologías y comportamientos de los estudiantes durante las horas de clase analizadas. Los datos recolectados fueron analizados a través de métodos cualitativos y comparativos, con el fin de determinar categorías relacionadas con beneficios para la lectoescritura de estudiantes sordos. Una vez que estas últimas fueron identificadas, se procedió a elaborar algunas pautas sobre estrategias a ser usadas por los docentes en actividades de lectoescritura.

## Resultados

### Estrategias de enseñanza de lectura y escritura

#### *Estrategias preinstruccionales*

Durante las observaciones realizadas se ha evidenciado que las docentes no hacen uso de estrategias pre instruccionales, las clases no cuentan con elementos de motivación o que despierten conocimientos previos. Ambas docentes usan expresiones, en español y lengua de señas, que marcan desde el comienzo de la clase un ambiente de imposición, orden y cumplimiento de reglas; saludos, órdenes para no hacer ruido, indicaciones para preparar material de trabajo. Las actividades propuestas carecen de un preámbulo que permita manifestar la temática, el objetivo o las acciones a realizarse y, si lo hay, no poseen información clara y accesible; la mayoría de sesiones comienzan con la copia de oraciones provenientes de libros guías, que los estudiantes deben copiar en sus cuadernos. Esta última actividad no implica interacción entre estudiantes o con el docente, al contrario, se coloca mucho énfasis en dar órdenes y supervisión en la concentración en la actividad y en el mantenimiento del orden y el silencio. Esta actividad es considerada por las docentes como una introducción o preparación a la clase, sin embargo, tarda al menos 20 minutos en concluirse debido a la desconcentración de los estudiantes o por las pausas en las que los estudiantes preguntan por el significado de las palabras que copias. Sin embargo, estas preguntas son aplazadas por la docente exigiendo culminar la actividad para explicar sus dudas. Para estas actividades se hace uso del pizarrón, libros y marcadores.

#### *Estrategias constructivas*

Los diarios de campo han recopilado observaciones de la clase cuya temática abordó las partes de un cuento. Las docentes, al reconocer que sus estudiantes requieren de elementos gráficos para alcanzar los contenidos, hacen uso de imágenes impresas que representan diferentes escenas correspondientes al inicio, desarrollo y final de un cuento. Estas imágenes se acompañan de preguntas, en español, que se escriben en la pizarra e interrogan a los estudiantes sobre los elementos observados en las imágenes; sus respuestas son escritas en el pizarrón para ser copiadas en los cuadernos. A pesar de haber establecido una temática, esta no es abordada y se prefiere optar por trabajar en vocabulario del idioma español. Estas actividades sue-

len ser acompañadas de tiempos en lo que se aborda el tema mejorar la letra a través de la copia en cuadernos de muestras de palabras a ser copiadas en planas. Esta temática no suele contemplarse en las planificaciones, pero es una temática que las docentes consideran como necesaria. Es común que, durante estas sesiones, los estudiantes demuestren desmotivación, a través del tiempo prolongado que usan para preparar su material, las múltiples distracciones para interactuar y conversar entre compañeros, así como los varios estudiantes que no culminan con la tarea propuesta, situaciones que se abordan mediante llamadas de atención de la docente.

### *Estrategias postinstruccionales*

Al igual que los apartados previos, no se evidencian estrategias claras durante el cierre de las sesiones. Por ejemplo, durante la observación de la clase sobre preguntas en oraciones y frases no se incluyen actividades de evaluación o retroalimentación. Una vez más, se hace uso de estrategias como la copia de preguntas en la pizarra, en español, las cuales deben ser transcritas en los cuadernos. Debido a la desmotivación mantenida durante toda la clase, los estudiantes tardan demasiado tiempo en escribir a pesar de que son pocas palabras. Tampoco se observan estrategias de motivación que permitan consolidar los aprendizajes; el cierre de las sesiones se usa únicamente para reprimendas y llamadas de atención a los estudiantes por no haber culminado la actividad propuesta. Durante los diarios de campo elaborados se nota que, debido a estas situaciones, los temas deben ser revisados por tres o más sesiones y solo pocos de los estudiantes logran comprender los contenidos.

### **Estrategias de aprendizaje para la lectura y escritura**

Se ha observado que, durante las clases, los estudiantes sordos tienden a mostrar comportamientos que podrían interpretarse como interés por el aprendizaje, acceder a conocimientos nuevos y reflexionar sobre ellos, sin embargo, la metodología docente se establece como una barrera que impide su participación plena. Estos comportamientos incluyen levantar la mano para preguntar, exigir más explicaciones, solicitar ejemplos reales o prácticos, y aprender a través de la interacción-conversación con sus pares, en lengua de señas. Estas acciones, por sí mismas, constituyen estrategias de aprendizaje generales que los estudiantes sordos usan durante sus clases. Una de las estrategias más llamativas, y que suele ser muy común en los contextos

sordos, es la tendencia a interactuar para crear, delimitar y consensuar nuevo vocabulario en lengua de señas para terminología desconocida del español sobre todo cuando se trata de términos técnicos. Durante estas situaciones, los estudiantes sordos muestran gran interés por la construcción de una nueva seña, para lo cual indagan sobre conceptos, ejemplos, ideas y, además, se apoyan en imágenes, videos y otros recursos que les brinden el contexto necesario para comprender las palabras nuevas. Esta última debe ser considerada como una de las estrategias más importantes en la educación del sordo, no solamente como método de aprendizaje, sino como el impulso necesario para el mantenimiento y enriquecimiento de su lengua.

### *Estrategia preinstruccionales*

Son las que inician el proceso y preparan para abordar un nuevo contenido, por lo que requieren de la atención e implicación del estudiante. Sin embargo, se observó que las clases mantienen un mismo tema por largos períodos de tiempo, lo que desmotiva al estudiantado sordo. Se observa una falta de interacción con la docente y desinterés por el contenido, cuestiones que evidencian la urgencia de plantear nuevas estrategias preinstruccionales más atractivas y motivadoras. Los estudiantes tampoco prestan atención, conversan entre ellos, se ponen de pie, muestran enojo. Esta cuestión puede deberse al hecho de que las docentes insisten en reforzar los temas que no se han logrado afianzar con el fin de que no lo olviden, considerándolo como un tema memorístico. Sin embargo, no brindan otras opciones o alternativas de aprendizajes para que los estudiantes construyan aprendizajes duraderos.

Las docentes no se han permitido atender a ciertas cuestiones en el aula como el hecho de que los estudiantes deseen trabajar en el libro con nuevos temas, mostrando mucho interés por la sección de cuentos y leyendas. Este hecho es comprobado con comportamientos como: retardar el inicio de clases, conversar entre los compañeros, hacer referencias al tema presentado por la docente como aburrido, y el hecho de echar un vistazo a las páginas del texto de apoyo donde comentan lo interesante que resultan páginas sobre cuentos con ilustraciones.

### *Estrategias constructivas*

En este momento, los estudiantes deben lograr manejar los contenidos relevantes de la temática revisada, por lo que resulta imprescindible



la constancia en su implicación, su disponibilidad y además la inclusión de formas particulares de aprendizaje de cada estudiante. En la observación se evidencia que las tareas propuestas para estos momentos son sumamente repetitivas y de larga duración. Se trabaja a través de ejercicios de completamiento que se deben realizar de forma individual, a manera de evaluación tradicional. Los estudiantes no encuentran que sea motivante la actividad, por lo que tienden a signar entre ellos las respuestas; discuten las opciones correctas, o se limitan a completar el ejercicio con respuestas que observan de los otros compañeros sin un análisis del contenido revisado. Un elemento destacable es el hecho de que la docente no note estas actitudes en los docentes, por su desconocimiento de LSEC, y lo interpreta como una falta de disciplina, que es respondida como una imposición de orden, concentración y amenaza de castigo si no se termina la actividad.

A pesar de tratarse de ejercicios sencillos, los estudiantes no se interesan por comprenderlos. Incluso, varios tienden a retardar la actividad y realizarla a un ritmo sumamente lento. Tampoco surgen preguntas a la docente al reconocer en ella una figura de imposiciones. Se nota mucha interacción entre los alumnos para compartir las respuestas y, de vez en cuando, diálogo y debate sobre la respuesta correcta. Si los docentes pudiesen observar estas cuestiones y analizarlas más a fondo podrían ser usadas como estrategia, por ejemplo, en trabajos grupales donde se busque la respuesta correcta o se genere nuevas frases a las ya dadas en el ejercicio.

### *Estrategias postinstruccionales*

Estas permiten formar sintetizar la información, integrar y formar un pensamiento crítico alrededor de lo revisado, como las tareas, resúmenes, evaluaciones, mapas, etc. Se ha observado que los docentes prefieren usar formas tradicionales de evaluación como pruebas escritas. No se evidencia que tomen medidas para que las indicaciones de la prueba sean bien comprendidas. Por otro lado, es llamativo notar que los estudiantes esperan encontrar en las pruebas ejercicios o frases iguales a las realizadas en las actividades previas y les resulta imposible solucionar lo propuesto en la prueba. Tal situación debe interpretarse como una imposibilidad de los estudiantes por aplicar el conocimiento aprendido a nuevos ámbitos y espacios; debido al aprendizaje memorístico se vuelven repetidores de frases y palabras escritas que no cuentan con ningún significado.

## **Una visión general de la lectoescritura en estudiantes sordos**

La implicación de todo estudiante en la lectura y escritura depende directamente de la forma en que son presentadas desde la educación, y fuera de esta; como una actividad académica obligatoria, o como un puente al conocimiento de preferencia. Esta cuestión se coarta en la educación del sordo, desde el contexto observado, principalmente porque las metodologías se plantean desde formas normalizadoras de educación que parten de las mismas técnicas y estrategias usadas con los oyentes. No se evidencia una identificación de la realidad contextual y las potencialidades de los alumnos sordos. La gramática del español genera confusión, aburrimiento y desmotivación, al ser presentada como contenido de memorización y desconectada de la LSEC y de la cultura sorda. Se ha notado que los estudiantes sordos muestran implicación e interés por aprender de los textos que observan en sus libros, pero no son considerados por los docentes al desconocer de la LSEC, lo que los convierte en las barreras principales.

Cabe hacer una mención especial a los recursos usados en estos espacios. A pesar de contar con material de lectura y escritura suficiente, se sigue haciendo uso de recursos infantiles, no acordes para su edad. Muestran interés por leyendas, cuentos o fábulas que, al no ser trabajados de forma adecuada, no responden a los requerimientos de los estudiantes y a sus formas de aprendizaje, y provocan que eviten la lectura de libros más extensos, periódicos, y otras lecturas en general. Esta cuestión, entrecruzada a la desmotivación, produce un bajo nivel de lectura. Este último, fuera del contexto educativo, podría interpretarse como una dificultad de aprendizaje, un trastorno o un déficit, cuando se trata de un nivel inferior de lectura provocado por una barrera de educación, relacionada con las metodologías usadas. Así mismo, cabe destacar que una gran cantidad de niños sordos tienen padres oyentes; al llegar luego a casa de la actividad académica con la intención de compartir lo aprendido, no encuentran respuesta debido a que su familia no conoce la LSEC. Por lo tanto, los niños sordos no encuentran en el hogar el ambiente propicio para reforzar y motivar la escritura y lectura.

## **Discusión y propuesta metodológica**

La propuesta metodológica parte de una reflexión profunda de los datos obtenidos en los diarios de observación, con el fin de apoyar a los maestros a usar otros materiales y plantear nuevas metodologías para ense-

ñar lectoescritura a los estudiantes sordos. La propuesta es flexible, por lo que puede ser modificada de acuerdo con los requerimientos del alumnado, profesores, contenidos revisados y áreas de desarrollo. Estas pautas, además, buscan fomentar la lectura y la producción de textos en español para niños y niñas sordas para mejorar su aprendizaje.

Estas propuestas no deben ser consideradas como una guía cerrada o única, sino como una compilación de estrategias que responden a los requerimientos de los alumnos sordos observados, así como sus formas de aprendizaje. La educación inclusiva parte precisamente del reconocimiento de que el alumno, sea o no sordo, posee una serie de formas de aprendizaje, potencialidades, gustos, preferencias y sueños que constituyen su diversidad. Por tal motivo, las siguientes ideas deben ser interpretadas a partir del marco del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. Para ello es fundamental el conocimiento e implementación de las lenguas de señas, cuestión que respondería a los tres principios del DUA. Permite la representación al presentar la información en la lengua primera, permite la acción y expresión al considerar canales de comunicación propios y una implicación relevante al reconocer la cultura sorda.

## **Propuesta metodológica**

A partir de los resultados, y con la observación de gustos y preferencias de los estudiantes sordos mediante sus actitudes, conversaciones y comentarios durante las clases se ha diseñado una serie de actividades para la enseñanza de lecto escritura. Estas propuestas, podrían ser aplicadas a otras áreas, materias y actividades en la educación del alumnado sordo, según sus necesidades y las de los docentes. Con estas actividades se espera motivar a estudiantes sordos a la lectura de textos escritos y su paulatino desarrollo a la escritura, y aportar a su aprendizaje. Además, pueden ser consideradas como estrategias tanto de enseñanza, como de aprendizaje y considerar diversas maneras de implementación.

### *Estrategias preinstruccionales*

#### **a. Videos en lengua de señas**

Presentar el material a trabajar como un cuento o texto, por medio de un video que incluya lengua de señas concuerda con el Modelo Bilingüe

Bicultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019), al reconocer que el primer idioma de una persona sorda en Ecuador es la LSEC y sobre ella se colocará la lengua escrita. El video resulta ser un ajuste razonable, de tal forma que el estudiante sordo podrá saber perfectamente el tema del cuento, los personajes, la trama, y otros elementos, que luego identificará en el texto escrito. Con ello, se evita que solo se reconozcan palabras escritas y se revisen temas repetitivos. Gracias a la conjunción de ambas lenguas, el aprendizaje mueve al estudiante a acoplar el contenido simbólico de palabras, señas y gráficos en uno solo, evitando la repetición vacía de palabras. Se recomienda que estos videos sigan algunos de los estándares para asegurar la accesibilidad en contenidos audiovisuales de World Wide Web Consortium W3C (2021).

Los videos a producir deben asegurar la accesibilidad. A más de los elementos gráficos como elementos principales, debe implementarse recuadros adecuados para el intérprete que ocupen al menos la mitad de la pantalla para una mejor visualización de las señas. Así mismo, tanto intérpretes como personas sordas deben tener el conocimiento y la habilidad adecuada para realizar la traducción. Los subtítulos deben ubicarse preferentemente en la parte inferior. Se recomienda que los cuentos y textos iniciales sean elaborados en lectura fácil, de tal forma que se avance paulatinamente en el aprendizaje del español. Todos estos elementos básicos, no solo cumplen con los criterios de accesibilidad, sino que permiten la implicación y motivación de los estudiantes, quienes reciben la información sobre el español escrito a través de los elementos de su propia lengua.

## **b. Cuentos editados en lectura fácil**

La técnica de lectura fácil o fácil lectura tiene la finalidad de que todas las personas, incluidas aquellas con diversidades intelectuales y con alguna situación en el proceso de aprender tengan acceso y comprensión de la información escrita, eliminando barreras para la participación (García, 2012). En la presente propuesta, la lectura fácil ofrece a las personas sordas textos en español elaborados con oraciones más sencillas, sin términos demasiado técnicos y que buscan transmitir la misma información que los textos originales. Las y los docentes pueden utilizar esta estrategia en diversas circunstancias: para elaborar material didáctico, garantizar acceso a la información, para la enseñanza del español escrito y cuando no se conoce la LSEC.

La elaboración de cuentos, leyendas, fábulas, narraciones y otros en lectura fácil permite a los estudiantes realizar un acercamiento paulatino al español desde estructuras más simples que pueden elevar su nivel de complejidad en función del aprendizaje de los estudiantes. Cabe mencionar que las pautas de realización de lectura fácil no solo incluyen cuestiones de redacción sino también de diseño, ilustración y maquetación. Por lo tanto, se pueden implementar elementos gráficos en el material producido que permitan representar la información en más de un formato.

### **c. Estrategia tres en uno, múltiples formatos**

Se plantea como alternativa para el manejo de vocabulario y palabras técnicas. Si los estudiantes poseen un glosario que responda a sus requerimientos, comprenderán el vocabulario del tema de la clase desde el inicio. Se trata de fichas que contienen la información del vocabulario en tres formatos: la imagen referencial o pictograma, la escritura en español, y la ilustración de la lengua de señas que corresponda a la mejor opción de traducción.

Esta técnica puede modificarse para su uso en la presentación de textos escritos como cuentos y leyendas. Para el título y la síntesis de un cuento se puede utilizar recursos visuales, luego frases en formato escrito y finalmente las señas de palabras claves. A través de esta actividad los estudiantes son capaces de reconocer las tres formas de comunicación en un solo material. Resulta interesante implementar esta estrategia con niños sordos porque se trata de una población que es predominantemente visual, por lo que logran memorizar la escritura de ciertas palabras y al mismo tiempo aprenden la seña en su lengua materna, ampliando su vocabulario.

#### *Estrategias coinstruccionales*

### **a. Organizadores gráficos**

Los organizadores gráficos son herramientas para resumir, ordenar y jerarquizar la información. Para la comprensión del contenido este debe estructurarse de forma clara y precisa. Se sugiere que esta técnica produzca material que cuenta con un título en el centro, a continuación la definición o detalles principales, luego las características secundarias y ejemplificaciones. Para realizar organizadores, se recomienda usar los aspectos ya revisados en las propuestas previas como fotografías, dibujos o similares, lengua de señas y la lectura fácil.

En el aprendizaje del español escrito, estos organizadores permiten a los estudiantes elaborar y plasmar sus ideas escritas y gráficas, lo cual permite intersecar las cuestiones de la escritura con los elementos viso gestuales del aprendizaje del estudiante sordo. Por ejemplo, en el trabajo con cuentos se puede acompañar a los estudiantes organizando la información a través de preguntas sobre lo que se aprendió, los personajes principales y secundarios, el inicio, problema, desarrollo del cuento, y más. A partir de estos elementos, el estudiante organiza y resume el contenido para que sea más comprensible. El Modelo Bilingüe Bicultural del Ecuador (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019) incluye una propuesta de lectura llamada destrezas lectoras, que se acompaña de elaboración de escritura de textos largos, que consisten en utilizar ciertas palabras para la comprensión de contenidos. Esta técnica podría enriquecer precisamente el manejo de textos largos.

### *Estrategias postinstruccionales*

#### **a. Representación de cuentos a través de la expresión corporal**

Una manera de implicar, motivar y asegurar que los aprendizajes sean significativos, es partir de las potencialidades de los estudiantes sordos. Se ha identificado que la modalidad viso gestual de la comunicación para estos estudiantes les dota de la potencialidad para representar situaciones por medio de la expresión corporal. Se propone, por lo tanto, evaluar la comprensión de los textos por medio de la representación teatral de cuentos, leyendas, fábulas y otros. Se puede trabajar esta técnica en grupos, por medio de metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos, e incluso como práctica integradora con otras materias.

El aprendizaje del español escrito no puede limitarse al manejo de los símbolos y la comprensión de vocabulario, sino que debe asegurar que los estudiantes logren expresar ideas, pensamientos y sentimientos a través de esta modalidad. Por lo tanto, esta técnica propone retar a los estudiantes a modificar los cuentos revisados e incluso crear nuevos. Estas actividades pueden hacer uso de las estrategias previas de tal forma que los estudiantes puedan plantear nuevos inicios, nuevos desarrollos o finales de los cuentos y textos a través de su propia lengua, posteriormente se puede organizar esta información en forma gráfica por medio del dibujo o cómic, y finalmente se puede construir, con el acompañamiento del docente, en español escrito.

## **b. Juegos interactivos a través de material didáctico y tecnología**

El manejo del vocabulario, la sintaxis, semántica y morfología del español escrito, así como otros elementos formales, pueden ser reforzados y evaluados a través de recursos que impliquen a los estudiantes como el uso de juegos didácticos y el uso de diferentes tecnologías. Para esta investigación se implementó un juego denominado Máquina de la lectura, la cual se trata de una caja vertical con diferentes espacios donde se pueden colocar imágenes, ilustraciones de lengua de señas y palabras escritas, así como letras escritas. A través de estos juegos, los estudiantes se motivan a participar del juego, competir u organizar equipos para demostrar su destreza en la comprensión de textos escritos.

A través de la gamificación, se plantean formas divertidas que aseguran que los estudiantes estructuren aprendizajes significativos, además de tomar sus errores y retroalimentaciones del docente como un aprendizaje extra y no como una reprimenda. Tal como el material previo, resulta valioso implementar el uso de la tecnología para el aprendizaje. A través del simple uso de editores de textos, páginas web para diseñar infografías, diapositivas u organigramas, se logra que los estudiantes se impliquen y demuestren lo aprendido. Se destacan en este apartado algunos softwares que concuerdan con las propuestas planteadas en esta investigación como el programa Sueñalettras del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión CEDETi UC (Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, n.d.), el cual es de acceso libre y contiene diversas actividades para el aprendizaje del español escrito a través de las lenguas de señas y los elementos gráficos. Este software se encuentra disponible en diferentes lenguas de señas internacionales y cuenta con una versión en Lengua de Señas Ecuatoriana LSEC.

## **Conclusiones**

Las estrategias docentes identificadas en los procesos implicados en la educación de la lectoescritura, no responden a las formas de aprendizaje que tienen los alumnos sordos. Estas no cuentan con elementos que impliquen a los estudiantes al iniciar, desarrollar o concluir la clase. Las actividades observadas que plantean las docentes resultaron aburridas, desmotivadoras e incluso mantienen una relación directa con la obligación y el castigo. Además, no responden a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje porque representan la información con muy pocos formatos, se limita la acción y expresión a la copia de textos y se evidencia muy poca

implicación de los estudiantes. Resulta indispensable proponer otras pautas metodológicas que favorezcan la inclusión plena de la comunidad sorda, desde sus propias potencialidades. Se considera que el principal motivo de los inconvenientes y barreras observadas en la investigación se deben principalmente al desconocimiento de profesores, autoridades y otros miembros de las instituciones sobre las lenguas de señas y, sobre todo, de su cultura, así como de la modalidad viso gestual para representar y crear el mundo.

Los estudiantes sordos deberían beneficiarse de un modelo bilingüe con el fin de un buen manejo de la lengua de señas y el aprendizaje posterior del español escrito, y por ende la obtención de habilidades de lectoescritura. Para ello se deben promover propuestas que incorporen naturalmente la lengua de señas en su entorno, igual que como los oyentes utilizan su primera lengua que es el español.

El Estado y la sociedad deben incentivar a que los docentes utilicen progresivamente la LSEC con los estudiantes y los docentes sordos mientras permanecen en la institución educativa. Además, resulta indispensable que las personas sordas interactúen y compartan sus experiencias con las personas oyentes, esto contribuye a superar las barreras comunicativas entre familias oyentes y niños sordos. También, que estudiantes sordos conozcan y se relacionen con modelos lingüísticos sordos, con el propósito de que identifiquen otras vivencias, se sientan cómodos con ellos mismos, posean modelos lingüísticos y establezcan situaciones adecuadas para fomentar el desarrollo de otras habilidades como la lecto escritura.

La propuesta metodológica cuenta con pocas estrategias que se identificaron a partir de la observación de la realidad de los estudiantes sordos. Esta investigación pretende ser un primer paso, e invitación, a que las investigaciones futuras identifiquen alrededor de la temática identifiquen estrategias como la elaboración de resúmenes, el uso de subrayado, el teatro y la dramatización, algunos juegos de memoria visuales, y un sinfín de actividades. Todas estas estrategias por identificar deben estar acorde al Diseño Universal para el Aprendizaje y al Modelo Bilingüe Bicultural del Ecuador, los cuales ponen énfasis en el reconocimiento a la diversidad y la riqueza de las potencialidades que puede brindar el promover un aprendizaje de los contenidos en un idioma materno que permita la introducción en un segundo idioma escrito. En un mundo construido para las mayorías oyentes, día a día los sordos enfrentan la principal barrera del desconocimiento de la riqueza que aporta la cultura sorda a la educación.



## Referencias bibliográficas

- Bobillo, N. (2003). La lectoescritura en las personas sordas. *Educación y Biblioteca*, 138, 69-77. <https://bit.ly/4cLl0nl>
- Callisaya, I. (2020). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Apthapi*, 6(1), 1879-1891. <https://bit.ly/3LqGAl4>
- Cardona, X. (2021). Identidades sordas: intersticios en un territorio pendiente. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 46-60. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.46-60>
- Carranco, N., Martínez, L., Márquez, J. y Realpe, L. (2021). Propuesta de desarrollo de una metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con estudiantes sordos mediante la Neurodidáctica. *Espacios*, 42(07), 91-108. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p07>
- Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión. (n.d.). *Sueñalettras*. 2 <https://bit.ly/4645kci>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2022). *Estadísticas de Discapacidad*. <https://bit.ly/3Dokb3N>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://bit.ly/3WmlOcp>
- De León, A., Gómez, J., Vidarte, P. y Piñeyro, M. (2007). Cultura sorda y ciudadanía, construyendo identidad. *4o Foro Latinoamericano Memoria e Identidad*, 1-5.
- Fontal, A. y Mejía, C. (2015). Construcción del conocimiento de las personas sordas: Una aproximación a sus características socio- familiares. *Informes Psicológicos*, 15(2), 47-66. <https://doi.org/10.18566/infpsicv15n2a03>
- Frigola, S. (2010). La comunidad sorda de Catalunya. *Les Llengües Designescoma Llengües Minoritàries: Perspectives Lingüístiques, Socials I Polítiques*, 29-54. <https://doi.org/10.2436/15.0100.01.25>
- Gallegos, M., Gallego Condoy, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. Vol. 2 (pp. 103-126). Ediciones Abya-Yala.
- Galindo, M. (2018). Nada sobre Nosotros. Sin Nosotros. *Enfermería Comunitaria*, 14, 1-3. <https://doi.org/10.17583/MCS.2016.2032>
- García, A. y Reyes, C. (2017). Enseñanza lectoescritura del inglés como segunda lengua en niños de transición del Gimnasio El Hontanar. *Phonemic Awareness and Phonics*, 1-46. <https://bit.ly/4f0F9Yb>
- García, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad. <http://www.rpd.es>

- Gómez, M. (2018). La educación de los sordos de la exclusión a la inclusión. *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, 14, 95-106. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.7375>
- González, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 45-68. <https://bit.ly/3xNWT8v>
- Herrera, V. (2003). Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica. *El Cisne*, 14(159), 2-8. <https://bit.ly/4cFsiel>
- Herrera, V. y De la Paz, V. (2019). Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100073>
- Ley Orgánica de Discapacidades. (25 de septiembre de 2012). <https://bit.ly/3q4xjll>
- Ley Orgánica Reformatoria a La Ley Orgánica de Educación Intercultural, Suplemento 116 (19 de abril de 2021). <https://bit.ly/3WjgAyd>
- Marchesi, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas Educativas*. Alianza Editorial.
- Medrano, R. (2016). El uso de la dramatización como estrategias de enseñanza-aprendizaje cooperativo. *Torreón Universitario*, 5(16), 25-36. <https://bit.ly/4d1FCY2>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). *Currículo de EGB y BGU: Lengua y Literatura*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/4bP9R3A>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/4cJnd2O>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/3O6vsKZ>
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Naranjo, B. A. (2022). *Buenas prácticas de inclusión educativa universitaria*. Ediciones Abya-Yala.
- Noel, D. (2019). Sordedad y sordera: su implicación en la cultura y en el desarrollo evolutivo psico y sociolingüístico en la educación bilingüe. *Retos XXI*, 3, 74-85.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción (I)*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://bit.ly/3y5qWs8>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Informe mundial sobre la audición: resumen ejecutivo*. Organización Mundial de la Salud. <https://bit.ly/3WxUoRj>

- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. *Historia de Vida. Revista de Educación Quintaesencia*, 13(1), 01-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes Floril, P. R., Gallego Condoy, M. B. y Gallegos Navas, M. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión. En *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/4cLxFTG>
- Paredes, P., Méndez, M. y Maldonado, G. (2023). Asociación de factores socio-demográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Paredes, P. y Ponguillo, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Paredes-Floril, P. (2019). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VI(2), 70-80. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Piedra, K. (2022). *Habitar la sordera: una etnografía sobre el mundo sordo en San José, Costa Rica* [Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica]. <https://bit.ly/3LpeCWR>
- Rincón, S. (2020). Estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 1-12. <https://bit.ly/4d1Irsd>
- Ruiz, E. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. *Caleidoscopio*, 2, 1-8.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Ceprosord.
- Silva, A. y Sandoval, M. (2019). Organizadores gráficos: estrategia didáctica en ambientes virtuales mediada por la identificación de estilos de aprendizaje. *Citas*, 5, 89-107. <https://bit.ly/3WmbLnR>
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.
- Vargas-Murillo, G. (2021). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos*, 61(1), 1562-6776. <https://bit.ly/3WmF5uk>
- Velarde, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Empresa & Humanismo*, 15(1), 115-136.
- W3C Web Accessibility Initiative. (2021, abril 30). *Resumen de los estándares de accesibilidad de W3C*. <https://bit.ly/3zEZzFL>
- World Federation of the Deaf. (2016). *Know and achieve your human rights: toolkit*. World Federation of the Deaf. <https://bit.ly/4f6wEe0>

<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.546>

# Apoyos y ajustes razonables para desarrollar la socialización en estudiantes con Déficit de Atención e Hiperactividad

*Karina Baquero Dávila*

[kbaquerod@est.ups.edu.ec](mailto:kbaquerod@est.ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-6382-2755>

*Priscilla Paredes Floril*

[pparedes@ups.edu.ec](mailto:pparedes@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-9870-1339>

## **Introducción**

El Déficit de Atención e Hiperactividad, en adelante DAH se caracteriza por un período de atención deficiente acompañado de hiperactividad e impulsividad, que no son apropiados para la edad de desarrollo del niño. Este trastorno puede ser experimentado por niños desde la infancia, y muchos muestran síntomas de DAH, pero sus progenitores no se dan cuenta y solo piensan que son traviosos y que no han madurado para su edad cronológica. De acuerdo con García *et al.* (2017) y Francia *et al.* (2018), el déficit de atención posee óbice en la atención sostenida según la edad correspon-

diente y al estar acompañada con hiperactividad interfiere en la independencia, dificultad para seguir instrucciones, sobreexcitación, estallidos verbales, conducta agresiva, alta frustración e inmadurez social.

Los niños que presentan DAH, poseen alteraciones en el comportamiento donde intervienen varios factores los cuales se ven alterados, por ende, con dificultades para desarrollarlo como son: socialización, para internalizar las normas, en el control de las emociones, en la en la lectura de las situaciones sociales, en la atención y la impulsividad (Fundación CADAH, 2019).

Brian (2020) y Londoño (2017) sostienen que este trastorno conduce a los niños a desarrollar mayores niveles de frustraciones porque no logran expresar lo que sienten durante sus movimientos excesivos, o su falta de atención; les limita su interacción social, los hacen más vulnerables, y aprender con mayores conflictos internos y externos.

De acuerdo con Blanco (2017) declara que muchos niños que no reciben este diagnóstico son tratados como desobedientes, inquietos, desordenados, nerviosos, agresivos e incluso irritables, constantemente regañados por los maestros, usan lenguaje ofensivo y no suelen participar en actividades o juegos.

Es allí donde la detección temprana es de gran importancia para disminuir el posible impacto en las relaciones sociales. Proporcionar al estudiante con DAH un apoyo y ajuste razonable para ayudarlos a desarrollar sus habilidades sociales permite que ellos participen junto a sus compañeros en las actividades pedagógicas y no se pierdan ningún contenido o competencia. Jiménez *et al.* (2021) aseguran que una educación desde un enfoque integral y en la que se valore la diversidad implica que los profesores empleen estrategias y experiencias de aprendizaje significativas para sus alumnos con DAH y el resto del curso.

Las personas son seres sociales, quienes han podido evolucionar a través de la historia por las interacciones con el entorno y con el apoyo de otros individuos, donde los estudiantes, necesitan de dicha socialización para poder desarrollar sus conocimientos, tanto de manera individual como con sus pares. Es aquí donde, distintas teorías pedagógicas entre ellas la concepción vygotskiana como se cita en Raynaudo y Peralta (2017), porque es una teoría de aprendizaje que está dirigida a un proceso de formación, educación y aprendizaje mediado por las interacciones, las que se pueden aplicar a las de estudiantes con DAH, porque intercambian conocimientos, sentimientos, emociones, valores, actitudes y experiencias necesarias para la vida social, la cultura y el trabajo.

De lo expuesto se plantea ¿Cómo incide los apoyos y ajustes razonables en el desarrollo de la socialización en estudiantes Déficit de Atención e Hiperactividad?

El objetivo de este estudio es diseñar apoyos y ajustes razonables para desarrollar la socialización en estudiantes con Déficit de Atención e Hiperactividad.

## **Déficit de Atención e Hiperactividad**

El DAH de acuerdo con el CDI-11, donde forma parte la Organización Mundial de la Salud (2018), es un déficit en la atención y en la actividad motriz, el cual se manifiesta en la dificultad para atender y en la que los movimientos son exagerados e impulsivos, estas características se pueden evidenciar en edades de 1 a 7 años. Dentro de la definición se observan tres dimensiones a) falta de atención, que se caracteriza por la ser prolongada en el tiempo, es decir, la atención se encuentra disminuida. b) hiperactividad, el cual es el exceso de movimiento y c) la impulsividad ante situaciones inesperadas y también cotidianas.

Según O'Donovan y Owen (2016), este déficit se desarrolla durante la infancia, ocasionando dificultades en el desarrollo de habilidades sociales, en la interacción con sus pares y en el procesamiento de información social. Las manifestaciones son notables a partir de los 3 años de vida y se intensifica a los 5 años, con equivalencia de 4:1 en la niñez y 1:1 en la adultez. Asimismo, Amado (2021) indica que existen un mayor número de varones con déficit de atención e hiperactividad con una ratio de 3:1 frente a las mujeres de 2. De acuerdo con Francia *et al.* (2018) da inicio antes de los 12 años, existiendo casos en los que aparece a los tres años.

Rusca y Cortez (2020) argumentan que el DAH abarca la mitad de las consultas en psiquiatría infantil. Además, han identificado que en el 12 % de los niños, el DAH tiene un origen multifactorial, mientras que en un 70 % puede estar sujeto a otros orígenes, entre ellos los neurológicos. Por lo tanto, concluyen que el DAH es de origen multifactorial.

El DAH tiene su inicio en la infancia y los síntomas pueden ir desde los más leves hasta los graves y continuar en mayor o menor grado hasta la adultez, lo cual dependerá del abordaje médico y pedagógico. Aún así, es común que docentes y progenitores desconozcan sobre el DAH (López, 2013), existiendo niños sin diagnóstico ni adecuada intervención, vulnera-

bles a ser maltratados por las personas de su entorno por incomprensión de su conducta y proclives a la disertación escolar. Cuando no se acompaña a los niños y niñas con DAH, se mantienen los problemas de atención y la imposibilidad para seguir las normas e instrucciones por la dificultad que tienen de controlar el exceso de movilidad y tener conductas pasivas. Es importante reconocer que el comportamiento de un niño con DAH pueden diferir de cada persona, algunos pueden estar más inclinados hacia las conductas de hiperactividad y otros hacia la falta de atención.

Estos elementos también influyen en el proceso de aprendizaje, limitando la internalización de las normas y la comprensión de los contenidos que trabaja el docente y las instrucciones a seguir al realizar las actividades. Se presentan conductas contrarias al comportamiento esperado por la familia, el sistema educativo y la sociedad, lo que genera conflictos porque se asumen como conductas desafiantes y no como parte del trastorno. Esto repercute en la socialización, crecen los problemas para establecer relaciones positivas entre pares y adultos. De ahí que, es necesario trabajar la socialización para brindarles un apoyo que les genere conocimientos, tanto teóricos como prácticos, porque necesitan de orientaciones que puedan aplicar en su vida diaria durante las actividades que demandan socializar.

## **Causas del DAH**

Las causas se originan por diversos factores: genéticos y ambientales. Según el Instituto Nacional de Salud Mental (2017), diversas causas se consideran inciertas porque aún se desconoce su verdadera etiología. Las causas genéticas se encuentran vinculadas al embarazo y otras se generan después del mismo. Entre ellas se incluyen la inmadurez psicológica, los desequilibrios químicos en el Sistema Nervioso Central, la asfixia en el alumbramiento, los partos prematuros y las causas hereditarias (Fundación CADAH, 2019).

Dentro de la literatura se encuentran diversos investigadores que han realizado estudios tratando de determinar las causas, entre ellos se destaca Buchsbaum y Wender (1973), quienes utilizaron un encefalograma y evidenciaron que en las áreas frontales de los infantes con DAH, se producía menos actividad eléctrica que en el resto de niños que no presentan dicho trastorno. Posteriormente demostraron que la cantidad de ganglios basales en la corteza prefrontal derecha era reducida, al igual que en otras zonas

encargadas de crear comunicación entre las zonas frontales y las parietales, comprometiendo la atención.

En otras investigaciones también atribuyen el DAH a causas genéticas y hereditarias (Barkley citado en Fernández *et al.* 2020). La lesión en el lóbulo frontal y la reducida cantidad de dopamina y noradrenalina en las áreas cerebrales, son factores neuropsicológicos que producen alteraciones en la actividad motora, en la atención y la impulsividad. Otra causa que se ha explorado es el ambiente. Para Rusca y Cortez (2020) el entorno en el que se desarrolla el niño es el principal desencadenante del DAH. Entre los elementos que influyen están los trastornos psiquiátricos de los padres, la situación socioeconómica, consumo de sustancias psicotrópicas y medicamentos durante el embarazo, familias disfuncionales, estilo de crianza, complicaciones perinatales y postnatales, embarazos prematuros, contacto con plomo, entre otros. Vélez y Vidarte (2012) refieren factores biológicos, etiológicos, además de añadir problemas psicosociales. Por otro lado, Alberdi-Páramo y Pelaz-Antolín (2019) conciben que la etiología es multifactorial y afirman que no existe un marcador biológico.

### **Síntomas y consecuencias del DAH**

García *et al.* (2011) indican que parecen estar distraídos, pierden sus objetos con facilidad, no son capaces de organizar el tiempo y parecen desinteresados por su entorno social, sea este educativo o familiar. Su atención dispersa impacta negativamente a su concentración. De acuerdo con Toro *et al.* (2020), los movimientos corporales son muy excesivos, y casi nunca los pueden controlar. Por tanto, sus síntomas son: inatención, impulsividad e hiperactividad.

Así mismo, Brian (2020) indica que hay cuatro síntomas característicos. El primero es dificultades significativas para mantener la concentración por determinados períodos de tiempo; esta falta de atención se presenta más cuando las actividades que realiza le generan poco interés. El segundo es exceso de movimiento motor, es decir presenta hiperactividad, lo que lo imposibilita a permanecer quieto o tranquilo por períodos suficientes o largos de tiempo. Suelen pararse y caminar sin motivo aparente, mueve las extremidades constantemente, cambia de posición de manera brusca, brinca, trepa, corre más que el resto de los niños. El tercer síntoma es la dificultad para el manejo emocional. Su conducta y reacción frente a diferentes estímu-



los suele ser impulsiva, no puede esperar su turno, sus comentarios pueden ser inapropiados para el resto de personas, lo que le genera perturbaciones afectivas y sociales. Esto quiere decir que sus respuestas motoras o verbales no siempre van acompañadas por periodos de reflexión y análisis de las consecuencias. Finalmente, dificultades en el aprendizaje como resultado de la disrupción en la atención, alteración de la memoria y exceso de movilidad.

La alteración de la atención, concentración y la hiperactividad son característicos del DAH, según afirman Alberdi y Peláez (2019). Su nivel de aprendizaje es casi nulo porque no logran atender a las clases y tampoco terminan las actividades y tareas por falta de organización. Suelen ser ruidosos, utilizar un tono de voz fuerte y hablar mucho, aunque no son conscientes de que lo hacen. Rusca y Cortez (2020) añaden que hay consecuencias en las funciones ejecutivas, como la planificación, la introspección y reflexión sobre su comportamiento, así como alteraciones en los sistemas de motivación y recompensa. Como resultado, se sienten rechazados por sus familias, compañeros y profesores.

Los niños con DAH presentan grandes dificultades para respetar promesas, secretos o favores. Al respecto la Fundación CADAH (2019), señala que, por causa de la impulsividad, los niños presentan dificultades para inhibirse, y junto con ella el poder controlar las respuestas rápidas, esto significa que es casi imposible no decir lo primero que se le ocurra sin considerar las consecuencias. Por eso se sostiene en la literatura científica que los comentarios de este grupo de personas son inapropiados, en muchas ocasiones provocan malestar y hasta resultan ser dolorosos para todas aquellas le rodean.

Es precisamente en este contexto donde la participación de las familias es fundamental. Según Suárez y Trujillo (2021) y Gallego *et al.* (2020), la funcionalidad familiar es la capacidad para hacer frente a las vicisitudes, como es el comprender y realizar acciones tendientes a brindar una mejor calidad de vida y una educación acorde a las potencialidades del hijo que presenta DAH. De esta manera, se pueden disminuir las potenciales amenazas asociadas a este trastorno.

La importancia de no solo ejercitar áreas funcionales cognitivas sino de fomentar entrenamiento en habilidades sociales, aspecto que enfatiza la importancia de graduar y modificar a través de entrenamiento para conseguir el manejo de las reacciones que generan opiniones destructivas y negativas con su entorno.

El propósito de intervenir con el método TEACCH es conseguir que los miembros de la comunidad educativa provean de experiencias agradables. De acuerdo con Valdés (2017), esto implica crear circunstancias en las cuales se puedan poner en el lugar del otro, permitiendo comprender la diferencia individual del estudiante con DAH; se logra mediante la flexibilidad, la adaptabilidad, la confianza y el respeto a la individualidad del estudiante.

### **Modelo biopsicosocial a favor de los niños con DAH en la primera infancia**

La primera infancia es una etapa fundamental para el desarrollo físico, social y psicológico tomándose en cuenta la individualidad y la interacción en los diversos ambientes. A través de experiencias que se suscitaron durante su vida, con una intervención que implementa inducción a las familias para dotarlo de herramientas con mirada pragmática para comprender factores psicosociales: conductas, emociones, creencias, etc. con la interconexión con las personas con las que interactúa el estudiante. (Paredes *et al.*, 2022).

Erradicar el modelo biomédico que se centra en la rehabilitación y en el carácter clínico que categoriza la discapacidad como una enfermedad (Barbosa *et al.*, 2019), implica atender las disfunciones únicamente desde una perspectiva médica, descuidando otras dimensiones del individuo. Este enfoque se limita a espacios reducidos como consultorios, y según Ona (2018), se caracteriza por ser deshumanizante y promover una visión estereotipada de la persona como enferma, basada únicamente en aspectos biológicos. Esto conlleva la falta de un proyecto de vida y la percepción de incapacidad para desenvolverse socialmente, lo cual refuerza la idea de que la cura depende exclusivamente de tratamientos farmacológicos.

Es un modelo inaceptable que se priva del contexto psicosocial con indiferencia a acciones para lograr un progreso a través de un modelo biopsicosocial con herramientas válidas para implementar al estudiante.

### **Apoyo y ajuste curricular**

El ajuste curricular puede ser significativo, o no significativo basado en los requerimientos de los estudiantes, guardando relación con los objetivos académicos y aspectos sociales a desarrollar en la forma de relacionarse con los demás. De esta manera fundamentada en la psicología socio-constructivista que enfatiza no solo el área cognitiva sino social del estudiante. En

este sentido, el apoyo y ajuste curricular no solo se limita al estudiante con DAH, sino que también pueden ser de utilidad para el resto de la población estudiantil; por lo que los docentes deben trabajar para la inclusión en todas sus propuestas de actividades y recursos.

La finalidad de los apoyos y ajustes curriculares es garantizar que todas las personas gocen de igualdad en todos los términos (ONU, 2016; Gallegos *et al.*, 2024) garantizando los derechos para promover la responsabilidad social, que es un bien común que todos debemos contribuir en constante aprendizaje mutuo. Según el marco legal del MINEDUC (2016), intervenir no es una opción, sino un deber que debe cumplirse en las instituciones educativas. Este enfoque se centra en la regularización en la vida cotidiana del estudiante, basándose en el principio de igualdad. No se trata únicamente de una política general, sino de un compromiso ético destinado a beneficiar al alumnado.

Según Paredes (2018), alcanzar adaptabilidad al cambio implica desarrollar la habilidad de flexibilizarse ante circunstancias cambiantes, especialmente útil para entrenar habilidades sociales en la vida cotidiana. Además, conforme a Tello y Paredes (2022), los apoyos y ajustes razonables son fundamentales para promover un entorno inclusivo y normalizar la diversidad en el ámbito educativo y otros contextos.

## **El método TEACCH**

El apoyo y ajustes razonables para el desarrollo de la socialización de los estudiantes con DAH, debe estar proyectado en la construcción teórica-investigativa mediante el modelo psicosocial. Según Villa (2012), es crucial conocer las realidades del contexto para manejar adecuadamente las situaciones, evaluando las condiciones que afectan la vida del individuo y evitando así un modelo rehabilitador que pueda llevar a la exclusión. Además, Ros y Graziano (2017) sugieren generar activación en las competencias sociales a través de metaanálisis, enfocándose en examinar los aspectos sociales mediante actividades mediadoras que abarquen cognición y afectividad, con el objetivo de fortalecer las interacciones sociales.

De acuerdo con Thompson *et al.* (2010), los apoyos son recursos y estrategias para promover intereses y bienestar y hacerlo participar en la familia y optimizar la calidad de vida. Por otro lado, Rey (2018) define las acomodaciones para garantizar igualdad de condiciones, erradicando la

negación de derechos y para incorporar de manera innovadora la resolución práctica en las habilidades sociales.

Megías-Lizancos y Castro-Molina (2018) definen la competencia personal y social como la adquisición de conductas, capacidades y estrategias para establecer relaciones interpersonales que se aprenden a través de un entrenamiento constante en contextos sociales. Este proceso implica aceptar las características heterogéneas en su singularidad con relación a sus pares, como precisa Faas (2017) quien destaca la diferencia individual en la variedad personológica.

Asimismo, Ascherman y Shaftel (2017) declaran que el método de TEACCH es una:

Propuesta estratégica para estudiantes con déficit de atención e hiperactividad, en la que no debe ser utilizada solamente para estudiantes con Espectro Autista, porque su experiencia le ha permitido crear beneficios para lograr atención y mejoras en el desarrollo social. (p. 321)

Además, Almachi (2017) declara que las ventajas de los perfiles generales es conseguir empatía para comprender a los integrantes de la comunidad escolar y contribuir en la armonía de la convivencia escolar, abordando aspectos complejos que resalta los siguientes: resolución de conflictos y conductas inadecuadas; y también orientar el desarrollo de habilidades sociales. Conjuntamente contribuye en abordar los problemas de internalización que detalla Becker *et al.* (2017) cuyos efectos se deben a la disminución en el autoconocimiento, disminución del sentido del tiempo siendo impacientes con interrupción en recuperar sucesos y retraso de razonamiento moral.

Según Sanz *et al.* (2018), este método permite que un estudiante con DAH identifique emociones y comprenda los procesos conductuales asociados, mediante una enseñanza estructurada diseñada para adaptarse. Es fundamental para la socialización, utilizando un sistema que organiza el tiempo, el espacio y el trabajo a través de dibujos y pictogramas para facilitar la comprensión y ejecución de tareas, promoviendo la instauración de rutinas.

Simultáneamente, es importante manejar niveles para familiarizar al estudiante con situaciones y eventos. Después se requerirá elementos evaluativos de observación directa de los docentes para verificar los matices sociales con rubricas de indicadores sociales, que postula Pérez (2021) enunciando en cuatro categorías que son: reconocimiento emocional, expresión, discrimi-

nación de emociones y reconocimiento emocional hacia los demás. Por otro lado, Hernández (2019) propone cinco principios: adaptación óptima, colaboración entre padres y profesionales, intervención con énfasis de habilidades, cognitivo-conductual y enseñanza estructurada con medios visuales.

Asimismo, Garzón (2021) afirma que uno de los métodos efectivos para estudiantes con déficit de atención e hiperactividad es facilitar una zona de desarrollo próximo que permita desarrollar la conciencia social, siguiendo el rol activo valorado por el marco teórico de Vygotsky. Además, menciona que el andamiaje proporciona un sistema de apoyo lingüístico para el desarrollo psicológico y pedagógico que incluye la imitación de modelos, manejo de situaciones inesperadas, retroalimentación, instrucción, cuestionamiento y estructuración cognitiva.

Utilizar pictogramas para guiar a los estudiantes y dar a conocer la agenda de las acciones procedimentales al momento de relacionarse ofrece una herramienta atractiva de intervención educativa. Esto concuerda con Vélez (2017), quien afirma que el método TEACCH es inclusivo y accesible, independientemente de la edad o el nivel de funcionalidad del estudiante. Un estudio interesante de Toledo (2015) valoró cualitativamente el resultado de un niño con Trastorno del Espectro Autista asociado con DAH al aplicarle este método, concluyendo que mejoró de manera significativa en varias áreas, incluida la socialización.

Moya (2019) expone la necesidad de la participación del alumnado, no solo enfocándose en el rendimiento académico, sino priorizando la socialización a través del aprendizaje social. Bonilla y Guasch (2018) manifiestan la importancia de adoptar acciones de interacción continua y motivadora. De esta manera, se transforman los centros educativos en contextos sociales que, según Clavijo y Bautista (2020) forjan el respeto a las diferencias, generando oportunidades para el desarrollo. Paredes y Ponguillo (2022) sostienen que el método TEACCH debe estar presente desde la primera infancia para desarrollar capacidades sociales que exprese sentimiento de manera comunicativa con un alcance de efectos positivos con recepción informativa.

## **Método**

### **Población y muestra**

El estudio fue cualitativo con alcance descriptivo y el diseño de investigación-acción participativa. Una investigación cualitativa, según Arias (2017),

permite comprender la vida social de estudiantes con déficit de atención e hiperactividad, interpretando la realidad que ocurren en las interacciones sociales privilegiando el enfoque interno. Este tipo de investigación muestra realidades para describir el fenómeno basándose en evidencias, con el fin de entender y manifestar la información hacia los demás (Sánchez, 2019).

El diseño investigación-acción, según Latorre (2018), permite la indagación de la praxis docente que se realiza de manera colaborativa, que tiene como finalidad mejorar en conjunto con una situación específica del proceso de aprendizaje. El alcance establecido ayuda a observar la interacción de los componentes o unidades de análisis sin la necesidad de alterar o controlar variables donde se caracteriza lo que se está observando (Arias, 2017). Los participantes seleccionados para el estudio se detallan en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Muestra de las personas que participaron en la investigación*

<b>Participantes</b>	<b>Cantidad</b>
Docentes parvularios	3
Padres de familia	3
Estudiantes con Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad.	3
<b>Total</b>	<b>9</b>

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

## **Instrumento**

Se utilizaron cuatro instrumentos. El primero fue una guía de observación para los estudiantes con la finalidad de detectar modos de comportamiento y de socialización con las personas del entorno escolar. El segundo instrumento fue un cuestionario hacia los padres de familia para identificar las relaciones sociales de los estudiantes, grado de aceptación y vínculos de apoyo. El tercer instrumento fue una encuesta dirigida a docentes parvularios para identificar su abordaje frente al déficit de atención e hiperactividad. El cuarto instrumento fue una guía de observación dirigida a los estudiantes para evidenciar la efectividad de los apoyos y ajustes razonables por la aplicación del método TEACCH.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

Previamente, se entregó un consentimiento informado a los representantes de los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad para realizar el estudio. La guía de observación inicial fue aplicada durante una semana dentro del salón de clases y en el lugar de recreación de los estudiantes. Una guía para cada estudiante. Luego se realizó una encuesta en línea a los padres de familia y a los docentes parvularios. Finalmente, luego de la intervención del método TEACCH durante cuatro meses se realizó una guía de observación a los estudiantes y un análisis comparativo para establecer la mejoría en la socialización.

## Resultados

En la observación inicial a estudiantes con DAH, antes de la aplicación del Método TEACCH, fue notorio la dificultad al momento de socializar con sus pares. Durante los juegos tranquilos, se movían constantemente, lo cual interrumpió la dinámica del grupo. Además, no respetaban su turno para participar en las actividades, lo que molestaba a sus compañeros. También se observó que son rechazados por la mayoría de sus pares evitando formar equipos con ellos, ya que suelen romper las cosas de los demás y presentan crisis de cólera y/o rabietas en momentos inesperados.

El cuestionario dirigido a progenitores y docentes tuvo la finalidad de comprender la problemática de los estudiantes en las relaciones sociales dentro de su entorno familiar y entorno escolar, respectivamente. Los mismos expresaron lo siguiente:

- Tienen dificultad para mantener la atención cuando realiza actividades en casa.
- Aun cuando se le habla directamente parece que no escucha.
- Presenta falta de atención y no acata órdenes.
- No finalizan las actividades.
- Tiene problemas de organización, incluso mientras juega.
- Cambia repentinamente de un juego a otro.
- Pierde material escolar y juguetes.
- Se distrae ante estímulos poco importantes.
- Se aísla de sus compañeros.
- Es excesivamente ruidoso.

- Demuestra crisis de cólera y rabietas.
- Mueve los pies constantemente.
- Se levanta de su asiento, aun cuando sabe que debe permanecer sentado.
- Tiene dificultades para esperar su turno.
- Interrumpe o se entromete en las actividades de otros compañeros.
- Tiene dificultades para hacerse de amigos.

Por lo tanto, se realizó una inducción a docentes y progenitores para la aplicación del Método TEACCH. Durante la segunda semana se hizo el monitoreo para constatar el manejo del método y comprobando que los recursos visuales sean concisos, agradables y atractivos para el estudiante. Cada semana se realizó la valoración de frecuencias, reacciones, recursos y las formas de comportamiento con el refuerzo del Método. Finalmente, al término del periodo de cuatro meses se aplicó un *focus group* para recoger las reacciones de padres/madres de familia y docentes.

Los progenitores expresaron lo siguiente:

- Actualmente mi hijo cambia su actitud y la forma de tratar a sus compañeros.
- Es fácil de usar, pero hay que ser perseverante y ahora ha cambiado la forma de tratar a su hermano, ya no hay muchas peleas.
- En la escuela ya no me citan frecuentemente y ahora le dan estrellas por mejorar.
- Los docentes indicaron:
- Ahora es colaborador, ha mejorado su reactividad e impulsividad.
- En el salón de clases ya no habrá peleas durante las clases.
- En el receso buscaba peligro y ocasionan peleas; A diario estaban en el departamento médico. Actualmente, la frecuencia es de dos veces al mes.
- Actualmente tiene más amiguitos y comparte al momento de jugar o participar en clases.
- Ahora se los ve alegres y más atentos durante las clases.

Una mirada que implementa el desarrollo psicológico, afectivo y social que detalla Paredes y Borja (2022) donde los docentes deben trabajar construyendo una propuesta que debe ser usada en la escuela y demás espacios sociales o recreativos y romper paradigmas como lo sostienen Paredes *et al.* (2023).



## Discusión y conclusiones

Tanto los docentes como los progenitores deben favorecer a la socialización de estudiantes con DAH. Por un lado, el docente necesita conocimientos teóricos y prácticos que le permitan entender cómo se desarrolla el área de socialización de este grupo de estudiantes y cómo aprenden. Esto le permitirá transmitir esa información a la familia y construir una serie de instrumentos, estrategias, herramientas y actividades que optimicen ese proceso comunicacional y de interacciones (Gallego *et al.*, 2022).

Los aspectos observados en la escuela como en los hogares, cambiaron significativamente cuando se aplicó el Método TEACCH. Este sirvió de apoyo y proporcionó ajustes razonables para desarrollar la socialización en estudiantes con DAH. Durante los cuatro meses continuos de implementación, se crearon rutinas como cantar antes, durante y al terminar las actividades, solicitar permiso para pararse y hablar, asignar turnos para el área de juegos, y establecer espacios para escuchar y ser escuchados. Además, se establecieron rutinas para actividades de movimiento y acciones físicas, como saltar. Los recursos empleados incluyeron materiales con diferentes texturas, juegos como rompecabezas, cuerdas para saltar, armar y desarmar figuras de tacos. Asimismo, se utilizaron tableros sensoriales y los videos para mejorar la atención y la concentración.

## Referencias bibliográficas

- Alberdi-Páramo I. y Pelaez- Antolín, A. (2019). Emocionalidad y temperamento en el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *Revista Neurol*, 69(8), 337-341. <https://doi.org/10.33588/rn.6908.2019032>
- Almachi, A. (2017). *Influencia del método TEACCH en la enseñanza a estudiantes con trastorno del espectro autista TEA en la unidad educativa Anne Sullivan* [Tesis de maestría]. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. <https://bit.ly/4bJ54k8>
- Amado, C. (2021). *Contribuciones a la detección de TDAH en la infancia mediante soluciones basadas en Deep Learning* [Tesis de maestría]. Universidad de Valladolid. <https://bit.ly/3Ls8mh7>
- Arias, F. (2017). *El proyecto de Investigación*. Epísteme. <https://bit.ly/3yOVA5O>
- Ascherman, L. y Shaftel, J. (2017). Facilitating transition from high school and special education to adult life: focus on youth with learning disorders, attention-deficit/hyperactivity disorder, and speech/language impairments.

- Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 26(2), 311-327. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.12.009>
- Barbosa, S., Villegas, F. y Beltrán, J. (2020). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19(37-2), 111-122. <https://doi.org/10.18359/rubi.4303>
- Becker, S., Mehari, K., Langberg, J. y Evans, S. (2017). Rates of peer victimization in young adolescents with ADHD and associations with internalizing symptoms and self-esteem. *European child & adolescent psychiatry*, 26(2), 201-214. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0881-y>
- Blanco, N. (2017). Una aproximación al TDAH. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 248-257. <https://rb.gy/nvo8xs>
- Bonilla, A. y Guasch, Y. (2018). *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones*. Ediciones Pirámide. <https://bit.ly/4d1Mnct>
- Brian, S. (2020). *Trastorno de déficit de atención/hiperactividad (TDAH)*. Manual MDS: <https://bit.ly/4cSmV9o>
- Buchsbaum, M. y Wender, P. (1973). Average evoked responses in normal and minimally brain dysfunctioned children treated with amphetamine: A preliminary report. *Arch Gen Psychiatry*, 29(6), 764-770. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1973.04200060050007>
- Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Faas, A. (2017). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Editorial Brujas. <https://bit.ly/3n2NSm7>
- Fernández, L., Rodríguez, H. y Manzano, N. (2020). Estudio e intervención en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad de educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 247-274. <https://bit.ly/3Y2ORmC>
- Francia, A., Mígues, M. y Peñalver, Y. (2018). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, algunas consideraciones en su diagnóstico y su tratamiento. *Acta Médica del Centro*, 12(4), 485-495. <https://rb.gy/wdlo3c>
- Fundación CADAH. (2019). *Habilidades sociales y TDAH*. Fundación CADAH ORG. <https://rb.gy/zucgge>
- Gallego, M., Gallegos, M. y Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 141-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300141>

- Gallego, M., Gallegos, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. Vol. 2 (pp. 103-126). Ediciones Abya-Yala.
- Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Abya Yala. <https://bit.ly/4czLUOU>
- García, R., Jara, P. y Sánchez, D. (2011). School context: family satisfaction and social competence of children with attention deficit hyperactivity disorder ADHD. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 544-551. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.274>
- Garzón, M. (2021). Inclusión educativa de estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela [Tesis de posgrado]. Universidad Técnica de Machala. <https://bit.ly/467JdBL>
- Hernández, V. (2019). *La inclusión en el aula del alumnado con Espectro Autista* [Tesis de maestría]. Universidad de Jaén. <https://bit.ly/4f17SMt>
- Instituto Nacional de Salud Mental. (2017). Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos.
- Jiménez, A., Perdomo, L. y Miño, M. (2021). Preparación docente para la atención a escolares con trastorno por déficit atencional e hiperactividad: un estudio de caso. *Conrado*, 17(78), 358-365. <https://bit.ly/3WmLe9S>
- Latorre, A. (2018). *La investigación-acción-Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. <https://bit.ly/3W7d88r>
- Londoño, D. (2017). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una mirada sociocultural. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(132), 477-496. <https://bit.ly/4bE3dgv>
- Megías-Lizancos, F. y Castro-Molina, F. (2018). Competencia personal y social. Las habilidades sociales. *Metas de Enfermería*, 21(4), 68-71. <https://bit.ly/3S9sRD7>
- MINEDUC. (2016). Guía de trabajo. Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://bit.ly/3GMchRd>.
- Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://bit.ly/3WmlOcp>
- O'Donovan, M. C. y Owen, M. J. (2016). The implications of the shared genetics of psychiatric disorders. *Nature medicine*, 22(11), 1214-1219. <https://doi.org/10.1038/nm.4196>
- Ona, G. (2018). Modelo biomédico en salud mental: un paradigma a superar.

- ONU. (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3IjOgBy>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *CIE-11: Clasificación Internacional de las Enfermedades, 11.A revisión*. OMS. <https://bit.ly/467UPVf>
- Paredes, P. (2019). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(2), 70-80. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Paredes Floril, P. R., Gallego Condoy, M. B. y Gallegos Navas, M. M. D. J. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión. En *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/4cLxFGT>
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo Integral de una persona con discapacidad psicosocial y Síndrome Turner. Historia de vida. *Quintaesencia*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v.13i.172>
- Paredes, P., Méndez, M. y Maldonado, G. (2023). Asociación de factores socio-demográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Paredes, P. y Ponguillo, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista. *QVADRATA. Estudios sobre educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Pérez, A. (2021). *Reconocimiento y expresión de las emociones en alumnos tea en educación infantil*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Valladolid. <https://bit.ly/4dkpiSL>
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Rey, J. (2018). Una revisión de los conceptos de accesibilidad, apoyos y ajustes razonables para su aplicación en el ámbito laboral. *Derechos y Libertades: revista de filosofía del derecho y derechos humanos*, (39), 259-284. <https://bit.ly/3W7UEom>
- Ros, R. y Graziano, P. (2017). Social Functioning in Children With or At Risk for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 1-23. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266644>
- Rusca, F. y Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista Neuropsiquiatría*, 83(3), 148-156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>

- Sánchez, F. (2019). Epistemic Fundamentals of Qualitative and Quantitative Research: Consensus and Dissensus. *Digital Journal of University Teaching Research*, 13(1), 101-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sanz, C., Fernández, A., Pastor, C. y Tárraga, M. R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del psicólogo*, 39(1), 40-51. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Suárez, J. y Trujillo, E. (2021). *Estudio de revisión teórica: el impacto del diagnóstico de TDAH en el entorno familiar*. [Tesis de pregrado]. Universidad de la Laguna. <https://bit.ly/4cEdpag>
- Tello-Blanc, E. y Paredes- Floril, P. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>
- Thompson, J., Bradley, V. J., Buntinx, W., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. y Yeager, M. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero*, 41(1), 7-22. <https://bit.ly/4cJge9W>
- Toledo, S. (2015). *Valoración cualitativa de estrategias de intervención educativa para un niño con TEA: Estudio de casos*. [Tesis de grado]. Universidad de Málaga.
- Toro, J., Esqueff, N., Corzo, A. y Pazos, A. (2020). Conocimiento del trastorno por déficit de atención en profesores universitarios. *Revista Electrónica Medimay*, 27(4), 500-511. <https://bit.ly/3Y4kOuR>
- Valdés, C. (2017). Desarrollo de la Empatía desde una mirada Integrativa. *Actualizaciones en psicoterapia integrativa*, IX, 122-134. <https://bit.ly/4bLtcTa>
- Vélez, C. y Vidarte, J. (2012). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia. *Revista de Salud Pública*, 14(2), 113-128. <https://bit.ly/46dhnUL>
- Vélez, M. (2017). *Programa TEACCH: propuesta de intervención psicoeducativa en el alumnado con TEA*. [Tesis de grado]. Universidad de Cádiz. <https://bit.ly/465Rhmu>
- Villa, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Ágora USB*, 12(2), 349-365. <https://doi.org/10.21500/16578031.208>

<https://doi.org/10.17163/abyaups.73.547>

# Desarrollo integral de una persona con ceguera total y Síndrome de Klinefelter. Historia de vida

*Ingrid Quinto Apolinario*

*iquintoa@est.ups.edu.ec*

<https://orcid.org/0009-0001-9432-6401>

*Priscilla Paredes Floril*

*pparedes@ups.edu.ec*

<https://orcid.org/0000-0001-9870-1339>

## **Introducción**

Este trabajo es un estudio de caso que registra antecedentes de discriminación, desigualdad, falta de oportunidades, y sobre todo falta de información. Se aborda el desarrollo integral de un estudiante ecuatoriano de 13 años con ceguera total y síndrome de Klinefelter quien actualmente cursa el 9no grado, considerando la multidimensionalidad del ser humano. En octubre de 2010, el estudiante fue diagnosticado con retinoblastoma bilateral cáncer en la retina en ambos ojos. Inició el tratamiento oncológico y en junio del 2012 logró superar la enfermedad, sin embargo, perdió el sentido de la vista en ambos glóbulos oculares, siendo su diagnóstico definitivo ceguera total con tan solo dos años y medio de edad. En la etapa de la adolescencia,

los médicos diagnosticaron síndrome de Klinefelter el cual puede presentar una serie de síntomas en el desarrollo físico, social y del lenguaje. El síndrome de Klinefelter (SK) también conocido como 47-XXY afecta 1 de cada 1000 hombres nacidos (AHEDYSIA, 2023).

El desconocimiento acerca de la verdadera inclusión influye en las buenas prácticas escolares. Como lo resaltan Verdugo *et al.* (2018), la falta de conocimiento acerca de la discapacidad y comprensión de los enfoques de apoyo recae en una intervención no asertiva en el aula. Sin embargo, Belmonte *et al.* (2021) enfatizan que la desigualdad se puede propagar de manera transversal a las diferentes áreas de vida. Por lo cual se evidencia que el tema de inclusión no es un tema que haya avanzado de manera significativa hasta la actualidad, al contrario, los casos reportados por las personas con discapacidad aumentan con el pasar del tiempo y la problemática se acrecienta, no solo en el ambiente escolar, por eso es importante tomar acciones que regularicen las leyes para el buen vivir.

Igualmente, Yagual (2022) refiere que la Convención Internacional acerca de los Derechos de las Personas con Discapacidad CRPD promueve la integración plena de las PCD en las sociedades. Actualmente, 172 países, incluyendo Ecuador, han ratificado la CRPD, dándole fuerza de legislación nacional. Romero (2021) menciona que la inclusión es una construcción colectiva que depende de toda la humanidad, y para ello es primordial contar con herramientas accesibles, oportunidades y confianza. Así mismo, Paredes y Ponguillo (2022), destacan que los seres humanos son sociables por esencia, y la interrelación con el entorno y sus pares les otorga un sentido de socialización para su crecimiento, maduración y aprendizaje, basado en los principios constructivistas de Vygotsky.

El objetivo general fue explicar cómo el desarrollo integral, a través del reforzamiento de todas las dimensiones, fortalece el proceso de aprendizaje de una persona con ceguera total. Los objetivos específicos fueron: a) explicar cómo la convivencia afectiva en el ámbito familiar incide para la inclusión asertiva en la comunidad en la cual se desenvuelve un adolescente con ceguera total b) detallar cómo el desarrollo cognitivo por medio de una mediación de calidad repercute en la adquisición del conocimiento y habilidades por medio del aprendizaje de una persona con ceguera total c) describir cómo la gestión de los procedimientos para determinar los ajustes razonables repercuten para un mejor desarrollo social, físico y emocional en la inclusión de una persona con ceguera total.

## Ceguera total

La ceguera total es la pérdida de la visión completa, que afecta al individuo en su totalidad imposibilitando la plena independencia para desenvolverse en las actividades cotidianas Ministerio de Salud Pública del Ecuador (MSP, 2018). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2022), existen alrededor de 2200 millones de personas con discapacidad visual, y en aproximadamente 1000 millones de estas incidencias, el deterioro de la visión pudo ser prevenido o haber recibido algún tratamiento. Torres (2018) al igual que Suárez *et al.* (2022), coinciden con la OMS que en su mayoría las personas con esta afectación superan los 50 años y las causas pueden ser: cataratas, infecciones oculares, glaucoma, errores de refracción no atendidos correctamente, defectos genéticos, lesiones cerebrales (ceguera cortical), lesiones en el ojo, casos de ceguera infantil, envenenamiento o intoxicación por metanol, formaldehído, o ácido fórmico, ambliopía, retinopatía diabética, retinitis pigmentosa, opacificación corneal, miopía degenerativa y otras causas.

## Síndrome de Klinefelter

Según Gimeno *et al.* (2023), el síndrome de Klinefelter SK es una afección genética, un error aleatorio que puede producirse en el nacimiento de un varón con un cromosoma X extra. Niveles bajos de testosterona pueden causar ciertos síntomas físicos. Pasados los 5 años los varones pueden ser de estatura alta, voluminosos alrededor de la cintura, presentar torpeza y lentitud para el desarrollo de la coordinación motora.

En su investigación Rodríguez y Rodríguez (2011), refieren que en la etapa de la pubertad los niños pueden tener un desarrollo interrumpido o más lento, resaltar en la estatura, tener pene y testículos pequeños, agrandamiento mamario, poco vello facial y corporal, baja tonicidad muscular, hombros ensanchados y caderas prominentes, huesos algo débiles, un nivel bajo de deseo sexual, energía, producción de esperma, y de igual forma estos se pueden presentar en la adultez.

Así mismo, se pueden observar síntomas del aprendizaje y lenguaje como un proceso lento para desarrollar el habla, dificultad para expresar sus pensamientos o necesidades, para leer, problemas para procesar lo que oyen y en relación con lo social y conductual los niños pueden ser silenciosos, poco asertivos o carentes de autoconfianza, presentar ansiedad, actividad física reducida, inclinados a ser solícitos y ser agradables, obedientes y pre-



dispuestos a escuchar y ejecutar instrucciones. En la etapa de la adolescencia los síntomas pueden agravarse, mientras que en la adultez pueden culminar sus estudios, ser profesionales y alcanzar el éxito en lo laboral y personal.

Existe un tratamiento sustitutivo con testosterona que promueve la autoestima, mayor vitalidad y concentración. Debe realizarse cuando el varón se encuentra al inicio de la pubertad, a los 12 años, lo que incide en el desarrollo de sus caracteres sexuales secundarios, aumento testicular y masa muscular que no implica la función. Debe ser un tratamiento controlado por un profesional especializado que regule la dosis acorde al paciente, así como también supervisar que se presenten ciertos efectos secundarios como hipercolesterolemia y poliglobulia. Se ha registrado algún caso de varón 47, XXY que ha podido tener descendencia.

## **Desarrollo integral**

El desarrollo integral de las personas con discapacidad debe contar con un compromiso social (Paredes y Borja, 2022). Pasillera *et al.* (2018) refiere que la participación en la comunidad debe ser sin limitaciones, que cada individuo pueda elegir con base en sus deseos y necesidades. La educación en los diferentes niveles debe promover una formación integral de calidad para potenciar las habilidades en las distintas áreas del conocimiento, buscando la integración social, cultural, étnica y económica, conjugada con valores. Los trabajos de Muntaner-Guasp *et al.* (2021), así como los de Bermeo-Peñañiel y Naranjo-Sánchez (2022), refieren que la oportunidad de emprender a futuro mejorará la calidad de vida porque acerca a las personas con discapacidad a la realidad del empleo, permitiendo su desarrollo sostenible y plan de vida, reafirmando el autoestima y realización profesional.

Según Pérez *et al.* (2019) es importante el enfoque en estilos de vida saludable para el desarrollo humano. El cuerpo humano constituye un suprasistema dinámico, conformado por varios sistemas, los cuales a su vez están integrados por el subsistema psicológico, biológico, socio-cultural, ético-moral, químico y espiritual, que trabajan de manera coordinada, conjunta e integrada desarrollando la personalidad. La no integración o coordinación en este proceso puede provocar patologías de diversa índole: orgánica, psicológica, social, o más de una a la vez.

Nájera y Cartas (2023) y Bezares *et al.* (2023) enfatizan en mantener un estilo de vida saludable. El organismo y el cerebro humano necesita carbohidratos, proteínas, grasas, minerales y vitaminas en un equilibrio

ordenado para un adecuado desarrollo biológico, correcta formación y estructuración. La falta de cuidado, dedicación y atención apropiada puede afectar el desarrollo estructural y producir una incapacidad funcional desde los inicios de su gestación y de modo similar. Serna *et al.* (2022), al igual que, Pech *et al.* (2022) coinciden con lo antes mencionado. Elementos internos del cerebro se activan únicamente con operaciones muy específicas y, si esto no ocurre puntualmente en el ciclo adecuado del desarrollo humano, las neuronas involucradas pueden experimentar un retroceso provocando deficiencias funcionales. En el ámbito educativo la docente puede constatar las dificultades de aprendizaje en los casos que registran antecedentes biológicos durante la primera etapa del desarrollo del estudiante.

### **Desarrollo cognitivo, inteligencia y creatividad**

El desarrollo cognitivo, creativo y productivo son procesos promovidos por un ambiente natural, libertad de expresión y pensamiento, un ambiente armónico que motiva y valora el pensamiento de manera global. La creatividad es parte de la esencia de cada persona. En el ámbito educativo los estudiantes construyen su propio aprendizaje a través de experiencias significativas y perdurables, si estas tuvieron un impacto representativo. Según Bazdresch (2022), cinco voces de diferentes autores expresan que es urgente renovar la educación partiendo de una visión humanista acorde a los cambios del mundo actual. Mendoza (2020), refiere a la creatividad tecnológica ya que conjugan habilidades del pensamiento y creación vinculando procesos de aprendizaje que de manera guiada resultan una ventaja en la educación.

### **Desarrollo psicológico, afectivo y social**

Todo ser humano requiere un adecuado desarrollo psicológico, afectivo, social y cultural, aspectos del desarrollo humano que pueden ser proporcionales a las oportunidades de interacción y al clima afectivo, por esta razón es importante un ambiente de bienestar y salud emocional en los diferentes entornos. De acuerdo con lo enunciado por Gavaldón y Amborsy (2023), hacen énfasis en la educación como bien común de la humanidad, aun así, Cascante (2021), afirma que hay mucho por reflexionar acerca de la educación pública como bien común. Además, Paredes (2019), menciona que bajo el modelo biopsicosocial la discapacidad no es el problema, más bien este se encuentra en la configuración de la sociedad. En el entorno esco-

lar existen necesidades educativas por las limitaciones sociales, estructurales y actitudinales, interponiéndose al normal desarrollo cognitivo, motor o socioemocional de la persona. De igual manera, Sierra *et al.* (2019) y Paredes *et al.* (2023) exponen relatos que permitieron identificar barreras educativas que incentiven a reflexionar sobre la inclusión y exclusión escolar.

### **Desarrollo moral, ético y de valores**

Cada ser humano es único y posee muchas capacidades para integrar los aspectos cognitivos y afectivos y así alcanzar su autorrealización y autodeterminación. La ética es un valor que parte de la propia reflexión y práctica que rige la conducta humana, así como la moral implica un conjunto de reglas en una sociedad que permite diferenciar lo correcto de lo incorrecto para orientar las acciones de cada persona.

### **Desarrollo vocacional y profesional**

En relación con la gestión educativa asertiva, Peñafiel-Villagómez y García-Montero (2021) resaltan la importancia de validarla a través de indicadores de logro y evidenciar su efectividad, del mismo modo que Soledispa-Morán y Saona-Villamar (2023). La gerencia académica debe contemplar un verdadero y asertivo rol en las comunidades asistidas en la gestión, análisis y evaluación de los programas a implementar. También deben procurar garantizar la participación de los especialistas o equipos multidisciplinarios. Permitir que la comunidad participe en la elaboración del programa de inclusión ayuda a tener una mirada diferente, comprometiendo a una inclusión para todos, de ahí el análisis de los aciertos y desaciertos para realizar ajustes pertinentes y oportunos (Paredes *et al.*, 2022)

Todas las personas tienen deseos de superación, de terminar sus estudios, contar con una carrera profesional, formar una familia procurando su bienestar, el estado debe garantizar accesibilidad a oportunidades laborales el bienestar de uno implica el bienestar de todos.

### **Ajustes razonables**

La Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva (2018) enfatiza la diferenciación entre inclusión e integración. Para la inclusión educativa, emergió una visión nueva del ser humano que comprende que la norma es ser diferente. Esto dio paso a la diversidad con el desafío de contar con escuelas diversas. Por tal motivo, el sistema educativo asumió el trabajo de diseñar un

modelo que atienda a las múltiples condiciones y necesidades de la población. Al respecto, Tello y Paredes (2022) y Gallegos *et al.* (2024) también hacen referencia a la importancia de los apoyos y ajustes razonables como herramientas para que los estudiantes con discapacidad u otros estudiantes sean autónomos, participen plenamente en la sociedad y del proceso de enseñanza aprendizaje.

También es importante señalar que la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y el Ministerio de Educación (2020) recalcan la importancia del apoyo de la labor docente en asumir el rol de facilitador en este proceso de implementación de ajustes razonables. Este rol debe estar alineado con la capacitación continua para garantizar una formación de calidad para todos. Sánchez-Medina y Díaz-Sánchez (2022) refieren que la dificultad para las personas con ceguera total en entornos abiertos impide la autonomía para movilizarse de un lugar a otro por no contar con los ajustes razonables. En Ecuador, pocas escuelas promueven el aprendizaje del sistema braille como medio de comunicación, a pesar de su importancia.

La interacción con los demás a través del desarrollo auditivo y táctil en los casos de ceguera total es trascendental, porque esto ayuda a la persona a potencializar sus habilidades a través de la música. Lo que resulta en la importancia de investigar el acceso a las tecnologías que favorezcan la inclusión de personas con discapacidad visual en el mundo digital, los dispositivos y software tecnológicos, bibliotecas digitales, el uso de las TIC y formatos alternativos de comunicación, siendo esencial la formación de los docentes.

De acuerdo con Delgado (2021), el Diseño Universal para el Aprendizaje como parte de una planificación micro curricular, genera transformación, incorporando elementos alternativos a la propuesta educativa, para que esta sea más accesible para todos, incrementando así, las oportunidades de aprendizaje.

Según el documento de Norma Técnica Servicio de Atención en Centros Diurnos de Desarrollo Integral para Personas con Discapacidad, el Ministerio de Inclusión Económica y Social (2019) establece que las personas con discapacidad deben recibir atención de instituciones públicas y privadas. Esto es una prioridad para el Estado, que debe garantizar políticas de prevención, promoción de oportunidades y de integración social. De acuerdo con Pérez *et al.* (2019), existen diferentes grupos de adolescentes que requieren un plan o proyecto de vida que los motive no solo a alcanzar sus metas, sino también a mejorar su autoestima.

## Método

La investigación cualitativa tuvo un alcance explicativo y diseño narrativo. Las técnicas de recolección de información fueron: a) entrevista vía zoom con el estudiante y sus familiares para conocer la dinámica del entorno familiar b) un grupo focal con profesionales y personas que han apoyado al adolescente. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia.

**Tabla 1**

*Muestra*

Población y muestra de estudio	Técnica de recolección de la información	#
Mamá/Estudiante/Familiares/Amigos	Entrevista	7
Profesores/Actores educativos/Personas que apoyaron	Grupo Focal	5
<b>Total</b>		<b>12</b>

*Nota.* Tomado de la investigación de campo.

## Resultados

### Entrevista a estudiante y familiares

¿Cómo detectaron que existía una dificultad con el adolescente? La respuesta de la mamá fue: “lo que creía estrabismo resultó ser cáncer”. Esta noticia la impactó profundamente. Sin embargo, lo que le ha dado fuerzas para salir adelante ha sido la fe y la tenacidad del estudiante, ya que jamás se da por vencido y siempre se muestra con una sonrisa, él le ha enseñado a vivir y a tomar decisiones muy importantes en su vida familiar. El diálogo con él y su familia ha sido esencial. En el colegio cuenta con amigos y recibe apoyo de maestros y compañeros. En casa colabora de manera amena y asume sus responsabilidades sin diferenciaciones. Su condición no ha sido un obstáculo para él.

Por esta razón, la mamá nunca lo trató de una manera diferente, siempre él ha sido y es educado como los demás miembros de su familia. Sus abuelos, primos, tíos y amigos desde sus primeros años de vida lo trataron con respeto y amor sin hacer diferenciaciones, esto ha permitido que el estudiante pueda desenvolverse en un ambiente de apoyo y no de sobreprotección. Ella también indicó algo puntual: “Él necesita considerar que a veces no podemos hacer algo de igual manera que los demás, pero siempre

hay una manera que nos ayude a seguir”. Además, algo que siempre debe tener presente Dios es primero. El resultado develó expectativas acerca de la convivencia afectiva en el ámbito familiar.

En ese mismo contexto, y en relación con el desarrollo cognitivo del estudiante, también se pudo conocer que, sin lugar a duda, ella avizora que podrá desarrollarse de manera plena, lograr lo que se proponga. En Estados Unidos, la intervención que oportunamente se dio desde que ingresó al sistema educativo, le ha permitido al estudiante el aprendizaje del idioma inglés y el desarrollo de varias habilidades con el acompañamiento de una maestra sombra y contando con herramientas tecnológicas, ajustes que le han facilitado un avance significativo, y haciéndolo merecedor de reconocimientos educativos.

La madre enfatizó:

La sociedad debe reconocer las capacidades que los niños con ceguera total poseen, ellos necesitan materiales adaptados, no especiales, concientizar a la sociedad es urgente, además, los edificios en la comunidad deben contar con las adecuaciones necesarias en sus estructuras para el fácil acceso.

Es concluyente que, ante una intervención de calidad oportuna para el progreso del desarrollo cognitivo de un estudiante con ceguera total, los logros pueden alcanzar resultados gratificantes.

El estudiante manifestó que asistir a una institución educativa regular representó una gran ventaja, ya que ha sido testigo de que otros estudiantes sin discapacidad deben reforzar su aprendizaje. Esto le ha hecho valorar mucho sus logros y sentirse orgulloso de la independencia desarrollada. Además, la oportuna gestión de profesionales altamente capacitados ha garantizado el apoyo de ajustes razonables. Como ejemplo, mencionó que cuenta con servicio de actividades extracurriculares, vacacionales y transporte escolar. Se siente muy feliz de haber recibido reconocimientos por un desenvolvimiento académico muy satisfactorio.

A pesar de que viven actualmente en Estados Unidos, la familia tiene claro de que en Ecuador se deben mejorar las medidas de prevención y rehabilitación en el sector salud para las personas con ceguera total, ya que todo queda en papeles y eso produce un sentir de abandono. Consideran que el Estado no ha logrado impulsar de manera adecuada medidas de prevención o rehabilitación en este sector. Esta deficiencia se atribuye a la falta de segui-

miento y a la insuficiencia de profesionales capacitados para cubrir todas las necesidades, especialmente de niños que viven en zonas rurales.

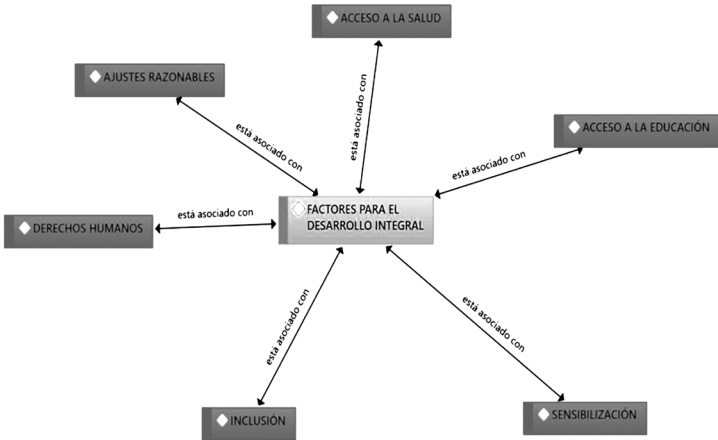
La ley orgánica determina que el Estado tiene la obligación ineludible de prestar ayuda con equipos e instrumentos adecuados para las personas con ceguera total, pero esto no se cumple a cabalidad. Las escuelas regulares deben sumarse al reto de la inclusión con la formación de los actores educativos y promover el compromiso social, la voluntad, la empatía, el amor y respeto al prójimo, lo cual marca una gran diferencia. Es imprescindible una gestión eficaz en los procedimientos para determinar los ajustes razonables y lograr un mejor desarrollo social, físico y emocional en la inclusión de personas con ceguera total. Este aspecto no solo es un factor fundamental, sino determinante para alcanzar los objetivos planteados.

### Grupo focal

Así mismo, se presentan los resultados del grupo focal que permitió resumir los factores para el desarrollo integral de una persona con ceguera total (figura 1).

**Figura 1**

*Factores para el desarrollo integral*



Nota. Procesado en MaxQda.

Se destacan los factores que han tenido mayor impacto en este caso de estudio, y podemos determinar la importancia de la categoría de la “Sensibilización” en los diferentes entornos. Esta categoría abarca el respeto del sentir propio y del prójimo, y que de acuerdo con los resultados se desprendieron palabras claves como “empatía”, “solidaridad”, “igualdad”, “respeto”, “concienciación”, “conocimiento”.

- La empatía de poder identificarse con lo que le ocurre al prójimo, siendo conscientes de que hoy puede ser esa persona, pero mañana los papeles se pueden invertir.
- La solidaridad, la sociedad humana a gritos requiere de desprendimiento y generosidad, el que una persona detenga su vehículo para ceder el paso al peatón.
- La igualdad, un trato igualitario sin discriminación con las mismas oportunidades de ser parte de.
- El respeto, hacer para ser, promoviendo el respeto con acciones, no con palabras.
- La concienciación, el llamado a la reflexión es para todos, el ser humano no es perfecto, comete errores y estos deben ser parte del cambio y crecimiento.

El conocimiento, muchas veces lo que se desconoce, no cuenta con la aceptación por falta de información, por eso es importante difundir la información a través de diferentes canales de comunicación para que el tema de inclusión sea para todos.

En la categoría de “Acceso a la educación” se evidenció que para que el estudiante pueda acceder a una educación con mayores oportunidades, su familia tuvo que emigrar a Estados Unidos. Esto se debió a su perseverancia y deseo de aprender inglés, algo que en Ecuador parecía inalcanzable para sus maestras. Por lo tanto, tomaron la decisión de mudarse y actualmente ha logrado comunicarse en un segundo idioma, viviendo en otro país. Así mismo, a inicios de su etapa escolar en su país natal se registra que no siempre contó con todos los materiales o herramientas que necesitaba. Lo complejo de esta situación fue que no se podían adquirir estas herramientas imprescindibles como la máquina Focus 40, libros digitales, materiales manipulativos, entre otros. Estos fueron conseguidos en Estados Unidos, y con la



colaboración de un familiar. Estos son algunos de los ajustes razonables que muchas personas necesitan y que no son de fácil acceso.

Además de lo anteriormente expuesto, es importante resaltar la categoría “Acceso a la salud”. Contar con la atención médica oportuna ha sido vital para el estudiante, aunque es algo que debe mejorar especialmente debido al impacto del factor económico tanto en la calidad de la atención médica como en el seguimiento continuo requerido. Es fundamental mencionar los “Ajustes razonables”, como las estructuras con rampas, áreas seguras, baños accesibles y pasamanos en edificaciones. Estos beneficios no solo facilitan el acceso, sino que también promueven un sentido de independencia y mayor seguridad para todas las personas. Disponer de espacios seguros ha hecho posible una visión emprendedora, abriendo oportunidades en el ámbito laboral. La vulnerabilidad a los derechos humanos se hace evidente cuando se experimenta discriminación y falta de cumplimiento de las leyes que impiden la inclusión. La inclusión es para todos; es una cuestión de pertenencia. Además, es importante reconocer que si las condiciones económicas no hubieran sido favorables para la familia del adolescente, los resultados no habrían sido tan alentadores.

## **Discusión y conclusiones**

Si bien es cierto que el desarrollo y avance tecnológico ofrece un abanico de oportunidades, promoviendo la inclusión y haciendo la diferencia, es importante analizar las prácticas inclusivas que permitan a las personas con discapacidad incluirse sin barreras al ámbito laboral. Por consiguiente, como indica Cobeñas (2020), los estudiantes tienen derecho a que sus instituciones educativas sean partícipes de la transformación, sin dar paso a la segregación. Una comunidad preparada parece ser la respuesta a tantas interrogantes algo complejas de responder, ponerse en los zapatos del otro, mostrar empatía, no es suficiente. Una comunidad humanizada debe prevalecer para alcanzar una vida digna.

Además, el fortalecimiento de las dimensiones puede marcar solo el inicio de un camino de aprendizaje hacia la igualdad de oportunidades y la práctica de valores. La educación está estrechamente ligada a los valores, cuya enseñanza comienza en el hogar. Por eso, es fundamental que las familias participen activamente en el proceso educativo de sus hijos, proporcionando acompañamiento (Gallego *et al.*, 2020), guía y supervisión para una

formación integral que promueva la integridad ciudadana. Existe una triada conformada por la escuela-familia-comunidad, indiscutiblemente es necesaria para dialogar acerca de los acuerdos esenciales en aras de alcanzar los objetivos planteados para el bien común (Gallego *et al.*, 2022). Las personas con discapacidad hoy en día se han convertido en un ejemplo de superación, perseverancia y valentía. Asumir el reto del cambio hacia la inclusión es una misión de todos.

El desarrollo integral de personas con ceguera total está condicionado a diferentes aspectos a nivel social, de educación y familiar. Como sostienen Gavaldón y Ambrosi (2023), la discriminación no distingue entre la edad, religión, género, condición, o estatus social. El cambio es posible, cuando toda una comunidad se comprometa por el bienestar de todos, sobre todo que las familias se involucren, se unan en una sola fuerza para combatir la desigualdad que existe en los diferentes entornos, donde debería prevalecer el respeto a los derechos humanos, a la sana convivencia, al buen vivir.

Sin lugar a duda, la falta de recursos económicos puede agravar la situación en el círculo familiar. Además, el apoyo de la familia juega un rol que define resultados; no todas las familias aceptan un diagnóstico definitivo sin la necesidad de confirmarlo nuevamente, lo cual a veces resulta en una falta de aceptación de la problemática, especialmente cuando se enfrenta la discriminación. Con frecuencia, en las escuelas se argumenta que no están suficientemente preparadas para trabajar con personas con discapacidad. Entonces, ¿cuándo se producirá un cambio radical en este aspecto?

En la misma línea, este caso de estudio reveló un claro ejemplo de superación, apoyo, unión, amor, toma de decisiones y empatía, que puede servir de motivación para otras familias que aún no han enfrentando la situación de manera esperanzadora. Es importante aceptar y asumir que no siempre podemos resolver las situaciones de manera aislada, y que es crucial buscar apoyo en todas las instancias, incluyendo el apoyo psicológico. Las decisiones tomadas con reflexión profunda y empatía marcan la diferencia.

Consecuentemente, es relevante hacer un llamado a la autorreflexión comunitaria sobre la sensibilización para una convivencia armónica en diferentes entornos. Es crucial promover una intervención de calidad que fomente el desarrollo cognitivo, lo cual impacta en la adquisición de conocimientos y habilidades que faciliten la autonomía y la inclusión. Asimismo, es esencial gestionar procedimientos asertivos que determinen los ajustes razonables necesarios para el desarrollo integral de una persona con ceguera

total. La inclusión no es simplemente integración; no basta con integrar, sino que es necesario valorar la diversidad de las personas. No todos los estudiantes desarrollan sus habilidades o destrezas al mismo tiempo o adquieren sus conocimientos de una misma manera.

## Referencias bibliográficas

- AHEDYSIA. (2023). *AHEDYSIA-Asociación Humanitaria de Enfermedades Degenerativas y Síndromes de la Infancia y Adolescencia*. <https://bit.ly/3Lev7TI>
- Bazdresch, M. (2022). La complejidad de humanizar la educación. Cinco visiones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 473-490. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.520>
- Belmonte, M., Bernárdez, A. y Mirete, A. (2021). La voz del silencio: Evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 27, 215-230. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>
- Bermeo-Peñafliel, Y. y Naranjo-Sánchez, B. (2022). Inserción laboral de personas con discapacidad: estudio de caso. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 86-103. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2.2022.2171>
- Bezares, V., León, J., Toledo, M. y Cruz, N. (2023). Relación índice de masa corporal, complexión y riesgo metabólico en familiares de estudiantes de Nutriología. *RESPYN Revista Salud Pública Y Nutrición*, 22(1), 11-18. <https://doi.org/10.29105/respyn22.1-714>
- Cascante, C. (2021). La educación como bien común. *El Diario de la Educación*. <https://bit.ly/3H7ukUJ>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Delgado, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.*, 7(2), 14-25. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva. (2018). *Modelos IEE*. MINEDUC. <https://bit.ly/2wDLqVQ>
- Gallego, M., Gallegos, M. y Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 141-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300141>

- Gallego, M., Gallegos, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. Vol. 2 (pp. 103-126). Ediciones Abya-Yala.
- Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Ediciones Abya-Yala. <https://acortar.link/82UIU5>
- Gavaldón, E. y Ambrosy, I. (2023). Educación para el bien común, o la educación como bien común. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 53(1), 7-14. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.538>
- Gimeno, M., Tapia, E., Solanas, E., Fuertes, M., Mínguez, M. y Sesé, M. (2023). Síndrome de Klinefelter. Trabajo monográfico. *Revista sanitaria de investigación*, 4(1). <https://bit.ly/3AyME4>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 50(ESPECIAL), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- MSP. (2018). *Calificación de la Discapacidad. Manual 2018*. Dirección Nacional de Normalización. Ministerio de Salud Pública del Ecuador. <https://bit.ly/3UYbaX9>
- Muntaner-Guasp, J., Mut-Amengual, B. y Pynia-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los grados de maestro en educación primaria. *Siglo Cero Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524>
- Nájera, J. y Cartas, G. (2023). Alimentación y estilos de vida durante el confinamiento por pandemia en estudiantes universitarios de Chiapas, México. *RESPYN Revista Salud Pública Y Nutrición*, 22(1), 29-37. <https://doi.org/10.29105/respyn22.1-709>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Ceguera y discapacidad visual*. OMS. <https://bit.ly/2Tr7bSo>
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de Vida. *Revista de Educación Quintaesencia*, 13(1), 01-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes Floril, P. R., Gallego Condoy, M. B. y Gallegos Navas, M. M. D. J. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión. En *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 189-214). Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/4cLxFGT>
- Paredes, P., Méndez, M. y Maldonado, G. (2023). Asociación de factores socio-demográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión

- de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134-155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Paredes, P. y Ponguillo, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Paredes-Floril, P. (2019). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VI(2), 70-80. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Pasillera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., Vilá, M., Valls, M. J., Díaz, G. y Castro, M. (2018). Retos para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Un estudio basado en sus opiniones, las de sus familias, y las de los profesionales. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 7-29. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.01>
- Pech, V., Barrada, M., Cruz, R., Aranda, I. y Lendechy, Á. (2022). Caracterización del estilo de vida y su relación con el Índice de Masa Corporal en estudiantes de la Licenciatura en Nutrición. *RESPYN Revista Salud Pública Y Nutrición*, 21(2), 30-38. <https://doi.org/10.29105/respyn21.2-4>
- Peñafiel-Villagómez, D. y García-Montero, G. (2021). La efectividad de la comunicación asertiva en la gestión Educativa del Colegio de Bachillerato Técnico "Simón Bolívar". *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 156-173. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.533>
- Pérez, M., Cruz, C. y Díaz, K. (2019). Perfil de desarrollo humano de un grupo de adolescentes con proyecto de vida, estudiantes de una escuela semipública de Veraguas. *Revista Científica Guacamaya*, 3(2), 26-39. <https://bit.ly/3H1RU59>
- Rodríguez, R. y Rodríguez, A. (2011). Síndrome de Klinefelter, insuficiencia venosa crónica y tromboembolismo pulmonar: a propósito de un caso. *Medicina de Familia SEMERGEN*, 37(1), 36-40. [10.1016/j.semerg.2010.03.009](https://doi.org/10.1016/j.semerg.2010.03.009)
- Romero, M. (2021). Discapacidad: las claves para una inclusión verdadera. *Ámbito*. <https://bit.ly/4388Slu>
- Sánchez-Medina, S. y Díaz-Sánchez, E. (2022). Discapacidad visual, sistema braille e inclusión educativa desde la perspectiva interseccional. *Gestión I+D*, 5(2), 33-59. <https://bit.ly/46elfov>
- Serna, M., Obando, M., Acosta, D., Pérez, S. y Botero, M. (2022). Características psicológicas, estilos de vida y hábitos alimentarios en estudiantes universitarios en Medellín, Colombia. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 21(2), 20-29. <https://doi.org/10.29105/respyn21.2-3>
- Sierra, S., Fiuza, M. y Parrilla, A. (2019). Investigación participativa con jóvenes con discapacidad visual: cuando los relatos de exclusión e inclusión salen a la

- calle. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 8(2), 49-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2>
- Soledispa-Morán, T. y Saona-Villamar, J. (2023). Estrategias de gestión educativa para estimular el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la institución “Gloria Gorelik”. *S93 digital Publisher CEIT*, 8(1), 52-69. <https://doi.org/10.33386/S93dp.2023.1.1368>
- Suárez, J., Oviedo, M., Llano, Y., Arias, J., Villegas, J., Zapata, M., Ferreira, J., Reyes, J., Cano, K., Goldfeder, S., González, J. y Astudillo, E. (2022). Etiología de baja visión y ceguera en siete centros de referencia en Colombia entre los años 2012 a 2017. *Revista Cuidarte*, 13(2), 3. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.2036>
- Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y Ministerio de Educación. (2020). *Diseño Universal de Aprendizaje: Una respuesta a la diversidad*. MINEDUC. <https://bit.ly/410BH7R>
- Tello-Blanc, E. y Paredes-Floril, P. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>
- Torres, A. (2018). *Psicología y Mente*. <https://bit.ly/3L7CDIV>
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Yagual, A. (2022). *Caracterización de la exclusión social de las personas con discapacidad visual de la parroquia Santa Rosa, cantón Salinas*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://bit.ly/433Bvqq>

# Sobre autoras y autores

## **Priscilla Rossana Paredes Floril (coordinadora)**

Ecuatoriana, Doctora en Ciencias Administrativas, Magíster en Tributación y finanzas, Magíster en Docencia y Gerencia en Educación Superior, Especialista en Tributación, Especialista en Gerencia en Educación Superior, Diploma Superior en Docencia y evaluación en la educación Superior, Diploma Superior en Tributación, Ingeniera Comercial, Autora de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto. Docente investigadora en grado y posgrado, Editora de la revista científica “RETOS” Miembro del grupo de Investigación de Educación Inclusiva GEI y del grupo GEDE. Doctor Honoris Causa y Orden dorada Magisterial otorgada por la Organización Internacional para la inclusión y calidad educativa (OIICE). Miembro de ICEVI.

## **Miriam Bernarda Gallego Condoy (coordinadora)**

Ecuatoriana, Doctora en Educación, Magíster en Necesidades Educativas Especiales. Miembro del grupo de investigación de Educación Inclusiva investigadora GEI. Docente de las carreras de Educación Inicial y Básica. Miembro de la Cátedra UNESCO Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa UPS. Miembro de ICEVI Latinoamérica.

## **Alberto Rusbel Duchi Bastidas (coordinador)**

Ecuatoriano, Magíster en Gerencia de Sistemas, Máster en Seguridad Informática, Docente de la carrera de Ciencias de la Computación, Miembro del grupo de Investigación de Educación Inclusiva-GEI. Miembro de ICEVI Latinoamérica.

## **Miriam Gallegos Navas**

Ecuatoriana, Máster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación. Licenciada en Ciencias de la educación, Terapista del Lenguaje, Especialista en Diagnóstico Intelectual, Diplomado en Pedagogías Innovadoras. Directora del grupo de investigación de Educación Inclusiva investigadora

GEL. Docente de la carrera de Educación Básica e Inicial. Miembro de la Cátedra UNESCO Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa UPS. Miembro de ICEVI Latinoamérica.

### **Paola Denisse Chamorro Enríquez**

Ecuatoriana, Economista, miembro del grupo de Investigación de Educación Inclusiva GEL.

### **Washington Ramiro Rubio Rubio**

Ecuatoriano, Magíster en Docencia Universitaria y Administración educativa, Miembro del grupo de Investigación de Educación Inclusiva-GEL. Miembro de ICEVI Latinoamérica.

### **Karina Elizabeth Baquero Dávila**

Ecuatoriana, Psicóloga, Magíster en Educación Especial mención en Educación de las personas con discapacidad múltiple. Coordinadora de DECE.

### **Karina Esther Ordóñez Ochoa**

Ecuatoriana, Psicóloga, Magíster en Educación Especial mención en Educación de las personas con discapacidad múltiple. Coordinadora de DECE.

### **Ingrid Carol Quinto Apolinario**

Ecuatoriana, Licenciada en Lengua Inglesa, Magíster en Educación Especial mención en Educación de las personas con discapacidad múltiple. Subdirectora de Preescolar del Colegio Americano de Guayaquil.

### **María Fernanda Mediavilla Castro**

Ecuatoriana, Licenciada en Educación básica. Docente de educación básica de estudiantes sordos y oyentes.

### **Raúl Lara Barba**

Ecuatoriano, psicólogo clínico. Miembro de la Cátedra UNESCO Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa UPS. Miembro de ICEVI Latinoamérica.