

1ª Edición

# Respuestas educativas para la inclusión

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**



1ª Edición

# Respuestas educativas para la inclusión

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

Arturo Damián Rodríguez Zambrano  
Karen Elisa Corral Joza  
Beatriz Araceli Moreira Macías  
Gloria Anabel Alcívar Pincay  
Yisela Elizabeth Pantaleón Ceballos  
Rosa Liduvina Cedeño Rengifo  
Janeth Andreina Lucas Santana  
Shamanta Stefanie García Intriago  
Génesis Jusmell Pinargote Sánchez  
Yary Valeria Briones Farías  
Nelson Joel Macías Mendoza.  
Jonathan Vicente Reyes Delgado  
Solange Mariuxi Macías Conforme  
Josué Isaac Ontaneda Tóala  
Jhonny Saulo Villafuerte Holguín  
Cintya Maribel Zambrano Zambrano  
Alexandra Ariana Aragonés Nuela  
María Eduarda Zambrano Solórzano

Este libro ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares académicos.  
Los productos aquí presentados fueron acompañados en su elaboración por miembros del grupo de investigación  
INADDE (Inclusión y Atención a la Diversidad para el Desarrollo), en colaboración con el grupo de investigación  
Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sostenible y la Red LEA de Ecuador.

**Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador.**

**EDICIONES MAWIL**

1ª Edición

# Respuestas educativas para la inclusión


y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## *Autores Investigadores*


### **Arturo Damián Rodríguez Zambrano**

Doctor en Ciencias de la Educación;  
Magíster en Educación Superior Investigación e Innovaciones  
Pedagógicas; Ingeniero en Administración de Empresas Turísticas;  
Docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;  
arturo.rodriguez30@gmail.com;


 <https://orcid.org/0000-0002-7017-9443>

### **Karen Elisa Corral Joza**


Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación;  
Magíster en Educación Mención en Psico Didáctica;  
Especialista en Discapacidad Intelectual;  
Diploma Superior en Pedagogías Innovadoras;  
Licenciada en Ciencias de la Salud Especialización Terapia  
Ocupacional; Directora de la Carrera de Educación Especial en la  
Facultad Ciencias de la Educación;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
karen.corral@uleam.edu.ec;

 <https://orcid.org/0000-0002-8209-4084>


**Beatriz Araceli Moreira Macías**

Doctora en Ciencias de la Educación Especialización Pedagogía;  
Magíster en Educación y Desarrollo Social;  
Especialista en Diseño Curricular por Competencias;  
Licenciada en Ciencias de la Educación,  
Especialidad computación, comercio y Administración;  
Docente y Decana de la Facultad Ciencias de la Educación;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
beatriz.moreira@uleam.edu.ec;  
 <https://orcid.org/0000-0002-4062-3224>

**Gloria Anabel Alcívar Pincay**

Magíster en Educación Especial  
Mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual;  
Doctoranda en Ciencias Sociales y Jurídicas;  
Maestrante en Psicopedagogía;  
Diplomado en Discapacidad Intelectual y las Dificultades del  
Aprendizaje; Ingeniera en Sistemas; Docente de la Carrera de  
Educación Especial en la Facultad Ciencias de la Educación;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
gloria.alcivar@uleam.edu.ec;  
 <https://orcid.org/0000-0003-0302-4297>

**Yisela Elizabeth Pantaleón Ceballos**


Magíster en Educación Superior;  
Doctora en Psicología Jurídica;  
Doctoranda en Ciencias Sociales y Jurídicas;  
Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
yisela.pantaleon@uleam.edu.ec;  
 <https://orcid.org/0000-0002-3732-6616>

**Rosa Liduvina Cedeño Rengifo**

Magíster en Gerencia Educación;  
Licenciada en Ciencias de la Educación  
Especialidad Educación Primaria;  
Profesora de Segunda Enseñanza Especialidad Educación Primaria;

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Docente de la Carrera de Educación Especial de la  
Facultad de Ciencias de la Educación;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
roli.cedeno@uleam.edu.ec;  
 <https://orcid.org/0000-0002-5430-294X>


### **Janeth Andreina Lucas Santana**

Estudiante de la Carrera de Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
andrulu250200@gmail.com;  
 <https://orcid.org/0000-0002-2540-5798>


### **Shamanta Stefanie García Intriago**

Estudiante de la Carrera de Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
garcia.intriago0703@gmail.com;  
 <https://orcid.org/0000-0002-1872-9452>


### **Génesis Jusmell Pinargote Sánchez**

Licenciada en Ciencias de la Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
jusmell700@gmail.com;  
 <https://orcid.org/0000-0002-6022-4730>


### **Yary Valeria Briones Farías**

Licenciada en Ciencias de la Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
yaryvaleria@gmail.com;  
 <https://orcid.org/0000-0002-8708-1573>

### **Nelson Joel Macías Mendoza**

Licenciado en Ciencias de la Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador;  
joelorg27@gmail.com;  
 <https://orcid.org/0000-0002-9859-3937>


**Jonathan Vicente Reyes Delgado**

Licenciado en Ciencias de la Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
reyesdelgadojonathanvicente@gmail.com;  
 <https://orcid.org/0000-0001-8383-6505>


**Solange Mariuxi Macías Conforme**

Licenciado en Ciencias de la Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
solangemariuxi06@gmail.com;  
 <https://orcid.org/0000-0002-8411-7569>


**Josué Isaac Ontaneda Tóala**

Licenciado en Ciencias de la Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
josueontaneda05@gmail.com;  
 <https://orcid.org/0000-0003-0218-4360>

**Jhonny Saulo Villafuerte Holguín**

Doctor en Psicodidáctica y Didáctica Específica;  
Postdoctorado en Ciencias;  
Profesor de la Carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y  
Extranjeros; Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;  
jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec;  
 <https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

**Cintya Maribel Zambrano Zambrano**

Magíster en la Enseñanza del Idioma Inglés;  
Doctoranda en Lingüística y Lenguas;  
Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Inglés;  
Profesora de la Carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y  
Extranjeros; Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;  
Manta, Ecuador;  
cynthia.zambrano@uleam.edu.ec;  
 <https://orcid.org/0000-0002-0129-9134>

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---


### **Alexandra Ariana Aragonés Nuela**

Estudiante de la Carrera de Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
alexandra19aragones@gmail.com;

 <https://orcid.org/0000-0003-1168-9846>

### **María Eduarda Zambrano Solórzano**

Estudiante de la Carrera de Educación Especial;  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;  
zambranoeduarda0@gmail.com;

 <https://orcid.org/0000-0002-0272-9909>

1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## *Revisores Académicos*

### **Jose María Lalama Aguirre**


Doctor en Filosofía Psicología; Master en Artes; Licenciado en Artes;  
Universidad Central del Ecuador; Quito, Ecuador

 <https://orcid.org/0000-0003-0373-8943>

### **Edesmin Wilfrido Palacios Paredes**

Doutor em Educacao; Mestre em Educacao;  
Mestre em Filosofia;

Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor de Segunda  
Enseñanza en la Especialización de Filosofía;  
Universidad Central del Ecuador; Quito, Ecuador

 <https://orcid.org/0000-0003-2260-6313>



# Catálogo Bibliográfico

## AUTORES:

Arturo Damián Rodríguez Zambrano  
Karen Elisa Corral Joza  
Beatriz Araceli Moreira Macías  
Gloria Anabel Alcívar Pincay  
Yisela Elizabeth Pantaleón Ceballos  
Rosa Liduvina Cedeño Rengifo  
Janeth Andreina Lucas Santana  
Shamanta Stefanie García Intriago  
Génesis Jasmell Pinargote Sánchez

Yary Valeria Briones Farías  
Nelson Joel Macías Mendoza.  
Jonathan Vicente Reyes Delgado  
Solange Mariuxi Macías Conforme  
Josué Isaac Ontaneda Tóala  
Jhonny Saulo Villafuerte Holguín  
Cintya Maribel Zambrano Zambrano  
Alexandra Ariana Aragonés Nuela  
María Eduarda Zambrano Solórzano

**Título:** Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia.

**Colección:** respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad, año 2022

**Descriptor:** Educación superior; innovación educativa; Inclusión social

**Código UNESCO:** 5801 Teoría y Métodos Educativos

**Clasificación Decimal Dewey/Cutter:** 371/R696

**Área:** Ciencias de la Educación

**Edición:** 1<sup>era</sup>

**ISBN:** 978-9942-622-12-9

**Editorial:** Mawil Publicaciones de Ecuador, 2022

**Ciudad, País:** Quito, Ecuador

**Formato:** 148 x 210 mm.

**Páginas:** 307

**DOI:** <https://doi.org/10.26820/978-9942-622-12-9>



Texto para docentes y estudiantes universitarios

El proyecto didáctico **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia. Colección: respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad, año 2022**, es una obra colectiva escrita por varios autores y publicada por MAWIL; publicación revisada por el equipo profesional y editorial siguiendo los lineamientos y estructuras establecidos por el departamento de publicaciones de MAWIL de New Jersey.

© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.

**Director Académico:** PhD. Jose María Lalama Aguirre

**Dirección Central MAWIL:** Office 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006

**Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador:** Mg. Vanessa Pamela Quishpe Morocho

**Editor de Arte y Diseño:** Lic. Eduardo Flores, Arq. Alfredo Díaz

**Corrector de estilo:** Lic. Marcelo Acuña Cifuentes

1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

# ÍNDICE



# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

## Contenido

PRÓLOGO..... 19

### **CAPÍTULO I.**

ESTUDIO DE PERTINENCIA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

*Arturo Damián Rodríguez Zambrano, Yisela Elizabeth Pantaleón Cevallos, Karen Elisa Corral Joza, Gloria Anabel Alcívar Pincay, Rosa Liduvina Cedeño Rengifo* ..... 23

### **CAPÍTULO II.**

CULTURA Y PRÁCTICA INCLUSIVA: LÍNEA BASE Y DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “INCLUSIÓN Y RESPUESTAS EDUCATIVAS A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS EN LA ZONA 4 DEL ECUADOR”

*Gloria Anabel Alcívar Pincay, Karen Elisa Corral Joza, Yisela Eliza Pantaleón Cevallos, Arturo Damián Rodríguez Zambrano* ..... 81

### **CAPÍTULO III.**

REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA TEACCH EN LA EDUCACION ESPECIAL

*Janeth Andreína Lucas Santana, Arturo Damián Rodríguez Zambrano* ..... 104

### **CAPÍTULO IV.**

REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

*Shamanta Stefanie García Intriago, Arturo Damián Rodríguez Zambrano* ..... 114

### **CAPÍTULO V.**

HUERTOS ORGÁNICOS COMO ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ADAPTATIVAS EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD

*Génessis Jusmell Pinargote Sánchez, Karen Elisa Corral Joza* ..... 130

**CAPÍTULO VI.**

USO DE LAS TIC EN LA PRIMERA ETAPA DEL MÉTODO TRONCOSO  
Y DEL CERRO EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN.

ESTUDIO DE CASO

*Yary Valeria Briones Farías, Rosa Ludivina Cedeño Rengifo* ..... 162

**CAPÍTULO VII.**

IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO TEACCH PARA DESARROLLAR  
LAS HABILIDADES DE AUTOCUIDADO EN ESTUDIANTE CON  
SÍNDROME DE DOWN

*Solange Mariuxi Macías Conforme, Josué Isaac Ontaneda Tóala,*

*Arturo Damián Rodríguez Zambrano* ..... 206

**CAPÍTULO VIII.**

PREPARACIÓN PARA LA LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTE  
CON SÍNDROME DE DOWN: ABORDAJE DESDE LAS HABILIDADES  
PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS Y LA DIMENSIÓN MOTRIZ.

ESTUDIO DE CASO

*Nelson Joel Macías Mendoza, Jonathan Vicente Reyes Delgado,*

*Rosa Liduvina Cedeño Rengifo* ..... 230

**CAPÍTULO IX.**

DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE INGLÉS:  
INCLUSIÓN EDUCATIVA VISTA DESDE PROYECTOS DE  
INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN SOCIAL

*Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín, Cynthia Zambrano* ..... 273

**CAPÍTULO X.**

ARTETERAPIA, EDUCACIÓN Y NECESIDADES EDUCATIVAS.  
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EN ECUADOR

*Alexandra Ariana Aragonés Nuela, María Eduarda Zambrano Solórzano,*

*Arturo Damián Rodríguez Zambrano* ..... 299

1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

# ÍNDICE

**ILUSTRACIONES**





**Ilustración 1.** Total de personas con discapacidad registradas en el Conadis ..... 28

**Ilustración 2.** Estadísticas educativas, zona de planificación 4, 2020-2021: educación ordinaria. .... 91

**Ilustración 3.** Estadísticas educativas, zona de planificación 4, 2020-2021; educación especializada..... 92

**Ilustración 4.** Necesidades educativas específicas atendidas en escuelas regulares - Distrito 13D02. .... 93

1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

# ÍNDICE

**TABLAS**



<b>Tabla 1.</b> Oferta académica vigente a nivel nacional .....	57
<b>Tabla 2.</b> Oferta académica vigente por provincia.. .....	57
<b>Tabla 3.</b> Oferta académica vigente por tipo de IES y financiamiento a nivel nacional... .....	58
<b>Tabla 4.</b> Oferta académica vigente por campo de conocimiento... ..	58
<b>Tabla 5A.</b> Matriz de oferta académica para la carrera de Educación Especial..... ..	59
<b>Tabla 5B.</b> Matriz de oferta académica para la carrera de Educación Especial..... ..	60
<b>Tabla 6.</b> Análisis de la brecha educativa para la carrera de Educación Especial..... ..	65
<b>Tabla 7.</b> Análisis de la brecha educativa en la contratación de docentes pedagogos de apoyo en relación al número de estudiantes con necesidades educativas específicas en el Distrito 13D02..... ..	66
<b>Tabla 8.</b> Porcentajes provinciales y nacionales según tipo de discapacidad - Manabí..... ..	89
<b>Tabla 9.</b> Número de registros junto con Tipo de discapacidad.....	90
<b>Tabla 10.</b> Totalidad de menores de edad con discapacidad - Manabí..... ..	90
<b>Tabla 11.</b> Institutos de educación especial en Manabí..... ..	93
<b>Tabla 12.</b> Matriz variables y subcategorías del proyecto..... ..	97
<b>Tabla 13.</b> Intervención: Para desarrollar el trabajo, se intervino semanalmente con actividades que buscan impulsar o estimular las habilidades adaptativas: Actividades semanales de intervención..... ..	141
<b>Tabla 14.</b> Evaluación general. Habilidades perceptivas discriminativas..... ..	187
<b>Tabla 15.</b> Evaluación inicial específica de la primera etapa del método..... ..	190
<b>Tabla 16.</b> Actividad “Me lavo las manos” .....	216
<b>Tabla 17.</b> Actividad: “Voy a Comer” .....	217
<b>Tabla 18.</b> Actividad: “Tablero funcional” .....	218



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

<b>Tabla 19.</b> Actividad: “Rompecabeza de las prendas de vestir” .” .....	218
<b>Tabla 20.</b> Actividad: “Rompecabezas de las prendas de vestir” .....	218
<b>Tabla 21.</b> Triangulación de datos.....	220
<b>Tabla 22.</b> Intervención de la dimensión autocuidado (higiene personal).....	222
<b>Tabla 23.</b> Intervención de la dimensión autocuidado (alimentación).....	223
<b>Tabla 24.</b> Intervención de la dimensión autocuidado (vestimenta) (véase Tabla 24).....	224
<b>Tabla 25.</b> Evaluación inicial de las habilidades adaptativas y el área físico-motora.....	255
<b>Tabla 26.</b> Resultados en habilidades perceptivo-discriminativas y área físico-motora.....	257
<b>Tabla 27.</b> Resultados posintervención: monitoreo.....	258
<b>Tabla 28.</b> Procesos de inclusión educativa vividos por docentes en formación. ....	288
<b>Tabla 29.</b> Tareas pendientes en la inclusión educativa en el contexto universitario de Manabí, categorías según las dimensiones de Ainscow et al. (2006). ....	291

1ª Edición

# Respuestas educativas para la inclusión

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

# ÍNDICE

**FIGURAS**



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

<b>Figura 1.</b> Población económicamente activa en Manabí.....	63
<b>Figura 2.</b> Caracterización del trabajo de los manabitas.....	63
<b>Figura 3.</b> Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014)..	249

1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

# PRÓLOGO



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Esta obra es parte de los resultados de investigaciones realizadas en el contexto de la formación de educadores especiales en el Ecuador. Las investigaciones aquí presentadas forman parte del proyecto denominado “Inclusión y respuesta a las necesidades educativas específicas en la zona 4 de Ecuador” y los procesos de la Unidad de Integración Curricular (Titulación) en la que se involucran docentes y estudiantes de la carrera de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador.

Cierto es que existe un mar de teorías, planteamientos, procesos, propuestas, enfoques, modelos esbozados en artículos científicos, tesis en los diferentes niveles, documentos oficiales, normativas, sitios de internet, entre otros, que se refieren a la inclusión. Pero ¿realmente nuestra sociedad ha comprendido y, sobre todo, se están aplicando los principios de la atención y respeto a la diversidad? Quienes hacemos investigación en este campo, sabemos que no.

Una interpretación del conocido índice de inclusión de los autores Ainscow y Booth nos lleva a un posible camino: la inclusión educativa se revela solo a través de la apropiación de políticas inclusivas, que promuevan prácticas inclusivas y que recaen en una cultura inclusiva. Este es el caso ecuatoriano en el que, en la actualidad, cada vez se reconoce más la necesidad de fortalecer la inclusión, desde las políticas. Sin embargo, ese mar de publicaciones académicas alrededor del problema de la inclusión educativa llega a similares conclusiones: las prácticas inclusivas aún no se encuentran instauradas y, más preocupante aún, es que las culturas inclusivas aún requieren de cambios de mentalidad general.

Como formadores de educadores esperamos brindar nuestro granito de arena para que la generación actual logre esa tan anhelada mentalidad y, por supuesto, deseamos con fervor que quienes están pasando por nuestras aulas formen parte del cambio que requiere la sociedad.

Este libro contiene diez capítulos desarrollados por docentes y estudiantes de la carrera de Educación Especial y una contribución especial de docentes de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

En el **capítulo 1**, junto a Yisela Pantaleón, Karen Corral, Gloria Alcívar y Rosa Cedeño planteamos un estudio sobre la pertinencia de la carrera de Educación Especial, especialmente enfocado en el perfil del educador especial ecuatoriano.

En el **capítulo 2**, los autores desarrollamos la explicación de la línea base y el diseño metodológico del proyecto denominado “Inclusión y respuestas a las necesidades educativas específicas en la zona 4 del Ecuador”, basado en culturas y prácticas inclusivas.

En el **capítulo 3**, junto a Janeth Lucas, desarrollamos un estudio de revisión sobre la aplicación de la metodología TEACCH en la educación especial, similar al **capítulo 4**, en el que realizamos el mismo ejercicio, junto Shamanta García, esta vez sobre el uso de la gamificación en educación especial.

En el **capítulo 5**, Génesis Pinargote y Karen Corral desarrollan una brillante innovación con huertos orgánicos para fomentar habilidades adaptativas en sujetos con discapacidad.

En el **capítulo 6**, Yary Briones y Rosa Cedeño muestran el resultado de la experiencia en la que se aplicó el uso de las TIC en la primera etapa del método Troncoso y Del Cerro en el caso de niños con síndrome de Dow.

En el **capítulo 7**, junto a Solange Macías y Josué Ontaneda, contamos cómo el método TEACCH funcionó en el desarrollo de habilidades de autocuidado en estudiantes con síndrome de Down.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

En el *capítulo 8*, Nelson Macías, Jonathan Reyes y Rosa Cedeño desarrollan el estudio de caso en el que se planteó la preparación para la lectura y escritura en un estudiante con síndrome de Down, considerando un abordaje desde las habilidades perceptivo-discriminativas y la dimensión motriz.

En el *capítulo 9*, Jhonny Villafuerte y Cinthya Zambrano reconocen cómo influye la inclusión educativa en el perfil docente-profesional de profesores de inglés, desde experiencias de investigación y vinculación.

Finalmente, en el *capítulo 10*, junto a Alexandra Aragonés y María Eduarda Zambrano, desarrollamos una revisión teórica del uso del arte en la atención de las necesidades educativas específicas.

Es nuestra aspiración que esta obra sirva como referencia, para estudio o para el desarrollo de innovaciones pedagógicas de todos quienes transitan por esta gran utopía educativa: la inclusión.

*Arturo Damián Rodríguez Zambrano*

1ª Edición

# Respuestas educativas para la inclusión

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## CAPÍTULO I ESTUDIO DE PERTINENCIA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Arturo Damián Rodríguez Zambrano<sup>1</sup>  
Yisela Elizabeth Pantaleón Cevallos<sup>2</sup>  
Karen Elisa Corral Joza<sup>3</sup>  
Gloria Anabel Alcívar Pincay<sup>4</sup>  
Rosa Liduvina Cedeño Rengifo<sup>5</sup>





### RESUMEN

El presente estudio de pertinencia, más allá del tema de la educación especial, trata sobre el perfil del educador especial e inclusivo. El número de educadores especiales en el país es de aproximadamente 134.000 y se estima que se requiere un aumento de cerca de 36.000 para cubrir la demanda nacional. En el desarrollo teórico del trabajo, el perfil del educador especial se alinea a los requerimientos socioeducativos y a las normas de aplicación en los contextos internacional, nacional y local. Se declaran los horizontes epistemológicos de la educación holística, el enfoque de educación basado en competencias, la neurocognición, el modelo inclusivo de derechos, el enfoque ecológico-funcional y el diseño universal de aprendizaje. Se desarrollan los planteamientos de las brechas y retos para la inclusión digital, la normalización y el modelo social de la discapacidad, la educación en tiempos de crisis, la inclusión del educando en situación de movilidad humana y las brechas en el acceso a la educación superior en estudiantes con discapacidad. La metodología del estudio es mixta y documental. Se analizó la oferta vigente a nivel internacional, nacional y regional, la oferta laboral y las diferentes normativas que integran y sustentan la pertinencia del ejercicio profesional y la formación de tercer nivel de profesionales de la educación especial. Se acudió a grupos de (1) docentes en ejercicio profesional, (2) autoridades del circuito Manabí-Santo Domingo y el Distrito 13D02, (3) egresados de las promociones actuales y graduados de promociones anteriores, y (4) grupo de expertos. Se aplicaron las técnicas de entrevista semiestructurada a grupos focales. Los instrumentos se organizaron en las categorías de (1) expectativas sobre la carrera de Educación Especial, (2) fortalezas y debilidades del educador especial, (3) requerimientos del perfil profesional, y (4) funciones del educador especial. Los instrumentos fueron aplicados (a) de manera virtual, a través de formularios en línea y reuniones virtuales, y (b) de manera presencial. Como resultado se encontró que existe una alta demanda de perfiles de educadores especiales. Se determinó que el educador especial tiene perspectivas de desempeñarse en roles muy diversos, los que se han diversificado desde la aparición del COVID-19. Se concluye que las tendencias de una educación inclusiva deberán verse, no solo desde la mirada de la atención a las NEE (necesidades educativas específicas), sino desde la valoración de la inclusión como una oportunidad de tejer nuevos constructos sociales. Donde la sociedad se enriquece desde el valor compartido a través de la diversidad.

**Palabras clave:** Estudio de Pertinencia, Educación Especial, Educación Superior.

## **Introducción**

El presente estudio de pertinencia, más allá del tema de la educación especial, trata sobre el perfil del educador especial e inclusivo.

Esta aclaración es necesaria, dado que existen opiniones divididas sobre si la coexistencia de la educación especial y la educación regular, en un mundo que promueve la inclusión educativa, es pertinente. Entre comentarios y opiniones, muchas personas consideran que, para que la educación sea inclusiva, se deberían ir descartando las instituciones de educación especial (Núñez, Comboni, Garnique, 2010). Otros autores, en cambio, plantean que la inserción de la educación inclusiva es, en verdad, un nuevo inicio para la educación especial. Tal es el caso de Florian (2014), quien alude que, para que exista una verdadera escuela inclusiva, se deben modificar radicalmente las estructuras y sistemas escolares presentes en la actualidad. Así, la educación especial permite paliar los efectos colaterales de los problemas estructurales asociados a la educación de grupos minoritarios. Esto es corroborado por cientos de estudios en los cuales se expresa que, a pesar del aumento en la cobertura y acceso, Ecuador sigue con una deuda gigante en materia de inclusión.

Lejos de las voces contrarias a la existencia de la educación especial en el Ecuador, no hace mucho, en el Primer Congreso Internacional de Educación Inclusiva Superior (Uleam, 2022) funcionarios del Consejo Nacional de Discapacidades (Conadis) y el Consejo de Educación Superior (CES) expresaron que, actualmente, el número de educadores especiales en el país es de aproximadamente 134.000 y que se requiere su aumento en cerca de 36.000 para cubrir la demanda nacional, meta planteada para los próximos años.

Más allá de la pertinencia de la educación especial, lo cierto es que el perfil del educador especial está relacionado no solo con sus acciones en escuelas especiales, sino que se encuentra íntimamente ligada con un sinnúmero de contextos en las esferas pública y privada, donde su

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

perfil es altamente requerido, tal como se comprobará en el presente estudio.

### **Articulación del perfil con las necesidades de desarrollo nacional, regional y local**

#### **Análisis de las necesidades en la planificación nacional**

##### *Con relación a la planificación regional*

No existen datos confiables sobre el número de personas con discapacidad en el mundo. Esto se debe a la ausencia de un registro estandarizado, una concepción universal sobre lo que significa la discapacidad y, en muchos países, especialmente en vías de desarrollo, la falta total de un sistema de registro, entre otros factores (Segura, 2018). Sin embargo, los datos apuntan a que entre el 10% y el 15% de la población —equivalente a más de mil millones de individuos aproximadamente—, presentan alguna forma de discapacidad, porcentaje que varía en cada país (Nabergoi, 2007; Fernández, 2013; Ocampo, 2018). Según esta información, entre ciento diez y ciento noventa millones de adultos padecen algún tipo de disfuncionalidad (Segura, 2018).

La agenda 2030 es la ruta planteada a nivel mundial por los países que forman parte de la Organización de las Naciones Unidas (2022). En ella se encuentran plasmados los Objetivos de Desarrollo Sostenible que contemplan el caminar hacia 17 ámbitos, entre los que se encuentran el fin de la pobreza y el hambre; mejorar la salud, la educación, entre otros. En cuanto al objetivo número cuatro (4), este se denomina “educación de calidad”, el cual propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Tiene diez (10) metas y once (11) indicadores. De este grupo de metas, las siguientes están relacionadas con el perfil del educador especial.

**Meta 4.1.** En ella se propone “asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje per-

tinentes y efectivos”. En este sentido, el rol del educador especial, es brindar una educación de calidad y calidez, reconociendo, respetando y promoviendo el respeto hacia las características individuales de cada estudiante, de manera que cada niño, niña y adolescente pueda culminar su formación básica desarrollando conocimientos significativos.

**Meta 4.2.** En esta meta se establece “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”. Para el cumplimiento de este propósito, el educador especial contribuye desde sus competencias profesionales en la detección de retrasos, en el desarrollo y signos de alarma, así como en la ejecución de programas de atención temprana que se relacionan con aspectos funcionales como la salud, el aprendizaje, el bienestar psicosocial.

**Meta 4.7a.** La meta de “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” también se encuentra vinculada al perfil del educador especial, en tanto que está preparado para proponer e implementar innovaciones a nivel de la gestión educativa, práctica pedagógica, estrategias integradoras e inclusivas, adaptación de infraestructura, escenarios y materiales para los estudiantes con discapacidad

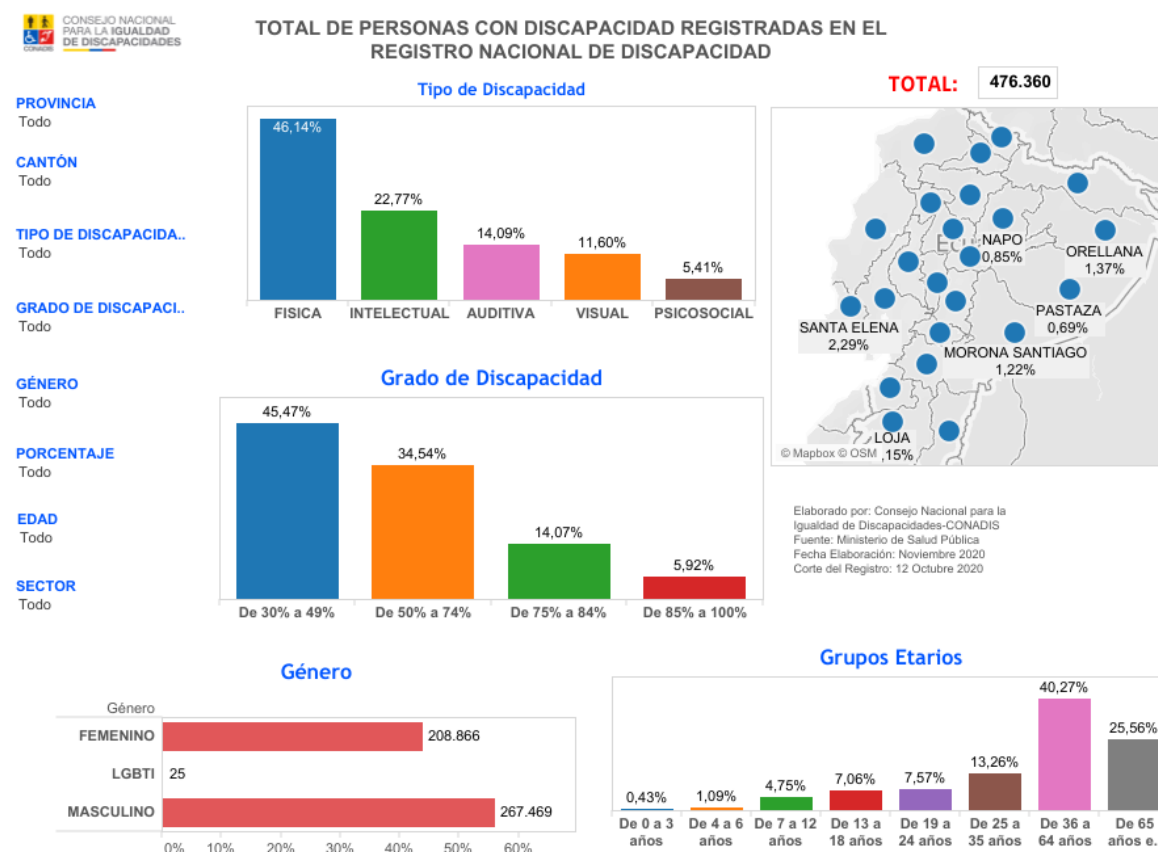
***Con relación al Plan Nacional de Desarrollo***

Los estudios de Ortiz (2013) y del Banco Mundial (2013) expresan que el porcentaje de personas con discapacidad en el Ecuador corresponde al 10,9% y 12,1%, respectivamente. Se considera que el estudio de la Misión Solidaria Manuela Espejo (2010) es la que presenta los datos más cercanos a la realidad sobre la situación educativa, laboral y social de este grupo.

# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

Los datos del censo del 2010 (INEC) establecieron que existen 816.156 (5,64%) personas que se declaran en condición de discapacidad, en tanto el Conadis reporta hasta el 2022, un registro de apenas 476.360 personas (Ilustración 1), lo que refleja un desconocimiento de las condiciones en que se encuentra el 50% de la población con discapacidad a nivel nacional, en comparación con los datos del censo.

**Ilustración 1.** Total de personas con discapacidad registradas en el Conadis.



**Fuente:** Tomado de Conadis (2022).

En cuanto a educación, según el informe de “Estadísticas Educativas” (Ministerio de Educación, 2021), en octubre 2021 participaron 4.314.777 estudiantes distribuidos en 16.209 instituciones educativas en Ecuador.

En el último censo nacional (INEC, 2010) se reporta 11.393 personas con discapacidad en Manabí. Sin embargo, la cifra actualizada asciende a 45.832 según el Conadis (2022), distribuidos de la siguiente forma: discapacidad física 24.168, discapacidad intelectual 8.140, discapacidad auditiva 4.498, discapacidad visual 6.030 y discapacidad psicosocial 2.996

Desde esta realidad, la construcción de un modelo de formación profesional debe realizarse con pertinencia, vigencia y relevancia académica, y deberá estar definido desde la identidad y singularidad ecuatoriana establecida en el Plan Nacional de Desarrollo “Creación de Oportunidades”, que reconoce las necesidades locales, nacionales y regionales que surgen de las transformaciones educativas de los nuevos proyectos de sociedad que se están gestando (Senplades, 2021).

A continuación, se presenta el análisis de objetivos y metas del Plan Nacional de Desarrollo “Creación de Oportunidades”, que se encuentran relacionadas con el perfil profesional del educador especial.

**Objetivo 7: Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles.** A partir de este objetivo, el Plan Nacional de Creación de Oportunidades se ha planteado como meta (7.1.1.) el Incremento del porcentaje de personas entre 18 y 29 años con bachillerato completo de 69,75% a 77,89%.

En cuanto a esta meta, el educador especial contribuye a garantizar una educación de calidad y calidez que permitirá a los niños, niñas y adolescentes culminar su formación básica; integrando y adaptando

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

conocimientos significativos, valores, prácticas, actitudes y políticas inclusivas. Desde la gestión docente, las competencias profesionales le permiten asesorar a las instituciones educativas en los procesos inclusivos que aseguren la permanencia y culminación de los estudios de aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad; planificar y ejecutar estrategias metodológicas que respondan a las necesidades individuales, así como promover acciones de sensibilización en las comunidades educativas, con la finalidad de fomentar actitudes de respeto y valoración positiva sobre la inclusión y la diversidad.

### ***Con relación al Plan Sectorial de Educación***

El nivel de instrucción de las personas con discapacidad es bajo con relación al resto de la población. El 19% no tiene nivel alguno de instrucción, el 47,82% ha cursado primaria, el 19,99% ha realizado estudios secundarios, y el 6,46% ha participado de la educación de tercer nivel (Laínez, Peña, & Marín, 2017).

En lo que atañe al tipo de servicio educativo que reciben las personas con discapacidad, según datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), actualmente la población con necesidades educativas específicas (NEE) que asiste al sistema educativo nacional es de 46.484, de un aproximado de 4.309.139 millones de alumnos matriculados en el Sistema Educativo Nacional (SEN). De entre ellos, 16.732 personas asisten al sistema educativo público (fiscal, fiscomisional y municipal), que incluyen establecimientos regulares y centros de educación especial.

Apenas el 6% de las personas con discapacidad cursaron una carrera universitaria y el 0,5% de personas con discapacidad permanente cursó estudios de posgrado (Conadis, 2013). A partir de estos datos, se puede inferir que la autonomía y el crecimiento económico de las personas con discapacidad, están muy lejos de los principios de igualdad y justicia social con relación a ciudadanos normotípicos.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, en su política sobre accesibilidad: expresa que: “(se) promueve la eliminación de todo tipo de exclusión y discriminación, y propone mecanismos de inclusión para las poblaciones tradicionalmente marginadas del derecho a la educación, tales como la accesibilidad material y accesibilidad económica”. Además, considera la importancia de brindar educación de calidad, con enfoque inclusivo y de equidad, para desarrollar de manera integral las competencias de niños y niñas, buscando equiparar las oportunidades de todos los estudiantes con necesidades educativas específicas, con el objetivo de mejorar la calidad de vida a través de la provisión de servicios educativos que promuevan los aprendizajes funcionales que requieran para su inclusión plena en la sociedad (Ministerio de Educación, 2016).

A continuación, se analiza la relación entre las metas y políticas del Plan Decenal de Educación y el perfil del profesional de la educación especial.

**Meta: Incrementar el porcentaje de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad atendidos en el sistema nacional de educación.** En este sentido, el educador especial facilita el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas específicas en la Educación General Básica y en el Bachillerato en un marco de respeto y valoración de diversidad.

La política expuesta en el plan es la de garantizar una oferta educativa pertinente a toda la población con necesidades educativas específicas, asociadas o no a una discapacidad. Para su cumplimiento, el educador especial cuenta con una preparación que le permite comprender la diversidad y atender las necesidades individuales de los estudiantes para garantizar la igualdad de oportunidades; establecer canales de comunicación efectivos con padres de familia y/o representantes y otros miembros de la comunidad educativa con la finalidad de trabajar en equipo de manera coordinada, para cumplir y hacer cumplir los pro-



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

cesos de detección, derivación, diagnóstico, seguimiento y monitoreo de estudiantes con necesidades educativas específicas.

**Meta: Incrementar la tasa neta de asistencia al Bachillerato.** Esta meta se encuentra encaminada a lograr que la población culmine el Bachillerato a la edad correspondiente.

Desde esta necesidad, el educador especial articula la construcción y adaptación teórica-conceptual de la práctica pedagógica y la didáctica con la finalidad de ajustar en su forma y contenido los elementos del modelo pedagógico, como respuesta creativa y dinámica a las necesidades socioculturales, productivas y de desarrollo nacional. Además, promueve la articulación entre la educación inicial, básica y el bachillerato en el marco de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, el desarrollo y difusión cultural, la identidad pluricultural y multiétnica y la preservación del medio ambiente. Finalmente, el educador especial facilita el acceso a programas de transición a la vida adulta a jóvenes con discapacidad, dando respuesta a su plan de vida futura; y promueve la implementación de modelos educativos que desarrollen competencias de emprendimiento a través de la vinculación de la educación y el trabajo productivo.

**Meta: Incrementar el porcentaje de estudiantes que alcanzan resultados de excelente y satisfactorio en la evaluación nacional “Ser bachiller”.** Esta meta se encuentra relacionada con la política de mejorar los resultados de aprendizaje medidos a través de un sistema integral de evaluación de la calidad.

En este aspecto, el educador especial diseña y adapta microcurrículos que integran de manera armónica los diferentes elementos que la componen, desde una clara visión de cambios y transformaciones, que promueven el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, artísticos, deportivos, sociales y emocionales (Del Pozo, Miró, Horch y Cortacans, 2016). Para ello, requiere de la inves-

.....

tigación, las competencias tecnológicas e idiomáticas y la formación como necesidades para su desempeño profesional óptimo.

De la misma forma, se presenta a continuación el análisis de la Ley Orgánica de Educación Intercultural reformada (2021), en relación con el perfil del educador especial:

**Artículo 11: Sobre las obligaciones del docente.-** Establece como responsabilidades (literal h) atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con (...) las diferencias individuales; (i) Dar apoyo y seguimiento pedagógico (...) para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo (...); (j) Elaborar y ejecutar (...) la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad (...); (k) procurar una formación académica continua y permanente (...), (r) difundir el conocimiento de los derechos y garantías constitucionales (...) y (s) respetar y proteger la integridad física psicológica y sexual de las y los estudiantes (...).

Ante este artículo, el educador especial es responsable de aplicar procesos de evaluación de acuerdo al modelo educativo vigente en el país, atendiendo la diversidad cultural y las diferencias individuales; asumir el rol de garante de derechos para la protección integral de los y las estudiantes que se encuentren bajo su responsabilidad; y diseñar y aplicar adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades individuales y procurar la autoformación y actualización de conocimientos.

**Artículo 47.2: De la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión.-** Establece que los profesionales de las carreras afines a la inclusión, como los educadores especiales, forman parte del equipo multidisciplinario de las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI), como docentes de apoyo a la inclusión (art. 47.3) o como parte del centro de recursos psicopedagógicos.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **Análisis de las necesidades en la planificación regional y local**

#### *Con relación a la planificación zonal*

Tomando como base el Plan Nacional de “Creación de Oportunidades”, el objetivo 7, que busca “Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles”, el equipo de docentes de la carrera de Educación Especial levantó un estudio para conocer la problemática de las instituciones de educación regular y especial de la zona 4, a las que pertenecen las provincias de Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas (Ver en resultados).

Según la “Propuesta de la Comunidad Educativa para el Plan Nacional de Educación 2016-2025 - Coordinación Zonal de Educación”, la zona 4 cuenta con 8 unidades de educación especializada (Ministerio de Educación, 2016).

Según el portal Educar Ecuador, hasta el 2019, 447.321 estudiantes asistían a la escuelas ordinarias y 765 estudiantes a instituciones de educación especializada en la provincia de Manabí (Ministerio de Educación, 2022).

El Conadis registra que la provincia de Manabí tiene un 9,73% del grupo total de personas con discapacidad del Ecuador, ocupando el cuarto lugar en el país (Conadis, 2022).

Al 2021, la UDAI del distrito Manta-Montecristi-Jaramijó, reporta 76 escuelas atendidas y 3.522 estudiantes con necesidades educativas específicas (Zambrano, 2021).

Con respecto a los planes regionales, en el Plan de Ordenamiento y Desarrollo Territorial de la Provincia de Manabí para el período 2020-2035, el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD Manabí, 2020) se plantea las siguientes metas, las cuales se encuentran relacionadas con el perfil de egreso del educador especial:

**Meta: (Hasta el 2023) atender anualmente al menos a 123.000 personas pertenecientes a los grupos de atención prioritaria o en situación de vulnerabilidad.-**

La formación inicial del educador especial le permite intervenir mediante programas socio-educativos para el desarrollo de capacidades formales, de habilidades socio-culturales y las relacionadas con educación para la salud y autonomía individual, con la finalidad de promover una formación integral de personas pertenecientes a grupos de atención prioritaria, en particular los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

***Con relación a la planificación cantonal***

El Gobierno Autónomo Descentralizado del Cantón Manta, en su Plan de Ordenamiento y Desarrollo Territorial (PODT) explica el trabajo que se desarrolla en el área social, en cuanto a la atención a grupos de atención prioritaria, en particular, la atención a personas con discapacidad, y en el desarrollo de una cultura inclusiva, intercultural y de respeto a la diversidad. En estas líneas de acción, participan el Patronato Municipal de Amparo Social y el Consejo Cantonal de Protección de Derechos (GAD Manta, 2021, p. 91). El Gobierno Descentralizado de Manta, cuenta con una infraestructura para la provisión de servicios en centros de atención a personas con discapacidad (GAD Manta, 2021, p. 89).

El Registro Público del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (Conadis, 2022) reconoce que, en la ciudad de Manta, se presentan 7.313 casos de discapacidad, de los cuales 3.917 (54%) son de tipo físico, 890 (12%) de tipo intelectual, 810 (11%) visual, 1.015 (14%) auditivo y 681 (9%) de tipo psicosocial. Del total de los casos, 118 (1,5% aprox.) se encuentran entre las edades de 0 a 6 años; 275 (3,8%) de 7 a 12 y 408 (5,6%) en edades de 13 a 18 años.

Según el portal oficial de estadísticas educativas del Ministerio de Educación, hasta el 2019, 254 estudiantes asistían a la escuela especializada en la ciudad de Manta (Ministerio de Educación, 2022).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

De la misma manera, en los cantones de Montecristi y Jaramijó, aldeanos al cantón y que forman parte del distrito 13D02 del Ministerio de Educación, se presentan 1.999 y 544 casos de discapacidad, respectivamente, con similares porcentajes en la distribución por tipo de discapacidad y etaria.

El PODT del cantón de Manta para el período 2020-2035 plantea dos objetivos que se encuentran relacionados con el perfil del educador especial (GAD Manta, 2021).

**Objetivo 1: Promover la equidad social y territorial para mejorar la calidad de vida.-** Dentro del primer objetivo se incluyen las metas de incrementar la atención a personas con discapacidad en un 25%, disminuir en un 10% la deserción escolar, disminuir el trabajo infantil en un 20%, disminuir los problemas de salud asociados con malas prácticas alimenticias en un 30%.

En consecuencia, con estos propósitos, el educador especial está capacitado para participar en la ejecución de acciones multidisciplinarias direccionadas a la atención de estudiantes con discapacidad y desarrollar y promover procesos multidisciplinarios que permitan la reinserción educativa de estudiantes desertores e incentivar la participación de los miembros de la comunidad educativa en una convivencia escolar inclusiva y diversa.

**Objetivo 2: Fortalecer la cohesión social en la comunidad mantense.-** Dentro de este objetivo, se incluyen las metas de generar tres campañas de educación cívica y ciudadana que consideren, género, intergeneracionalidad, interculturalidad y movilidad humana y desarrollar cinco eventos anuales que promuevan la integración social en espacios públicos considerando criterios de movilidad humana, interculturalidad, intergeneracionalidad, género y discapacidad.

Estas metas revelan la urgente necesidad relacionada con la interculturalidad, los movimientos migratorios, el enfoque de género y la inclusión que demandan nuevas prácticas pedagógicas, para que se adopte el ideal de enseñar desde la diferencia. Para tal efecto, el educador especial deberá contar con las competencias profesionales que le permitan desarrollar programas socioeducativos que facilitarán el acceso al conocimiento ciudadano y la comprensión de la inclusión, diversidad, la igualdad de género y la interculturalidad como valor de riqueza cultural para la conformación de espacios públicos de integración social.

***Con relación a la planificación institucional***

El Plan Estratégico Institucional de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (2021) para el período 2021-2026 se ha planteado el objetivo estratégico institucional de “Desarrollar una oferta académica pertinente de grado y posgrado, que valore los recursos naturales y la biodiversidad, mediante la formación integral de los estudiantes contribuyendo al desarrollo territorial”. En el plan se presenta como estrategia el “mejorar las características técnicas infraestructurales físicas cumpliendo parámetros, generando inclusión y respondiendo adecuadamente al crecimiento de la demanda académica regional” (p. 23).

Se reconoce que, entre sus fortalezas, la Uleam “aplica políticas y estrategias para la identificación de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, prepara a los profesores para adquirir capacidades y destrezas didácticas para enseñar a estos estudiantes, y da el apoyo necesario para garantizar sus derechos” (p. 14).

De esta forma, la institución establece la necesidad de detectar e intervenir en las necesidades educativas específicas en el nivel de educación superior.

### **Análisis de las principales necesidades de desarrollo social y tecnológico**

#### **a. Horizontes epistemológicos de la profesión**

La síntesis epistémica de los modelos pedagógicos en el contexto educativo-curricular y realidades diversas de la carrera de Educación Especial implican la congruencia y consistencia entre la pertinencia, vigencia y relevancia académica de los enfoques: holístico, ecológico, basado en competencias, ecológico-funcional, de neurocognición, inclusivo de derechos y de diseño universal de aprendizajes.

La necesidad de articular la construcción teórica-conceptual, desde el avance científico y tecnológico sobre el que se erigen las propuestas pedagógicas (Flores, 2019), a través de la metodología de integración curricular (Estrada, 2018), tienen la finalidad de diseñar y ajustar, en su forma y contenido, los elementos de esta propuesta curricular de formación profesional, como estrategia y estructura pedagógica que integre las funciones sustantivas y como respuesta creativa y dinámica a los desafíos sociales, culturales y productivos de la humanidad.

En este mismo orden de ideas, la concreción de la organización, planificación y cumplimiento de la política educativa se asocia a los cambios en el modelo de relaciones entre las infraestructuras que sostienen la mejora en las actividades educativas y de enseñanza-aprendizaje, que afectan los diferentes niveles contextuales, que implican a los diferentes actores educativos, pues son quienes interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos (Macanchí & Orozco, 2020)

De las afirmaciones anteriores, la universidad ha tenido que asumir cambios para lograr adaptarse a contextos dinámicos y cambiantes (Ponce, 2021). Sin duda la carrera de Educación Especial está inmersa en esta ola de cambios desde su misión de entregar a la sociedad profesionales con actitudes, valores éticos, habilidades socioculturales, conocimientos y competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas, de gestión e investigativas, que le permitirán asumir el rol

principal de mediador, gestor y promotor, con la convicción de cumplir sus ideales y compromisos relacionados con la educación en el contexto de la educación inclusiva y la atención educativa a la diversidad, hacia el desarrollo humano de los miembros de la sociedad (Meléndez, 2019).

**El horizonte holístico**, es una visión multipedagógica que relaciona la educación con la vida humana sustentado en el respeto, en la solidaridad y en la afirmación de valores propios, por lo tanto, debe potenciar la cultura como propuesta universal de aceptar los cambios y enlace de las etapas de la vida y sus incidencias (Abarca, 2021).

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que el ser humano es uno e individual, complejo, con libertad, ética y autonomía propia en la toma de decisiones y elecciones para la construcción de su proyecto de vida a un ritmo muy personal, con responsabilidad y conciencia social de sus actuaciones con sus iguales, situado en una realidad integral, multidimensional y trascendente (Salcedo, 2013; Barrera, 2008), en un tiempo, circunstancias y contexto sociocultural lleno de oportunidades para realizarse. En consecuencia, las oportunidades educativas deben centrarse en las necesidades e intereses de formación integral de las estudiantes entendiendo su entorno y personalidad (Abarca, 2021).

Las ideas expuestas revelan cómo el paradigma holístico permite orientar los procesos educativos en la formación inicial del docente en educación especial, integrando distintos elementos, mediante relaciones interpersonales amplias de responsabilidad consigo mismo y su entorno (dimensión ética-afectiva), en la vivencia cotidiana mediante la práctica preprofesional, la vinculación e investigación siendo capaz de intervenir consigo mismo y el entorno (dimensión técnica-pedagógica-creativa), en la creación e intercambio de saberes y conocimientos variados y complejos, mediante el trabajo en equipo colaborativo, (dimensión cognitiva de la educación), para la consolidación de un proceso integral e integrador del hecho educativo y sus actores.



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

En ese sentido, la educación holística viene a transformar el sistema de aprendizaje tradicional para enfocarse en desarrollar en los jóvenes competencias y habilidades ocultas, ya sean de tipo cognitivas, emocionales, físico-corporales y espirituales o humanistas, basadas en técnicas pedagógicas y creativas (Quevedo, 2020), que requieren asumir un carácter permanente, integrador y transformador, en la toma de decisiones acerca de los procesos de cambio en las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas en las que los profesores se convierten en los máximos protagonistas (Macanchí & Orozco, 2020)

**El horizonte ecológico.** El desarrollo humano es un proceso perdurable de cambios e interacción entre la persona y el ambiente (familia, escuela, comunidad, grupo de amigos) (Morales, 2020). En dichos espacios se promueve el aprendizaje de la información sobre cómo funciona la estructura social: sus políticas, cultura, actitudes, valores y prácticas, donde se configuran los valores de la inclusión y la diversidad, así como los elementos diferenciadores, asignados socialmente a cada persona y que se constituyen como representaciones que sustentan la exclusión o discriminación (Unda, 2020).

De esta manera se conforma una relación sistémica entre la familia, los contextos educativos y la comunidad constituyen los principales espacios de socialización de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos y, por lo tanto, son los espacios en los que se adquieren y cimentan las identidades personales y sociales (Unda, 2020), en función de las cuales el sujeto logra su carácter funcional y optimiza su desempeño social (Morales, 2020).

Este enfoque busca consolidar el equilibrio en las dimensiones: psicológica, social, cognoscitiva, moral, física, psicosexual y biológica del ser humano (Morales, 2020), con la finalidad de concretar las coincidencias entre el propósito individual de formación profesional, del estudiante que requiere de una preparación académica para “desplegar sus potencialidades, cultivar sus capacidades, formar y hacer uso de la



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

apropiación de nuevos saberes y la promoción del quehacer creativo como dimensiones que, al ser reforzadas, crean la sensación de plenitud, satisfacción y bienestar integral.

**El enfoque de educación basado en competencias** surge como respuesta a los requerimientos de la globalización; los cambios sociales, el avance de la ciencia y la tecnología, los procesos productivos e industriales, así como los procesos de innovación están muy vinculados con el desarrollo de competencias (Villa Sánchez, 2020).

Esta propuesta de educación se ha experimentado en diversos países de América Latina y Europa, con importantes resultados, frente a las exigencias de lograr una educación de calidad, coadyuvando a mejorar permanentemente la calidad y la pertinencia de la educación, la capacitación y la formación continua del capital humano (Castillo & Villalpando, 2019).

A partir de la Declaración de Bolonia de 1999, se inició el cambio en el que está inmerso el ámbito universitario europeo y puede decirse que la educación superior a nivel regional y mundial. Este nuevo modelo pedagógico planteado por la Unión Europea, transforma el papel de los docentes y pone a los estudiantes en el foco de atención de su propio aprendizaje (Villa, 2020).

La educación ha pasado por varias transformaciones políticas, normativas, económicas y pedagógicas en los últimos 30 años. En la actualidad, el modo de concebir la inclusión, la diversidad, la heterogeneidad de las capacidades, el trabajo en equipo con otros profesionales, la evolución de los programas de estudio y las prácticas reflexivas, hacen hincapié en las competencias consideradas prioritarias y coherentes con el nuevo rol de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial del profesional en educación especial, y las ambiciones de las políticas de la educación (Perrenoud, 2004).

Para lograr la transformación de los currículos y las prácticas pedagógicas, se requiere trascender de la práctica tradicional a una práctica pedagógica que no se reduce al proceso de conceptualización. Al contrario, permite analizar otros aspectos de la vida cotidiana en el escenario educativo y en el entorno sociocultural que lo rodea, mediante nuevas metodologías abiertas a la investigación, la sistematización de experiencias, estudios de casos, historias de vida, en espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas (Gamboa et al., 2020, cita a Zuloaga y Echeverri).

Los planes de estudio de las diferentes instituciones de educación superior del Ecuador se han diseñado en torno a un modelo de formación educativa basada en competencias, aspecto vinculado no solo a los elementos curriculares, sino también a la profesionalización de los estudios (Ramírez et al., 2018). Desde esta perspectiva, la carrera de Educación Especial, en el marco del estudio de pertinencia, caracterizado por ser un proceso de investigación y reflexión sobre la acción permanente de la práctica, organiza los planes de estudio y la metodología en función de transformar el proceso formativo, los perfiles de egreso, la configuración de un conjunto de asignaturas que integran la docencia, la investigación, la vinculación y la práctica preprofesional, para que los estudiantes adquieran los conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes y las competencias necesarias en el desempeño profesional.

**El horizonte de la neurocognición.** Los sistemas educativos a nivel internacional, coinciden en que la profesión docente debe garantizar la formación integral y diversificada de los estudiantes al proporcionar una cultura común a todos. En consecuencia, es prioritario encontrar un nuevo equilibrio entre los avances científicos y los desafíos de la educación, en un mundo que marcha hacia una globalización creciente e inexorable (Román & Poenitz, 2018). Además, que propicie la igualdad de oportunidades, así como el respeto a las diferencias individuales y

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

que evite la discriminación como base de la educación inclusiva. Esta constituye una de las demandas sociales impostergables en la Agenda 2030 y ratificadas por la Unesco para el año 2030 (Parra, 2018).

La necesidad de actualización científica y renovaciones didácticas de los modelos curriculares, las prácticas, las metodologías y otras acciones para la formación e innovación educativa son fundamentales para elevar la calidad de la preparación de los docentes de educación especial, en particular aquellos conocimientos relacionados con el cerebro, el comportamiento, las emociones y el proceso de aprendizaje. Los avances en neurociencias permiten la integración del conocimiento de la pedagogía, considerada como soporte central en el proceso de aprendizaje, con las investigaciones sobre el cerebro humano. Esto permite hacer énfasis en los procesos de desarrollo cerebral, los factores que generan trastornos en el desarrollo que se pueden presentar en las diferentes etapas del ser humano, los sentidos como receptores de estímulos, el cómo se seleccionan y priorizan según la escala de atención, interés y valor, la estimación de la memoria y el procesamiento de la información, el cómo influyen las funciones ejecutivas en la regulación del comportamiento, en la organización, consecución de metas y la planificación y el papel que juegan las emociones en la construcción intelectual, conductual y sociocultural en las personas mediadas por las interacciones en relación con el medio ambiente.

Si bien, todos los seres humanos tienen una base genética de inicio que codifica sus potencialidades, de ninguna manera ello los limita a alcanzar los distintos niveles de desarrollo en su funcionamiento neurocognitivo (Román & Poenitz, 2018). En este sentido, la neurociencia destaca la importancia de los estímulos externos en la configuración de las sinapsis cerebrales y la enorme importancia de las experiencias de los sujetos a la hora de construir sus redes neuronales (Zabalza et al., 2018). Este avance ha supuesto un cambio en la construcción de ambientes y escenarios de aprendizajes favorables, ricos en estímulos, emocionalmente amigables y adaptados a la diversidad.

El cerebro, a través de los procesos cognitivos, percibe la información del mundo externo constantemente, generando nuevas conexiones estables en el tiempo, a través de la estimulación sensorial-propioceptiva-cognitiva, el hábito y el aprendizaje. Asociado a este proceso se encuentran involucradas las emociones que, en el caso de ser positivas, se las considera un facilitador del aprendizaje que impacta de forma directa en la necesidad de generar ambientes que fomenten el respeto y las interacciones positivas, consideradas como elementos fundamentales para el desarrollo y la convivencia.

Un sistema educativo basado en los principios de las neurociencias cognitivas es, de por sí, un sistema inclusivo (Román & Poenitz, 2018). Este conocimiento es fundamental para la formación calificada y las competencias del docente de educación especial, que hoy en día se enfrenta a las expectativas más altas y complejas para ayudar a los estudiantes a alcanzar su pleno potencial y convertirse en miembros valiosos de la sociedad del siglo XXI.

**Modelo inclusivo de derechos.** El derecho a la educación es un condicionante social, económico, político y cultural que permite superar la pobreza, disminuir las inequidades generando igualdad de oportunidades a través de la movilidad social y considerando la inserción laboral adecuada, toda vez que las oportunidades de desarrollo se basan en los conocimientos y habilidades que son adquiridas en gran parte en el sistema escolar (Flores, 2019).

Hablar de la inclusión, convivencia y derechos humanos para el territorio de la América Latina obliga a revisar y resignificar el concepto educación. El modelo inclusivo de derechos trata de formar en los valores de convivencia pacífica, el fenómeno de la inclusión o en su defecto los derechos humanos.

Desde el enfoque de derechos, y de acuerdo al ODS número 4, no puede haber una educación de calidad si no se logra que todos los

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

estudiantes se eduquen juntos en igualdad de condiciones, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requiera para lograr su máxima participación y aprendizaje, reconociendo la diversidad, la inclusión y las múltiples identidades, de manera que la educación sea pertinente para todos (Blanco & Duk, 2019), cuya finalidad en todo momento es la de contribuir enormemente a la integración y cohesión social (Redondo, 2019).

Para lograr este propósito, la equidad y la inclusión han de ser un eje central en la toma de decisiones de las políticas educativas para asegurar una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida, permeando todos los componentes de la acción educativa; currículo, evaluación de la calidad, formación de los docentes, sistemas de apoyo y la provisión de recursos materiales y financieros (Blanco & Duk, 2019).

La educación inclusiva tiene diferentes significados y énfasis en los países de América Latina. En muchos casos se sigue asociando a la inclusión de estudiantes con NEE a la escuela común y, en otros, también se utiliza para referirse a quienes viven en contextos de pobreza o situaciones de vulnerabilidad. No obstante, al igual que el ámbito internacional, progresivamente se está concibiendo, al menos en el discurso, desde una perspectiva más amplia para referirse a la diversidad del alumnado, con especial énfasis en quienes sufren mayor discriminación o están en situación de desigualdad por distintas condiciones: procedencia social, discapacidad, pueblos originarios y afrodescendientes, migrantes, género o diversidad sexual (Redondo Durán, 2019).

Desde el contexto ecuatoriano, la educación inclusiva y sus perspectivas nacionales se han desarrollado también con un enfoque de derechos humanos, con una gran trayectoria en las políticas de Estado referentes a promoción y funcionamiento, que buscan atender los aprendizajes de todos los estudiantes en espacios de trabajo, de atención a sectores rurales, diversidad cultural, movilidad, coeducación,

educación laica, atención a personas con discapacidad, entre otros. El trabajo continúa con una actual denominación —educación inclusiva—, definida para atender a la diversidad de estudiantes, sin ninguna identificación que los caracterice, pero con grandes retos para los responsables de lograrla (Delgado, 2016).

La inclusión, la equidad y calidad son dimensiones de la educación que conducen a políticas y prácticas educativas articuladas. No se trata de simples estrategias de cómo incorporar a ciertos grupos de estudiantes a la enseñanza tradicional, mediante programas o adaptaciones para “los diferentes”, sino de promover cambios en las concepciones, las políticas, las prácticas, los valores y la cultura para llegar a todos los estudiantes. Es necesario, por tanto, realizar debates con el conjunto de la sociedad y con los centros educativos en todos sus niveles, sobre los sentidos de la educación inclusiva, como un contenido esencial del derecho a la educación, poniendo el énfasis en las barreras de los contextos sociales y educativos que discriminan y limitan la participación, aprendizaje y progreso de todos los estudiantes.

**Enfoque ecológico-funcional.** El Ecuador fundamenta su práctica en la educación especializada en el Modelo de Inclusión Educativa que promueve la aplicación de un enfoque funcional-ecológico, como punto de partida para el cumplimiento de la LOEI (Villón & Valverde, s/f).

En primera instancia, la referencia al modelo ecológico, planteado por Bronfenbrenner en 1987, es observada como la teoría “que defiende que cada individuo se adapta y ajusta de manera diferente al entorno en el que vive, entendiendo entorno como el medio físico en el que se desenvuelve el sujeto, así como las relaciones interpersonales. Esta adaptación ocurre a lo largo de toda la vida” (Martínez & Prados, 2020, p. 441). Desde esta visión, los ambientes o contextos en los que se desenvuelve el individuo tienen una gran importancia en el desarrollo humano. Esto implica que, en sí mismos, los escenarios de desenvolvimiento cotidiano son recursos y espacios para la realización de acti-



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

vidades (Westermeyer & Tenorio, 2017). Luego, por enfoque funcional se comprende al desarrollo de habilidades prácticas y útiles para cada estudiante. Es decir, que el aprendizaje responda a sus “necesidades actuales y futuras” (*Ibid.*, p. 70).

Es necesario argumentar, tal como lo manifiestan Westermeyer & Tenorio (2017), que el enfoque ecológico-funcional, más allá de ser normado como una obligación, es la base que fundamenta la interacción docente-estudiantes en el área pedagógica didáctica en la educación especial que, por tal, se presenta a manera de recomendación. Es decir, que su aplicación depende, en muchos sentidos, de la aptitud y actitud de las comunidades educativas; de los docentes y autoridades, en particular.

**Diseño Universal de Aprendizaje.** El DUA es uno de los avances conceptuales de la neurociencia. Su base está fundamentada en el supuesto de que todos los educandos que se encuentran dentro del aula pueden apoyar a los procesos de inclusión y atención a la diversidad. Esto implica, por un lado, que el número de estudiantes involucrados en el aula no se constituye como una barrera y que, por otro, los estudiantes tienen la posibilidad de aprender utilizando una gran variedad de estrategias. Adicionalmente, la aplicación del DUA también representa, en teoría, una reducción de apoyos pedagógicos adicionales y/o adaptaciones curriculares no significativas, puesto que se rompe la dicotomía de estudiantes con y sin necesidades educativas específicas (Segura & Quirós, 2019).

Entre las condiciones necesarias para la aplicación del DUA se encuentran el acceso a la tecnología por parte de los estudiantes, un currículo situado o contextualizado (Segura & Quirós, 2019) y una amplia formación docente en cuanto a estrategias, neurociencias, educación e inclusión (Espada et al., 2019)

Según varios autores (Segura & Quiroz, 2019; Espada et al., 2019), en el DUA intervienen tres redes neuronales de aprendizaje: red de conocimiento, red estratégica y red afectiva que se relacionan con estrategias basadas en múltiples formas de representación, múltiples formas de expresión y múltiples formas de motivación, respectivamente.

En los sistemas nacionales latinoamericanos, incluido el ecuatoriano, se hace cada vez más extensivo la aplicación del DUA (Castellanos et al., 2021; Figueroa et al., 2019; Espada, et al., 2019) involucrando no solo la educación básica, sino también espacios de bachillerato y hasta educación superior (Mata, 2021).

### **Tendencias de desarrollo científico y tecnológico** **Brechas y retos para la inclusión digital**

Las brechas digitales son uno de los retos de los países latinoamericanos y Ecuador no es la excepción. Según el informe de la Unesco, hasta el 2017 había más de 200 millones de latinoamericanos desconectados del internet. El mayor incremento en la cobertura se dio por el auge de la telefonía móvil desde finales de los noventa. Sin embargo, en dicho informe se puede observar una desaceleración en la cobertura del acceso a banda ancha fija y móvil desde el 2014 (p. 6).

La brecha digital es una barrera a la inclusión económica y social para las personas con discapacidad. Es importante mencionar que, ya desde antes de la pandemia por COVID-19, se consideraba al acceso a la sociedad digital como una oportunidad para la inserción laboral y educativa de este grupo de personas. Desafortunadamente, las estadísticas de acceso residencial en hogares cuya cabeza de familia tiene discapacidad y el uso de internet según la situación de discapacidad dan claros indicios de la dificultad vivida por este grupo de atención prioritaria para tener conectividad (Unesco, 2017).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

En el caso de Ecuador, el internet dentro de las instituciones educativas tiene una cobertura del 48,50%, rescatando el incremento que ha tenido en la última década (Ministerio de Educación, 2021).

Esta debilidad dificulta la comunicación pedagógica con las familias, especialmente con las más vulnerables. En zonas rurales, aunque con deficiente calidad, el acceso público a internet ha solucionado parte de la brecha digital (González, 2022). A pesar de ello, solo el 16% de la población rural cuenta con acceso (Alvino, 2021).

### **Tensiones en el desarrollo social y tecnológico**

*Normalización y el modelo social de la discapacidad.* La visión que se tiene sobre la discapacidad ha cambiado en diferentes épocas. Palacios (2008) y Ocampo (2018) hacen referencia a los modelos de prescindencia, rehabilitador y el modelo social. En el primero se mira a la discapacidad como un castigo. Se niega el aporte de las personas con discapacidad. Se le atribuye a la vida de las personas con discapacidad el carácter de innecesarias o, en el mejor de los casos, personas que requieren de la bondad humana. La eugenesia y la marginación encuentran en este modelo una justificación.

En el modelo rehabilitador, se estructura el conocimiento desde la ciencia. Se reconocen las características y el origen de la discapacidad y se valora a la persona, en tanto a su “rehabilitación”. El sujeto, es visto exclusivamente desde una visión médico-científica, cuya disfuncionalidad orgánica es la principal característica, segregando a los individuos según su normalidad-anormalidad (Palacios, 2008; Ocampo, 2018).

A partir de estos enfoques, nacen las primeras escuelas especiales en Francia que fueron conocidas como las escuelas para sordos y no videntes. Aunque se considera que su ideal fue segregador, dieron pauta al surgimiento de prácticas como el “tratamiento pedagógico de la enfermedad mental” y estudios como “Aplicación de la fisiología cerebral al estudio: niños que requieren educación especial” y el “Trata-

.....

miento moral, higiene y educación de idiotas y otros niños atrasados”. Luego, a finales del siglo XIX y durante el siglo XX, a pesar de la incidencia de prácticas y tendencias relacionadas con la eugenesia, la discriminación y el modelo rehabilitador, la educación especial tendría un gran auge en los sistemas educativos nacionales. La aplicación de principios de integración educativa se fundamenta en el ideal de que todo ser humano tiene derecho a la educación (Vergara, 2002).

Esta última tendencia, denominada “el principio de la normalización” teorizada desde modelos como “el modelo social de la discapacidad” no implica que el tratamiento educativo de los niños con discapacidad debe ser idéntico a los niños normotípicos. Al contrario, exige, dependiendo de cada caso, de medidas especiales (Vergara, 2002, p. 142; citado de Polaino).

Finalmente, entra en vigor el modelo social, el cual considera que la discapacidad es una construcción de la sociedad, dado que su organización no ha tomado en consideración a las personas en condición de discapacidad. La persona humana deja de ser un sujeto de caridad con un cuerpo con deficiencias y pasa a ser un sujeto de derechos (Palacios, 2008; Ocampo, 2018).

Juárez, Comboni, & Garnique (2010), explican cómo erradicando las prácticas segregadoras en la educación aumentan la democracia y participación. El autor, a pesar de su crítica a escuelas especiales en México, con la intención de incentivar la adopción de políticas inclusivas y la disminución de las escuelas especiales, expresa que “la institución educativa, casi en todos los casos, salvo los extremos, puede albergar a todos los niños y niñas que presenten alguna necesidad especial de educación” (p. 67).

En este sentido, es claro que la tendencia se dirige hacia la adopción del modelo social de la discapacidad y la normalización de las prácticas inclusivas, sin que esto constituya la desaparición de escuelas

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

especializadas. Al contrario, la universalización de la educación y las perspectivas de apoyo exige la incorporación de prácticas tradicionalmente consideradas como parte de la educación especializada en las escuelas ordinarias.

*Educación en tiempos de crisis.* La pandemia por COVID-19 ha tenido importantes efectos en el mundo en todos los ámbitos: económico, social, político y educativo. La sociedad se encontró (y se encuentra aún) ante un escenario de crisis en el que cientos de miles de personas fallecieron, el empleo y los ingresos familiares se redujeron, los sistemas de salud cambiaron sus protocolos de atención y los sistemas educativos nacionales experimentaron cambios abruptos para los que no se encontraban preparados (Moreno, 2020).

La educación se volcó hacia el uso de herramientas en modalidades virtuales y a distancia, mediadas por la tecnología de la comunicación y la información. A pesar de que su uso no era una novedad antes de la pandemia, la conocida reticencia al cambio el sector educativo no permitió que este se convirtiera en parte de práctica cotidiana. Al llegar la pandemia, sus beneficios solo estuvieron reservados para aquellas poblaciones que había reducido las brechas digitales y de acceso a la tecnología (Moreno, 2020). Dentro de este escenario existe un gran riesgo de que países con políticas poco claras y presupuestos designados que no priorizan los aspectos sociales y educativos, experimenten graves consecuencias (Reimers, 2021).

Las comunidades educativas tradicionales, caracterizadas por la asistencia presencial a los salones de clases, las relaciones verticales y la poca participación parental, se vieron obligados sí o sí a reconfigurar sus prácticas educativas y flexibilizar el currículo en acuerdo constante con el estudiante y recrear el ambiente presencial a través de las herramientas virtuales. Otro reto enfrentado fue la deserción escolar. Los funcionarios buscaron asegurar la participación, aun frente a la falta de conectividad, falta de claridad en las políticas y procesos y por la

presión por parte de los organismos rectores de la política educativa (Merchán, 2021)

***Inclusión de educandos en situación de movilidad humana.*** La crisis social y económica en países como Venezuela se suma a los históricos procesos migratorios que han caracterizado el fenómeno migratorio de las últimas décadas en América Latina y, por tal, en Ecuador. Miles de migrantes formales y en situación de informalidad se encuentran dentro del territorio, lo que constituye un gran desafío para la provisión de servicios sociales, como la salud y la educación (Molina, Loor & Rodríguez, 2021).

Los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad humana son considerados como una población vulnerable, al enfrentarse con mayor dificultad a los cambios que la migración conlleva. Tales dificultades van desde los cambios en los contextos de desenvolvimiento, resultante en el idioma, en la cultura, en el espacio físico del hogar y la escuela, hasta los procesos de adaptación socioemocional a un nuevo entorno y el proceso de duelo (Cueva et al., 2020).

Como bien describe Sisa & Nicolás (2019, p. 3), “la diversidad cultural supera la idea de territorio e identidad nacional”. Desde la praxis, la interculturalidad debería representar las interacciones desde el enfoque de legitimidad y la aceptación de las múltiples culturas que constituyen la riqueza del tejido social, propio de los grupos humanos que conviven y se desarrollan en cualquier contexto socio-espacial, a nivel local, regional o mundial.

Dilucidarla de esta manera conlleva al entendimiento de que la interculturalidad no es exclusiva de un solo pueblo, grupo étnico, ni pertenece solo a comunidades indígenas, sino que es la manifestación de cualquier sociedad, haciendo evidente que todo humano en su constitución, estructura, esencia, es estricta y sencillamente un ser vivo, con características biopsicosociales tanto diversas como semejantes a las de otros (Alvillar, 2019).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Sobre la base de las ideas expuestas acerca de la interculturalidad y su importancia en la educación, como propuesta educativa inclusiva se puede enfatizar en que la educación intercultural desarrolla estructuras sociales y posibilita la adquisición de competencias y habilidades socioculturales que permiten la convivencia e interacción entre individuos de una cultura con otras.

*Brechas en el acceso a la educación superior en estudiantes con discapacidad.* Desde el 2015, las cifras sobre el acceso a la educación superior por parte de estudiantes con discapacidad han variado. Ocampo (2018) menciona que los estudios no son claros en este aspecto y explica que, aunque las cifras de diversos estudios apuntan hacia porcentajes de entre el 1% y 1,2% de la población universitaria con algún tipo de discapacidad, hacen falta evidencias empíricas y datos sustentados que permitan la gestión de iniciativas y el desarrollo de propuestas.

En este sentido, otro aspecto importante de reconocer es que la educación no culmina con el acceso, sino que se debe asegurar calidad en el desarrollo de competencias, así como la erradicación de la discriminación en los centros universitarios. Ocampo (*Ibid.*) sugiere que existe la posibilidad de que el desarrollo de programas que favorezcan el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad en centros de educación superior en el país sea insuficiente e ineficiente.

### **Metodología del estudio**

El presente estudio se desarrolló con un enfoque mixto. Este tipo de enfoque combina técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección y análisis de datos con el objetivo de generalizar sus resultados, al tiempo que se contrasta con aspectos específicos que surgen de las representaciones e idearios humanos.

Para el caso del estudio de pertinencia, se acudió a la metodología documental. Según Botero (2003), a pesar de que ninguna investiga-

ción puede obviar la revisión de las fuentes de información, en investigaciones que se fundamentan en los aspectos documentales, es un requisito restear, organizar y analizar sistemáticamente el conocimiento publicado sobre cada una de las ramas del saber sobre el objeto de estudio.

De esta manera, se pudo obtener información sobre la oferta vigente a nivel internacional, nacional y regional, la oferta laboral y las diferentes normativas que integran y sustentan la pertinencia del ejercicio profesional y la formación de tercer nivel de profesionales de la educación especial.

### **Población y muestra**

Para la investigación de campo se dividió a la población en los grupos: (1) docentes en ejercicio profesional, (2) autoridades del circuito Manabí-Santo Domingo y el Distrito 13D02, y (3) egresados de las promociones actuales y graduados de promociones anteriores, y (4) grupo de expertos. En el primer grupo participaron un total de 16 docentes. En el segundo grupo 6 funcionarios. En el tercero participaron, en total, 26 egresados y graduados. Y finalmente, se contó con la participación de 3 expertos.

### **Métodos y técnicas**

Se aplicaron técnicas cualitativas, como entrevista semiestructurada y grupos focales. La entrevista consiste en una conversación entre dos o más interlocutores, cuya finalidad es constatar los conocimientos, actitudes, experiencia, percepciones, idearios o representaciones que tiene el entrevistado sobre el objeto de estudio (Hernández, Fernández y Batista, 2017).

Los grupos focales corresponden a la organización de grupos que se establecen alrededor de un moderador quien, a través de diversas preguntas, con determinadas herramientas y técnicas que promueven la participación, busca captar la opinión, el sentir, pensar y vivir de un



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

grupo específicos de personas quienes comparten alguna(s) característica(s) o rol(es) comunes (Hamui & Varela, 2013).

Para el desarrollo de los instrumentos, se organizaron las categorías de (1) expectativas sobre la carrera de educación especial, (2) fortalezas y debilidades del educador especial, (3) requerimientos del perfil profesional, y (4) funciones del educador especial. Los instrumentos fueron aplicados (a) de manera virtual, a través de formularios en línea y reuniones virtuales y (b) de manera presencial.

### **Procedimiento de análisis**

Luego de la recolección de la información bibliográfica y de la aplicación de las técnicas de entrevistas y grupos focales, las diferentes nociones fueron organizadas en tres secciones: (a) descripción y análisis de la oferta académica, (b) análisis de tendencias del mercado ocupacional a nivel nacional, regional y local, y (c) descripción y análisis del rol del educador especial.

El análisis de la información fue realizado a través de herramientas tecnológicas. Finalmente, los resultados fueron socializados con colectivos de expertos para incorporar con la intención de triangular la información e incorporar nuevas perspectivas y correcciones.

### **Resultados**

#### **Descripción y análisis de la oferta académica diferente a la existente en el entorno regional**

##### **Análisis de la oferta académica a nivel nacional**

La oferta académica en educación superior del Ecuador está compuesta por universidades, escuelas politécnicas e institutos de educación superior tecnológica. Actualmente se compone de 3.938 instituciones de educación superior, de las cuales 1.139 son institutos superiores técnicos y tecnológicos; y, 2.799 universidades y escuelas politécnicas (SNIESE, 2021).

**Tabla 1.** Oferta académica vigente a nivel nacional.

Tipo de institución	Oferta académica vigente
Institutos superiores técnicos y tecnológicos	1.139
Universidades y escuelas politécnicas	2.799
Total	3.938

**Fuente:** CES (2022).

La oferta se encuentra distribuida en las distintas provincias así:

**Tabla 2.** Oferta académica vigente por provincia.

Provincia	Oferta académica vigente
Azuay	267
Bolívar	37
Cañar	40
Carchi	29
Chimborazo	161
Cotopaxi	79
El Oro	83
Esmeraldas	57
Galápagos	3
Guayas	839
Imbabura	156
Loja	235
Los Ríos	95
Manabí	251
Morona Santiago	14
Napo	15
Orellana	16
Pastaza	27
Pichincha	1.146
Santa Elena	42
Santo Domingo de los Tsáchilas	96
Sucumbíos	12
Tungurahua	228
Zamora Chinchipe	10
Total	3.938

**Fuente:** CES (2022).

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

La oferta académica vigente por tipo de institución de educación superior y financiamiento a nivel nacional se distribuye de la siguiente forma:

**Tabla 3.** Oferta académica vigente por tipo de IES y financiamiento a nivel nacional.

Tipo de institución	Sostenimiento	Oferta vigente
Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos	Particular autofinanciada	767
Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos	Particular cofinanciada	47
Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos	Pública	325
Universidades y Escuelas Politécnicas	Particular Autofinanciada	813
Universidades y Escuelas Politécnicas	Particular Cofinanciada	640
Universidades y Escuelas Politécnicas	Pública	1.346
Total	3.938	

**Fuente:** CES (2022).

**Tabla 4.** Oferta académica vigente por campo de conocimiento.

Campo amplio	Oferta académica vigente
Educación	390
Artes y humanidades	303
Ciencias sociales	626
Administración	743
Ingeniería, industria y construcción	586
Tecnologías de la información y la comunicación	231
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	184
Agricultura, silvicultura y pesca	156
Salud y bienestar	333
Servicios	386
Total	3.938

**Fuente:** CES (2022).

La profesión de Educación Especial es una de las carreras universitarias menos ofertadas por las instituciones de educación superior. De acuerdo a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, en el segundo proceso del año 2021 solo seis universidades brindaron la oportunidad de prepararse para ser docente en Educación Especial.

**Tabla 5A.** Matriz de oferta académica para la carrera de Educación Especial.

No.	Institución	Ubicación	Carrera	Nivel de formación	Oferta	Objeto de estudio
1	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Manta	Educación Especial	Tercer Nivel	25	La formación de docentes en Educación Especial, asume el análisis de los sistemas y fenómenos de la educación especial, contribuyendo a garantizar la práctica inclusiva, el derecho al acceso, permanencia y participación efectiva de los estudiantes con necesidades educativas específicas fundamentados en los principios de igualdad, inclusión y equidad social en los niveles y sistemas de educación. Esta formación, estará centrada en la complejidad producida por la práctica, la investigación y el uso de la tecnología.
2	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Esmeraldas	Educación Especial	Tercer Nivel	30	La carrera de Educación Especial estudia los contextos, problemas, procesos y fenómenos socioeducativos vinculados a niño/as con necesidades educativas específicas, con una visión holística, sistémica e intercultural, fundamentando la formación integral de los docentes cuyas cualidades humanas, valores del buen vivir y dominios en la generación y gestión del conocimiento se orientan a la prevención, formulación y resolución de los problemas del sistema nacional educativo, en el marco de los principios de la pedagogía ignaciana y la innovación pedagógica.

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

3	Universidad Estatal de Milagro	Milagro	Educación Especial	Tercer Nivel	100	La carrera de Educación Especial estudia los contextos, problemas, procesos y fenómenos socioeducativos, asociados a las necesidades educativas específicas, de los estudiantes con o sin discapacidad, desde una visión holística, sistémica, por competencias e intercultural que fundamenta la formación integral del docente especializado en la atención educativa asociada o no a la discapacidad, a través de cualidades humanas, valores del buen vivir y dominios en la generación y gestión del conocimiento, con un pensamiento crítico y creativo, se orienta a la prevención, formulación y resolución de los problemas de la región, con alcance hasta el Sistema Nacional de Educación, en el marco de la innovación pedagógica y social y del fortalecimiento del talento humano que facilite el cambio de la matriz.
---	--------------------------------	---------	--------------------	--------------	-----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fuente:** CES (2022).

**Tabla 5B.** Matriz de oferta académica para la carrera de Educación Especial

No.	Institución	Ubicación	Carrera	Nivel de formación	Oferta	Objeto de estudio
4	Universidad Nacional de Loja	Loja	Educación Especial	Tercer Nivel	30	El objeto de estudio de la carrera de Educación Especial está constituido por los conocimientos científicos y técnico de la antropología, la lingüística, la pedagogía, la psicología, la sociología, la ética, las ciencias políticas y la filosofía, incluye en su fundamentación teórica elementos que aseguran la formación integral de sus estudiantes y, en este sentido, destaca las áreas científico-pedagógico, desarrollo humano integral y socio-histórica cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los profesionales que se formen en la carrera de Educación Especial serán capaces de investigar, analizar, fundamentar, planificar, gestionar, evaluar y retroalimentar planes, programas, proyectos y estrategias educativas y curriculares de la inclusión educativa, familiar y social en la intervención y atención a la diversidad, en escuelas de educación general básica, bachillerato unificado, superior, instituciones especializadas y centros de apoyo social, para contribuir en la prevención y resolución de los problemas en el ámbito educativo, familiar en el marco de la equidad, la inclusión y la innovación pedagógica y social.

5	Universidad Nacional de Educación UNE	Azogues	Educación Especial	Tercer Nivel	70	La carrera tiene como objeto de estudio el aprendizaje de los estudiantes y la formación integral de docentes investigadores con dominios disciplinares y pedagógicos, para generar y aplicar, con base en el buen vivir, y con énfasis en el diagnóstico, la reflexión y la elaboración de propuestas, soluciones al Sistema Nacional de Educación, en el marco del desarrollo equitativo del talento humano de alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad
6	Universidad Casa Grande	Guayaquil	Educación Especial	Tercer Nivel	25	... El objetivo no será la búsqueda de técnicas diferentes para sujetos diferentes, sino la elaboración de programas educativos adaptados, que puedan ofrecer respuestas oportunas y válidas a las situaciones que se presenten... en oposición a la oferta educativa centrada en atender los déficits de las personas, es por ello que los objetivos de la Educación Especial en nuestro país son los mismos que los de la educación ordinaria, ... tal cual en la modificación y/o eliminación de las barreras que surgen de las actitudes sociales y del entorno ... buscando favorecer el desarrollo de procesos inclusivos de calidad, en ello se incluyen el Programa Ambientes Colaborativos y el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje...

**Fuente:** CES (2022).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **Análisis de la demanda laboral**

#### *Información demográfica de la provincia de Manabí*

Según datos del censo poblacional de 2010 proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), la provincia de Manabí tiene una población en crecimiento de 1.369.780 habitantes, que corresponden al 9,80% del total del Ecuador. Se estimaba que la población manabita aumente a 1.562.079 para el 2020, según el INEC.

#### *Población económicamente activa de Manabí*

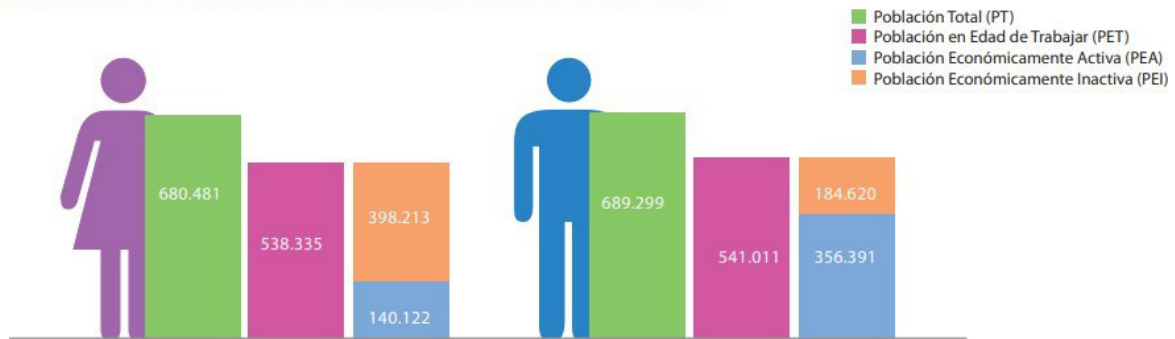
En relación con el total de habitantes, 680.481 son mujeres, de las cuales 538.335 se proyectaba que para el 2010 se encontrarían en edad de trabajar. Sin embargo, de esta proyección, solo 140.122 mujeres estaban formando parte de la población económicamente activa, mientras que 398.213 de mujeres pertenecían a la población económicamente inactiva.

Por otro lado, 689.299 son hombres, encontrándose 541.011 de ellos en edad de trabajar. A diferencia de las mujeres, una mayor parte de ellos (356.391 habitantes) estaba formando parte de la población económicamente activa, mientras que 184.620 se encontraban dentro de la población económicamente inactiva.



**Figura 1.** Población económicamente activa en Manabí.

**¿CUÁL ES LA ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA?**

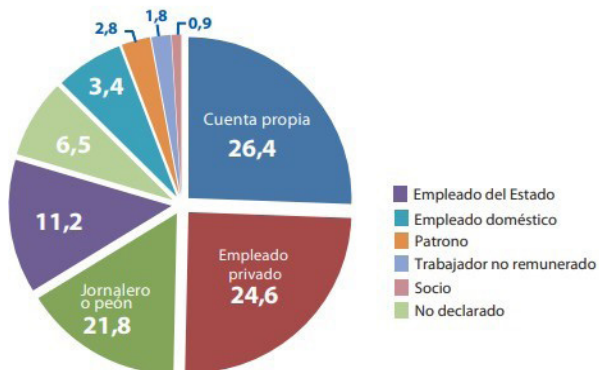


\* La Población en Edad de Trabajar y la PEA se calculan para las personas de 10 años de edad y más.

**Fuente:** Tomado del INEC (2019).

**Figura 2.** Caracterización del trabajo de los manabitas.

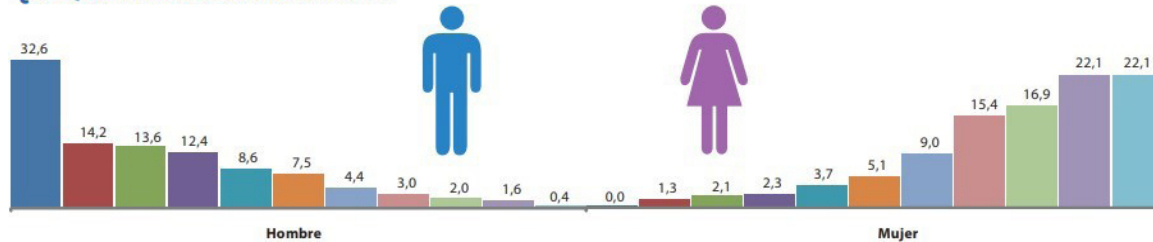
**¿EN QUÉ TRABAJAN LOS MANABITAS?**



Ocupación*	Hombre	Mujer
Empleado privado	81.490	31.957
Cuenta propia	91.251	30.334
Jornalero o peón	97.362	3.249
Empleado u obrero del Estado, Municipio o Consejo Provincial	28.421	23.344
No declarado	16.225	13.866
Empleada doméstica	1.727	16.496
Patrono	9.207	3.772
Trabajador no remunerado	5.560	2.825
Socio	2.995	1.281
<b>Total</b>	<b>334.238</b>	<b>127.124</b>

\*Personas ocupadas de 10 años y más.

**¿DE QUÉ TRABAJAN LOS MANABITAS?**



**Fuente:** Tomado de INEC (2019).



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Según el INEC, como fuente oficial y basándose en los datos obtenidos en el último censo nacional, los manabitas se encontraban distribuidos en distintos campos laborales. El empleo por cuenta propia encabeza la lista, junto con el empleo privado, con porcentajes de 26,4% y 24,6%, respectivamente.

La carrera de Educación Especial forma profesionales que, en medios escolarizados y especializados, atienden las necesidades educativas de esta masa poblacional y cuya contratación ha sido priorizada por el Ministerio de Educación para cumplimiento del Plan Decenal de Educación, en los niveles de Inicial, Básica y Bachillerato.

### **Análisis de la oferta laboral y académica a nivel nacional**

El Ministerio de Educación (2022) menciona que se encuentran 203.595 docentes en el sistema nacional de educación, de los cuales 1.918 laboran en 108 instituciones especializadas fiscales. En estos centros educativos se atienden aproximadamente a 10.306 estudiantes con discapacidad (registros administrativos AMIE, 2019-2020).

En la tabla 6 se observa la brecha educativa de la carrera de Educación Especial en función de la oferta actual en diversas universidades nacionales y la demanda existente a nivel nacional.

**Tabla 6.** Análisis de la brecha educativa para la carrera de Educación Especial.

Institución	Nomenclatura	Cupos		Total de la oferta	Demanda	Brecha educativa
		1	2			
Pontificia Universidad Católica del Ecuador	650113B01	30	30	510	1.918	1408
Universidad Estatal de Milagro	1024-650113B01-P-0910	100	100			
Universidad Nacional de Loja	1008-650113B01-P-1101	30	30			
Universidad Nacional de educación UNE	1083-650113B01-P-0301	70	70			
Universidad Casa Grande	1049-650113B01-H-0901	25	25			

**Fuente:** CES (2022).

### **Análisis de la demanda laboral a nivel zonal y local**

Según reporte de la Zonal 4 de educación, existen 4.489 estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) asociadas a la discapacidad carnetizados, los cuales asisten a las instituciones de educación ordinaria. De la misma forma, se reporta que existen 5.035 alumnos con NEE sin discapacidad que presentan dificultad en el aprendizaje no diagnosticado, con un total de 9.856 estudiantes.

De ellos, 2.453 estudiantes tienen necesidades educativas específicas en el Distrito 13D02 (Manta-Montecristi-Jaramijó) y son atendidos por 75 docentes de apoyo a la inclusión en instituciones educativas fiscales y fiscomisionales. Esto implica un promedio de acompañamiento y seguimiento de 33,96 niños, niñas y/o adolescentes con NEE por cada docente pedagogo de apoyo. Además, se han identificado alrededor de 7.309 casos de NNA que requerirían atención y que no constan dentro de este dato (D.D. Zambrano, Comunicación personal, 13 de febrero del 2022).

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

**Tabla 7.** Análisis de la brecha educativa en la contratación de docentes pedagogos de apoyo en relación al número de estudiantes con necesidades educativas específicas en el Distrito 13D02.

N° de Instituciones	Est con NNE	NEE Asociados a la discapacidad	NEE no asociadas a la discapacidad	Personal en ejercicio	Estudiantes atendidos por docentes de apoyo	Estudiantes sin atención	Docentes Pedagogos de Apoyo Faltantes
1182	9.856	4489	5035	75	2.547	7.309	215

**Fuente:** D.D. Zambrano, comunicación personal, (15 de febrero del 2022).

Siguiendo la misma línea de análisis, durante el desarrollo de la técnica de grupo focal con docentes pedagogos de apoyo para el presente estudio de pertinencia, así como con graduados y otros actores educativos, se hizo énfasis en los siguientes puntos:

- Existe la necesidad de incorporar nuevos docentes pedagogos de apoyo por la gran cantidad y el aumento paulatino de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad.
- Se prevé que en los siguientes años el rol de los educadores especiales se ampliará, por la incorporación de necesidades educativas específicas relacionadas con las pérdidas de aprendizajes de los años de pandemia por COVID-19.
- La actual cobertura escolar de docentes pedagogos de apoyo es muy baja. Varios docentes trabajan con un número elevado de escuelas y casos, por lo que su rol es limitado a acciones de seguimiento de actividades docentes y en algunos casos, dejando a un lado el seguimiento individual, la formación de culturas inclusivas y el acompañamiento de la comunidad educativa.

De la consulta con autoridades de las instituciones de educación especial se extrae que, en la actualidad, la mayoría de los docentes que laboran dentro de las escuelas de educación especializada no tienen el perfil de educadores especiales, sino que han completado su formación, principalmente, en Educación Parvularia y Educación Básica. Estos datos no hacen más que afirmar las escasas respuestas para

asegurar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad, así como su retorno en la transición hacia la escuela ordinaria.

En trabajos como el de Herrera, Geycell, & Bert (2018) se menciona que:

El Sistema Nacional de Educación tiene un déficit aproximado de 160.000 vacantes proyectadas hasta el 2030 (...) y se pretende su inserción cualificada en el ámbito del Sistema Nacional de Educación para brindar educación de calidad, con enfoque inclusivo, de equidad y respetando las características de pluriculturalidad y multilingüismo de los individuos (...) Un 45% de los docentes manifiestan que tienen una insuficiente formación en educación especial y en educación para la ciudadanía, cuestiones directamente vinculadas a la educación desde el enfoque inclusivo (p. 1347).

Esta situación se contrapone a lo mencionado en la LOEI (2021) que en su art. 47.1 dice que en la educación para las personas con discapacidad “Se establecerán políticas, planes, programas y otros mecanismos destinados a garantizar la inclusión de estudiantes que por sus características biopsicosociales enfrentan barreras en el acceso al aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación en todos los niveles del Sistema Nacional de educación” y, sobre los docentes pedagogos de apoyo a la inclusión expresa que “Las instituciones de educación deberán contar con al menos una o un docente de apoyo a la inclusión que brindará acompañamiento a los docentes que tengan en sus aulas a niños, niñas y adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad para desarrollar estrategias diversificadas, metodologías, adaptaciones curriculares individuales que respondan a sus particularidades (art. 47.3).

Además, se expresa en el acuerdo Ministerial 0295-13, en su art. 16.- Pedagogo de apoyo.- Se podrá contar con pedagogos de apoyo en

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

aula y/o en aula de apoyo para promover el desarrollo y realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas.

### **Descripción y análisis del rol del educador especial**

#### *El educador especial actual*

El educador especial tiene un amplio campo de trabajo dentro del sistema educativo ecuatoriano. En la educación especial, cumple con la labor de docente de aula, en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad cuyo nivel de discapacidad, salvo excepciones, va de grave a severa. También actúa como apoyo en casos de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad en aulas regulares.

Pero también, y considerándose esta como una de las principales funciones, el educador especial, está entre los perfiles más aptos para el cumplimiento de la función de docente pedagogo de apoyo. El papel de este docente está relacionado con los roles directos e indirectos de detección, derivación, diagnóstico, acompañamiento y seguimiento de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, aunque en el escenario post-COVID también estarán a su cargo estudiantes con NEE no asociadas a la discapacidad y estudiantes con rezago escolar.

Adicionalmente, algunos educadores especiales laboran como directivos y como docentes en la educación regular. En este sentido, durante las diferentes aplicaciones de entrevistas y grupos focales se hizo evidente que los actores del sistema educativo valoran ampliamente las destrezas, actitudes y conocimientos adquiridos durante la formación de tercer nivel del educador especial.

Finalmente, el educador especial también cuenta con el potencial de desarrollar su propio centro de atención a niños con necesidades educativas específicas.

Al consultar sobre las fortalezas de los educadores especiales en comparación con otros perfiles profesionales, se han encontrado las siguientes:

- Tiene conocimiento profundo sobre las diferentes necesidades educativas específicas y su intervención.
- Tiene un amplio espectro de estrategias para la intervención en casos de necesidades educativas específicas.
- Ha desarrollado una amplia empatía hacia los estudiantes con necesidades educativas específicas.
- Reconoce ampliamente las políticas educativas relacionadas con la inclusión.
- Identifica las necesidades específicas de cada estudiante y es capaz de plantear adaptaciones curriculares.
- Sensibiliza a toda la comunidad educativa en aspectos como el respeto a la diversidad humana y los derechos individuales.
- Tienen una marcada adaptabilidad a diferentes contextos, así como la capacidad de innovación curricular tanto como docentes de educación especial regulares y como de educación regular.
- Su formación facilita la implementación eficiente y efectiva de los cambios curriculares en las instituciones educativas.
- Reconoce una necesidad autónoma de formas de transición a la vida joven y adulta de las personas con discapacidad para asegurar su autonomía.

Por otro lado, algunas debilidades reconocidas por los participantes de los grupos focales están relacionadas con los siguientes aspectos:

- Formación incompleta en cuanto a los procesos institucionales desde el ámbito administrativo. En este sentido, se hace énfasis en habilidades como la redacción, el fortalecimiento de capacidades en el uso de la tecnología y sistemas informáticos.
- Necesita desarrollar habilidades para la gestión de comunidades educativas, que incluyan todos sus actores: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, personal de servicio,

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

etc...

- Requiere una formación avanzada en el uso de herramientas ofimáticas y de educación virtual.
- Los educadores especiales, en todos los roles ejercidos en el sistema educativo, requieren de una actualización constante, por lo que la academia debe establecer valores de autoformación.
- El ejercicio de la profesión requiere de recursos con los que las instituciones educativas suelen no contar, por lo que el docente debe tener una mayor capacidad de respuesta, creatividad y recursividad.
- Fortalecimiento en evaluación educativa a través del diseño universal de aprendizaje.
- Es preciso desarrollar competencias en el uso de idiomas extranjeros (inglés), acorde al Marco Común Europeo de las Lenguas y en función a los requerimientos del Reglamento de Régimen Académico (Título VI, capítulo V), con la finalidad de acceder a conocimientos actualizados en el campo de la inclusión y la educación especial.
- Se requiere que, dentro del perfil de educadores especiales, se promueva el emprendimiento.

### ***El rol del educador especial en el escenario post-COVID***

Según la información recopilada durante el estudio de pertinencia a través de grupos focales y entrevistas a diferentes grupos de interés, el trabajo que desempeñará el educador especial será esencial en los próximos años, en el escenario post-COVID de retorno a la presencialidad. En su rol de docentes pedagogos de apoyo estarán a cargo de la detección, derivación, seguimiento, acompañamiento y evaluación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Pero este rol no se remitirá solo a aquellas necesidades educativas específicas que se encuentran asociadas a la discapacidad, sino también a aquellas que no se encuentran.

Un posible escenario, particularmente preocupante, en cuya correcta intervención será indispensable su rol, es la necesidad de evitar la segregación y el etiquetado de estudiantes. En este sentido, los entrevistados manifiestan que el educador especial será el responsable de diferenciar entre un rezago en el aprendizaje y etiquetas, tales como, “problemas de aprendizaje” u otros.

Adicionalmente, tal como se vio durante el confinamiento por COVID-19, se reconoce que en este escenario el educador especial seguirá fortaleciendo los lazos entre los padres de familia y las instituciones educativas, con la finalidad de alcanzar una inclusión plena.

## **Conclusiones**

A continuación, se presentan las conclusiones resumidas del presente estudio:

La carrera de Educación Especial se alinea con el impulso de los objetivos del desarrollo sostenible, el Plan Nacional “Creando oportunidades”, el Plan de Ordenamiento y Desarrollo del Gobierno Descentralizado y Autónomo de Manta, y otras normativas regionales y locales.

Los horizontes epistemológicos de la carrera de Educación Especial para los siguientes años estarán determinados por corrientes como la educación holística, el horizonte ecológico, el enfoque de educación basado en competencias, la neurocognición, el modelo inclusivo de derechos, el enfoque ecológico-funcional y el diseño universal de aprendizaje.

A raíz del confinamiento nacional de dos años por la pandemia por covid-19 y sus resultantes cambios en las condiciones económicas, políticas y sociales del Ecuador, así como a raíz del examen de la oferta académica nacional de la carrera de Educación Especial, se requiere una actualización que implique la optimización del tiempo, contenidos y escenarios de formación, sin que esto influya en la disminución de la calidad educativa.



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

A nivel nacional existe una alta demanda de perfiles de educadores especiales. Se prevé una necesidad nacional de alrededor de 1.408 educadores especiales en el rol de docentes pedagogos de apoyo. Solo en la zona local de influencia de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, para el cumplimiento de los derechos a una educación de calidad en el sector público, se requerirían un total de 215 educadores especiales en los próximos 5 años.

El educador especial tiene perspectivas de desempeñarse en roles muy diversos. Entre estos roles se encuentran: (1) docente de aulas de educación especial; (2) docente pedagogo de apoyo; (3) analista de la unidad de apoyo a la inclusión; (4) docente en aulas regulares en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato; (5) educador, asesor o técnico en procesos de atención temprana de niños y niñas; (6) educador, asesor o técnico en la atención de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas específicas; (6) educador, asesor o técnico en procesos relacionados con la transición a la vida joven y adulta; (7) educador, asesor o técnico en procesos y proyectos relacionados con la innovación curricular o didáctica con enfoque de inclusión y atención a la diversidad; (8) detección temprana de riesgos en el desarrollo integral; (9) atención temprana a niños y niñas.

El papel del educador especial se ha diversificado. El educador especial, entre otros aspectos, tendrá importantes funciones que cumplir desde la creciente movilidad humana debido a los cambios globales y políticos; la migración interna y externa que permite la diversidad de culturas en las aulas; el incremento de niños, niñas y adolescentes en el nivel de educación inicial, básica y bachillerato; el aumento de casos de rezago escolar y pérdidas de aprendizaje a causa de dos años de pandemia por COVID-19; el ausentismo escolar a causa de problemas socioeconómicos en la población; la enseñanza en contextos con bajo acceso a la tecnología; el incumplimiento de los derechos de cientos de niños y niñas con discapacidad que no asisten de manera regular a una institución educativa.

Además de las competencias establecidas en el diseño de la carrera de Educación Especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, las establecidas por los futuros empleadores están relacionadas con el fortalecimiento de aspectos técnico-administrativos, gestión multidisciplinaria de comunidades de aprendizaje, desarrollo de planes e informes que incluyan el uso de la estadística y competencias en el uso del idioma inglés.

El presente estudio de pertinencia servirá como base para los cambios a realizarse en la malla curricular de la carrera de Educación Especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Las tendencias de una educación inclusiva deberán verse, no solo desde la mirada de la atención a las NEE, sino desde la valoración de la inclusión como una oportunidad de tejer nuevos constructos sociales. Donde la sociedad se enriquece desde el valor de compartir a través de la diversidad.

## Referencias

- Abarca, R. M. (2021). *La educación holística desde una perspectiva humanista. Autor: Nuevos Sistemas de Comunicación e Información*, 2013-2015.
- Alvino, Clay. (2021, mayo 5). *Estadísticas de la situación digital de Ecuador en el 2020-2021*. Recuperado el 25 de marzo del 2022. Disponible en <https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-ecuador-en-el-2020-2021/>
- AMIE, Ministerio de Educación. (2020). El archivo maestro de instituciones educativas.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, **31**(8), 527-538. <http://www.unidad-docentemfyclaspalmas.org.es/resources/9+Aten+Primaria+2003.+La+Encuesta+I.+Cuestionario+y+Estadistica.pdf>
- Acuerdo Ministerial 295, Registro Oficial 93 (de 02-oct.-2013). Normativa de estudiantes con necesidades educativas específicas. [https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento\\_NORMATIVA%20DE%20ESTUDIANTES%20CON%20NECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES.pdf](https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento_NORMATIVA%20DE%20ESTUDIANTES%20CON%20NECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES.pdf)

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Banco Mundial. (2013). *Políticas de discapacidad en Ecuador*. Washington D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Obtenido de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56294.pdf>
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://doi.org/10.5209/RCED.16215>
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). El legado de la conferencia de Salamanca. Pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200025>
- Botero Bernal, A. (2003). La metodología documental en la investigación jurídica: alcances y perspectivas. *Opinión jurídica*. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/1350>
- Castellanos, R. C., Morocho, N. M. M., Morocho, L. C. M., & Heras, W. T. H. (2021). Enseñanza de la matemática a través del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en noveno año de Educación General Básica. Ecuador. *Revista PUCE*. <http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/404>
- Castillo Sarabia, J. C., & Villalpando Cadena, P. (2019). El papel de las competencias laborales en el ámbito educativo: una perspectiva de reflexión e importancia. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 14(1), 30–51. [http://www.spentamexico.org/v14-n1/A3.14\(1\)30-51.pdf](http://www.spentamexico.org/v14-n1/A3.14(1)30-51.pdf)
- CES. (2020). Oferta vigente del tercer nivel de grado: todas las oferta modalidades; todas las provincias del Ecuador; Educación. Comisión Permanente de Universidades y Escuelas Politécnicas. [http://appcmi.ces.gob.ec/oferta\\_vigente/tercer/nivel.php](http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/tercer/nivel.php)
- Chacón, M. (2021). Planificación curricular y diseño universal de aprendizaje en la educación superior: hacia un aula intercultural e inclusiva. En León Barrantes & Pablo Zúñiga, *Pedagogía universitaria: diálogos de saberes interdisciplinarios*. (pp. 21-32). División Educología. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/21305/Pedagog%C3%ADa%20universitaria.pdf?sequence=4#page=37>
- Conadis. (Enero de 2022). *Estadísticas de discapacidad*. Recuperado el 25 de septiembre de 2021, de Consejo de Discapacidades: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Conadis. (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017*. Quito: Conadis. Obtenido de [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5043/Agenda\\_nacional\\_discapacidades.pdf?sequence=1](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5043/Agenda_nacional_discapacidades.pdf?sequence=1)
- Cueva, E. A. D., Chicaiza, M. I. G., Vela, D. C. C., & Morillo, J. D. R. J. (2020). Adaptación social a la comunidad educativa de niños venezolanos en situación de

- movilidad humana. *Revista Cientific*, 5(Ed. Esp.), 48-69. Disponible en [http://www.indtec.com.ve/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/445](http://www.indtec.com.ve/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/445)
- Delgado Valdivieso, K. (2016). Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en educación media y sus proyecciones a la educación superior. RECUS. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 1(3), 27. <https://doi.org/10.33936/recus.v1i3.57>
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Estrada, A. (2018). Pensamiento complejo y desarrollo de competencias transdisciplinarias en la formación profesional. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 31(april), 98-108. <https://goo.gl/QssuW5>
- Figueroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., & Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *IyD*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. septiembre 2013-febrero 2014. ISSN 0718-5480, [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1705/Art\\_Florian\\_Educacionespecial\\_2013.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1705/Art_Florian_Educacionespecial_2013.pdf?sequence=1)
- Flores, M. (2019). Cuatro formas de entender la educación. Educación y *Humanismo*, 21(36), 137-159. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3147>
- GAD Manabí. (2020). *Plan de Ordenamiento y Desarrollo Territorial de la Provincia de Manabí 2020-2035*. Gobierno Autónomo Descentralizado de la Provincia de Manabí.
- GAD Manta. (2021). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial del Cantón Manta 2020-2035*. Gobierno Autónomo Descentralizado de Manta
- Gamboa Suárez, A. A., Hernández Suárez, C. A., & Prada Núñez, R. (2020). Competencias científicas, investigativas y comunicativas: experiencias desde una línea de investigación en enseñanza de las ciencias. *Plumilla Educativa*, 25(1), 13-26. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3827.2020>
- González Barreto, F. M. M. (2022). *El derecho de acceso a internet en Ecuador. Fundamentos constitucionales y garantías para su efectivo cumplimiento* (Tesis de fin de Máster, Universidad Hemisferios). Quito, Ecuador. Obtenido de <http://dspace.uhemisferios.edu.ec:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1458/Tesis%20Final%20Fatima%20Gonzalez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado el 24 de marzo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es).
- Herrera, J., Geycell, G., & Bert, J. (2018). La carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo. Su gestión desde la Universidad Nacional de Educación. *Cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI" (págs. 1345-1355)*. Guayaquil, Ecuador: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. Obtenido de <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/4d6547f-66499ce764c989f435c04a496.pdf>
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83. México, D. F. Recuperado el 21 de febrero de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=).
- Laínez, J. L., Peña, D. S., & Marín, M. (2017). Desafío de la educación superior para la inclusión laboral de las personas con discapacidad. *Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos* (pp. 2236-2245). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. Obtenido de <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/b8ca6b7bf78f4cda759345e362dc4fc.pdf>
- Macanchí M. & Orozco B. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Innovación Educativa*, 5(1), 55.
- Martínez, A. & Prados Á. (2020). *La construcción de entornos educativos como recurso metodológico*. En V Congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI (marzo 2020). <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/38-la-construccion-de-entornos-educativos-como-recurso-metodologico.pdf>
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. *Hachette-Comunicación*, 98 p.
- Meléndez-Rodríguez, L. (2019). Tendencias formativas en educación especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 325-345. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10351>
- Merchán, J. (2021). *Educación en medio de una crisis: estudio de la implementación de los currículos para la emergencia en Ecuador* (Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso). Ecuador, Departamento de Asuntos Públicos. Disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17499/8/TFLACSO-2021JDMN.pdf>

colección: respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad, año 2022

Ministerio de Educación. (2016). *Modelo de funcionamiento de los departamentos de Consejería Estudiantil*. Quito: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016). *Propuesta de la comunidad educativa para el Plan Nacional de Educación 2016-2025*. Quito: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (24 de 01 de 2022). *Datos abiertos*. Obtenido de Educación.gob.ec: <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

Ministerio de Educación. (Octubre, 2021). Estadística Educativas (vol. II). Disponible en <https://educacion.gob.ec/publicaciones-estadistica-educativa/>

Ministerio de Educación. (febrero, 2022). Educare Ecuador. Estadísticas Educativas - Educación Especial - Manabí. Recuperado de <https://educarecuador.gob.ec/indicadores/>

Ministerio de Educación. (febrero, 2022). Educare Ecuador. Estadísticas Educativas – Visualizador estadístico <https://educarecuador.gob.ec/visualizador-estadistico/>

Moreira, K., Mendoza, H., & Rodríguez, A. (2021). Dificultades de los migrantes venezolanos en el contexto de la pandemia por COVID-19 en Ecuador. *Sapientia: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(1), 151-161. Disponible en <https://journals.sapientiaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/13>

Morales, J. (2020). Educación y desarrollo humano: dimensiones para la elaboración de políticas públicas en tiempos de complejidad. *Conrado, Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 3(2017), 54–67. <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>

Moreno, A. G. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7437441.pdf>

Nabergoi, M. & Botinelli, M. (2007). *Discapacidad, pobreza y sus abordajes. Revisión de la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad (RBC)*. Anuario de investigaciones, 14, 159-165. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943015.pdf>

Organización de Naciones Unidas. (2022). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Obtenido de Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Ocampo, J. (2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: el caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000200097&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000200097&script=sci_arttext)

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Parra Cortés, R. (2018). La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista de Derecho Ambiental*, (10). <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2018.52077>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. [http://catalog.uab.cat/record=b1620446~S1\\*cat](http://catalog.uab.cat/record=b1620446~S1*cat)
- Ponce-Alencastro, J. A. (2021). La relación docente - estudiante como desafío pendiente en la educación superior The teacher-student relationship as a pending challenge in higher Education A relação professor-aluno como desafio pendente no ensino superior. *Revista Científica*, 7, 877-902.
- Quevedo Lezama, C. R. (2020). La educación holística: una oportunidad para transformar la realidad educativa en el siglo XXI. *EDU REVIEW. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(3), 165-179. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2522>
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2018). Las competencias docentes genéricas en los grados de educación. Visión del profesorado universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 259-277.
- Redondo Durán, L. (2019). Repensar un modelo inclusivo de educación desde el pensamiento complejo para la enseñanza de los derechos humanos. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 4(8). <https://doi.org/10.29105/pgc4.8-2>
- Reimers, F. M. (2021). Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor. Serie Prácticas Educativas. Disponible en [https://dmz-ibe2-vm.unesco.org/sites/default/files/resources/34\\_educacion\\_y\\_covid-19\\_spa.pdf](https://dmz-ibe2-vm.unesco.org/sites/default/files/resources/34_educacion_y_covid-19_spa.pdf)
- Román, F., & Poenitz, V. (2018). La neurociencia aplicada a la educación: aportes, desafíos y oportunidades en América Latina. *Neurociencias y Educación Infantil*, 88-93.
- Salcedo Barragán, M. (2013). Project modepen: holistic educational model for the empowerment of the configurational thought of the children and girls aged 0 to 10 by the possibilities offered by the learning process based on mathematical problems. *Praxis*, 7(1), 76-93. <https://doi.org/10.21676/23897856.14>
- Segura, R. M. (2018). *Cotidiano del cuidador familiar de niños con discapacidad intelectual-Ferreñafe* (Tesis de Maestría, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Facultad de Medicina). Mogrovejo, España. Obtenido de [https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/970/1/TL\\_SeguraChepeRosaMariadeFatima.pdf.pdf](https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/970/1/TL_SeguraChepeRosaMariadeFatima.pdf.pdf)

colección: respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad, año 2022

- Segura, C. M. A., & Quirós, A. M. (2019). Desde el diseño universal para el aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 734-754. Disponible en: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000100734&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000100734&script=sci_arttext)
- Senescyt. (2020). *Educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales en cifras*: Ecuador, Julio 2020. Dirección Nacional de Gestión de la Información (CGI) - Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Disponible en [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/00\\_Nacional\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Cifras\\_Julio\\_2020\\_NF.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/00_Nacional_Educacion_Superior_en_Cifras_Julio_2020_NF.pdf)
- Senplades. (2021). *Plan Nacional Creación de Oportunidades*. Consejo Nacional de Planificación.
- Toapanta, A. G. P. (2019). Migración e inclusión: retos en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 24-27. Disponible en: <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1007>
- Unesco. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Montevideo, Uruguay. Disponible en
- Unda Villafuerte, S. (2020). *Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe*. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, 5-24. <https://bit.ly/3JqC4B3>
- Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. (2021). *Resolución OCS-SE-003-No.006-2021 del Órgano Colegiado Superior. Plan de Aseguramiento de la Calidad 2021-2025*. Uleam. Disponible en <https://secretariageneral.uleam.edu.ec/wp-content/uploads/2021/01/RESOLUCION-OCS-SE-003-No.006-2021.pdf>
- Vergara Ciordia, F. J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE. Estudios sobre educación*. N.º 002, 2002 (pp. 129–143). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/45574>
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implementación en el ámbito universitario. Learning: development and implementation in the university field Introducción. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-AprendizajeBasadoEnCompetencias-7476033.pdf>
- Villón, A., Valverde, K., & Electrónicos, C. (2019). La educación especial en la realidad ecuatoriana del siglo XXI. En *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos* (pp. 637-646). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/205d4423d4c-9d8da1cd91a384fe5ffd3.pdf>



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

.....

Zabalza, M. A., Reladei, D. de, & Borghi, España T. in italiano di Q. B. (2018). *Neurociencias y educación infantil Neuroscienze ed educazione infantile*. Reladei, 7(1), 9–14. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5255>

1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## **CAPÍTULO II**

### CULTURA Y PRÁCTICA INCLUSIVA: LÍNEA BASE Y DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Gloria Anabel Alcívar Pincay<sup>1</sup>

Karen Elisa Corral Joza<sup>2</sup>

Yisela Eliza Pantaleón Cevallos<sup>3</sup>

Arturo Damián Rodríguez Zambrano<sup>4</sup>



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **RESUMEN**

La inclusión y atención a la diversidad se ha convertido en uno de los principales ideales de justicia social en el siglo XXI. Todavía hoy, y a pesar de las exigencias de las políticas implementadas en muchas naciones, millones de personas en situación de vulnerabilidad y con necesidades especiales siguen siendo excluidos parcial y totalmente en los procesos sociales, culturales, económicos y educativos de la sociedad. El presente proyecto tiene como objetivo analizar los entornos socioeducativos desde una mirada inclusiva para potenciar la atención a las necesidades educativas específicas en la zona 4, Ministerio de Educación, a través de actividades de formación inicial con enfoque multidisciplinario. Se plantea el estudio de las dimensiones de culturas y prácticas inclusivas, desde una perspectiva compleja, multimétodos y multidiseños. Por ello, se utilizarán tanto los métodos cualitativo y cuantitativo como el mixto. Se desarrollarán publicaciones con enfoques descriptivo y correlacional, y exploratorio. El proyecto se ha planteado con dos fines: uno descriptivo y uno de innovación educativa. Las técnicas seleccionadas para el estudio son: entrevistas, encuestas, evaluaciones, observaciones de campo y grupos focales. El diseño de los instrumentos se basará en conceptos y categorías ampliamente estudiadas, tales como el índice de inclusión, que sirve de soporte a la adaptación o creación ad-hoc; se utilizarán también instrumentos y características psicométricas que han sido evaluadas para población ecuatoriana y el estudio de población en estudiantes con necesidades educativas específicas. Para el diseño de intervenciones educativas se llevará a cabo procedimientos de diagnóstico, diseño y aplicación de guías de intervención y evaluación de impacto (pretest-postest).

**Palabras clave:** diversidad, discapacidad, educación, inclusión, investigación.

## **Introducción**

El paradigma de la inclusión educativa se encuentra entre los principales ideales de justicia social en el siglo XXI (ONU, 2016). En el Ecuador, las políticas nacionales han permitido mejorar el acceso y la permanencia de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios en todos los niveles educativos, por ejemplo, los estudiantes con necesidades educativas específicas (en adelante NEE).

Por definición la expresión NEE hace referencia a las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de aprendizaje, con carácter temporal o permanente, para lo cual son precisos recursos y apoyos educativos específicos (Luque, 2009). Este término está ligado inexorablemente a la discapacidad, pero en realidad abarca mucho más que las necesidades generadas por esta condición (Echeita & Ainscow, 2011). Al ser un constructo que supera la conceptualización y lleva implícito una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión (Luque, 2009), cobija a todas aquellas condiciones que hacen preciso en los estudiantes más atención de lo habitual en el contexto, por lo que podría ser utilizado en cualquier caso de dificultades específicas de aprendizaje (p. ej.: en la lectura, escritura o cálculo); conducta (p. ej.: TDA-H o menores infractores); y otras situaciones de vulnerabilidad (p. ej.: enfermedades catastróficas, movilidad humana, embarazo adolescente, grupos minoritarios por etnia o diversidad sexo genérica). Aunque desde hace una década se busca la transición hacia la expresión barreras para el aprendizaje desde la expresión NEE, por considerarlo más apropiado al enfoque de inclusión (Echeita, 2006), en el presente proyecto se mantiene el uso de NEE, por ser el más utilizado tanto en el contexto ecuatoriano como en el global hasta el momento.

Aunque existan diferencias individuales y contextuales, hay una condición común: muchos estudiantes ven vulnerados sus derechos, siendo discriminados y excluidos en función de su etnia, orientación sexual, condición socioeconómica y situaciones de vulnerabilidad como las

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

asociadas a la discapacidad y dificultades de aprendizaje (Chunchi, Humberto, & Santander, 2016). Sus oportunidades educativas se ven limitadas o son recibidas con una mala calidad, lo que condiciona la inserción activa en la vida social y laboral (Echeita, 2013).

La implementación de una educación inclusiva comprende un gran desafío e implica mucho más que la dotación de recursos materiales y humanos. Se necesita la construcción de conocimientos, actitudes y habilidades, la formación especializada de maestros y el desarrollo de prácticas innovadoras. Se requiere también de un liderazgo activo y autónomo en los centros educativos, sustentado en el marco de la ley (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo, & González, 2009). Durante la emergencia sanitaria decretada por la aparición del COVID-19, se han ampliado las brechas en la atención de personas en situación de vulnerabilidad (Villafuerte, Bello, Cevallos, & Vidal, 2020). Esto ha sido una consecuencia de la falta de recursos, formación pedagógica y tecnológica y de procesos de seguimiento y acompañamiento académico (Rodríguez, Castaño, Corral, & García, 2020).

La universidad ecuatoriana, en consonancia con sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación, debe contribuir a la mejora de la sociedad. La academia aporta en el reconocimiento de los problemas del entorno educativo e interviene en el territorio. Esto es posible a través de los esquemas de prácticas preprofesionales y comunitarias, proyectos de investigación y actividades de docencia, todo lo cual retroalimenta los procesos de formación profesional en interacción con el contexto (Corral y Sacoto, 2014, p. 22; Marchesi, Durán, Giné, & Hernández, 2009).

Es por ello por lo que, el presente proyecto busca evaluar/analizar la cultura y práctica inclusiva para la respuesta a estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE), en la zona 4 de Ecuador, a través de actividades de formación inicial con enfoque multidisciplinario.

El quehacer investigativo en torno a la inclusión tiene mucha importancia en la universidad. La academia es el espacio formador de actitudes de quienes administrarán la sociedad. Encaminada de la forma adecuada, lleva a la acción transformadora de la realidad social (Portilla, Rojas, & Hernández, 2014, p. 11). Así, este proyecto se desarrolla en el marco del modelo establecido por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018). En el mismo se indica que las funciones sustantivas son la investigación, la docencia y la vinculación con la sociedad (arts. 6, 8, 24, 73, 107, 117), por lo que durante su ejecución se busca la participación de docentes, autoridades y estudiantes universitarios.

El proyecto se justifica por la necesidad de mejorar la realidad de la inclusión y atención a la diversidad en la zona 4, Manabí-Santo Domingo. En este sentido, el trabajo se lo realizará desde un enfoque descriptivo y uno de intervención. El enfoque descriptivo permitirá analizar el fenómeno de la inclusión educativa y el de intervención permitirá reconocer estrategias para mejorar los procesos socioeducativos. Esta visión coincide con el llamamiento que realizara la Unesco (2019) en tanto que, para superar las desigualdades e injusticias, se debe ampliar las perspectivas mediante la acción realizada sobre todos los factores que favorecen la discriminación de los niños y jóvenes, la vulneración de sus derechos y obstaculización de sus trayectorias en las etapas de formación.

La inclusión y la atención a la diversidad son ejes transversales de la educación y se han estudiado de manera exhaustiva. El proyecto se enfoca en el modelo teórico fundamentado en el índice de inclusión. Según sus autores, Booth & Ainscow (2000), este es un grupo de estrategias de evaluación y materiales de soporte para las escuelas inmersas en el proceso adecuación de ambientes educativos inclusivos. También se toman como referencia los modelos de derechos humanos e inclusión social (Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades, 2013; Maldonado, 2013), el enfoque de género en el desarrollo (Rodríguez & Bumbila, 2020; Massolo, 2006) y el Modelo nacional de gestión

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

y atención para estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad (Ministerio de Educación, 2018).

El trabajo en este sentido contribuye a resolver el problema de la escasez de estudios contextualizados en la zona de planificación 4, conformada por las provincias de Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas.

Se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen actitudes y experiencias de discriminación que ponen en riesgo la cultura inclusiva en la respuesta educativa a estudiantes con NEE, en la zona 4 de Ecuador?
- ¿Existe competencia docente para la aplicación del diseño universal de aprendizaje y las adaptaciones curriculares en la práctica inclusiva en la respuesta educativa a estudiantes con NEE, en la zona 4 de Ecuador?
- ¿Cuáles son las barreras que condicionan la práctica inclusiva en la respuesta educativa a estudiantes con NEE, en la zona 4 de Ecuador?
- ¿Cuáles son los facilitadores que promueven la práctica inclusiva en la respuesta educativa a estudiantes con NEE, en la zona 4 de Ecuador?
- ¿Qué buenas prácticas inclusivas en la respuesta educativa a estudiantes con NEE, en la zona 4 de Ecuador se pueden implementar?

En el marco de los proyectos de investigación, prácticas laborales y vinculación de la Facultad de Ciencias de la Educación, se han desarrollado estudios contextualizados alrededor de la **inclusión y la atención a las NEE** (Corral, 2019; Villafuerte, Luzardo, Bravo, & Romero, 2017; Villafuerte, Bravo, & Corral, 2015; Corral, Villafuerte, & Bravo, 2015; Alcívar & Rodríguez-Hidalgo, 2019; Villafuerte, Bello, Cevallos, & Vidal, 2020; Rodríguez, Medranda, & Rengifo, 2020; Rodríguez, Castañón, Corral, & García, 2020; Rodríguez, Mera, Alcívar, & Cedeño, 2020; Rodríguez, Toala, & Álava, 2020), **la convivencia escolar** (Rodríguez,





## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

En América Latina se han logrado importantes avances en términos de inclusión educativa, tales como el aumento de la cobertura y el acceso. Sin embargo, también prevalecen barreras para el aprendizaje y la participación en contextos de diversidad (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020). Marchesi (2019) ratifica la incidencia de la baja calidad educativa, en términos de inclusión de estudiantes con NEE, a nivel regional. Como lo señala Pérez (2019) las leyes, políticas y programas públicos no siempre han podido contrarrestar la inercia que las prácticas y la cultura ejercen sobre las instituciones educativas. Para el autor, incluso hoy, a más de 25 años de la Declaración de Salamanca, dar una respuesta efectiva a los estudiantes con necesidades educativas específicas y garantizar la igualdad de oportunidades sigue siendo un gran desafío.

Desde la Constitución de la República de Ecuador (2008), se plantea que el Estado debe garantizar la inclusión social, política, económica, cultural y educativa de todas y todos los ciudadanos. En el planteamiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011, el Ministerio de Educación del Ecuador, desde el ámbito de su organización, se conforma como su organismo central, y se divide en Zonales de Planificación, Circuitos y los Distritos, los cuales trabajan en la incorporación de políticas y prácticas de inclusión (Ministerio de Educación, 2012).

Desde el marco normativo, se plantea que la educación es una condición necesaria para vivir en sociedad. En ese sentido expresa:

El nuevo marco legal educativo establece que la educación es condición necesaria para la igualdad de oportunidades y para alcanzar la sociedad del Buen Vivir. En tal sentido, se reconceptualiza la educación, que ya no puede ser un privilegio de unos cuantos, sino “un derecho de las personas a lo largo de su vida” y por lo tanto “un deber ineludible e inexcusable del Estado”, y “un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal” (art.

26 de la Constitución). De todo lo anterior se infiere que la educación debe responder “al interés público” y no debe estar “al servicio de intereses individuales y corporativos (Ministerio de Educación, 2012, p. 11).

El Consejo Nacional de Discapacidades (Conadis) cuenta con un centro de información y registro nacional de personas con discapacidad, desde donde se han obtenido los siguientes datos: en Ecuador se registran 476.360 casos de discapacidad. Del total de casos, únicamente 69.998 (14,69%) personas registran estar laboralmente activas; 49.109, se encuentran en el Sistema Nacional de Educación Básica, Media y Bachillerato; 5.917 en universidades y 1.419 en institutos técnicos y tecnológicos (Conadis, 2020)

La provincia de Manabí tiene un 10% de grupo total de personas con discapacidad del Ecuador, y ocupa el tercer lugar en el país. Del total de 46.522 de personas con discapacidad que se encuentran en la provincia de Manabí, la discapacidad física sigue ocupando el primer lugar con un 47%; la discapacidad intelectual ocupa el segundo lugar, con el 34%; y en menores porcentajes se ubican las discapacidades auditiva (7%), visual (6%) y psicosocial (5%).

**Tabla 8.** Porcentajes provinciales y nacionales según tipo de discapacidad - Manabí.

Detalles	Física	Intelectual	Auditiva	Visual	Psicosocial	Total	% de Manabí
Manabí	24.764	8.073	4.530	6.181	2.974	46.522	1.562.079
Porcentaje Manabí	53%	17%	10%	13%	6%	100%	
Nacional	219.781	108.468	67.111	55.246	25.754	476.360	3,05%
Porcentaje Nacional	46%	23%	14%	12%	5%	100%	

**Fuente:** Conadis (2020).

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

**Tabla 9.** Número de registros junto con Tipo de discapacidad.

	Física	Intelectual	Auditiva	Visual	Psicosocial
% de total Número de registros junto con Tipo de discapacidad	47%	34%	7%	6%	5%
Número de registros	2.658	1.913	399	344	282

**Fuente:** Conadis (2020).

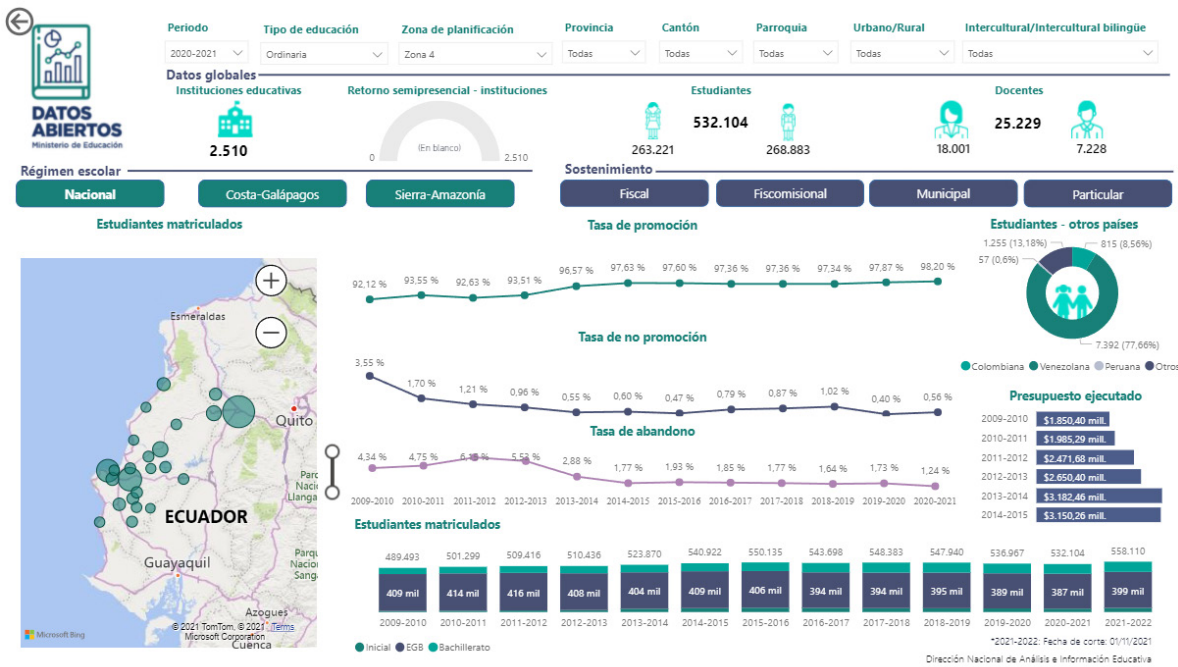
**Tabla 10.** Totalidad de menores de edad con discapacidad - Manabí.

	De 0 a 3 años	De 4 a 6 años	De 7 a 12 años	De 13 a 18 años	Total
% de total Número de registros junto con grupos etarios	4%	8%	35%	54%	100%
Número de registros	207	451	1.944	2.994	5.596

**Fuente:** Conadis (2020).

En la ilustración 1 se observan las estadísticas de datos abiertos de las instituciones regulares del Ecuador en la zona 4 (Manabí-Santo Domingo). Se presenta la existencia de 2.510 instituciones educativas, con 25.229 docentes que atienden a 532.104 estudiantes.

**Ilustración 2.** Estadísticas educativas, zona de planificación 4, 2020-2021: educación ordinaria.

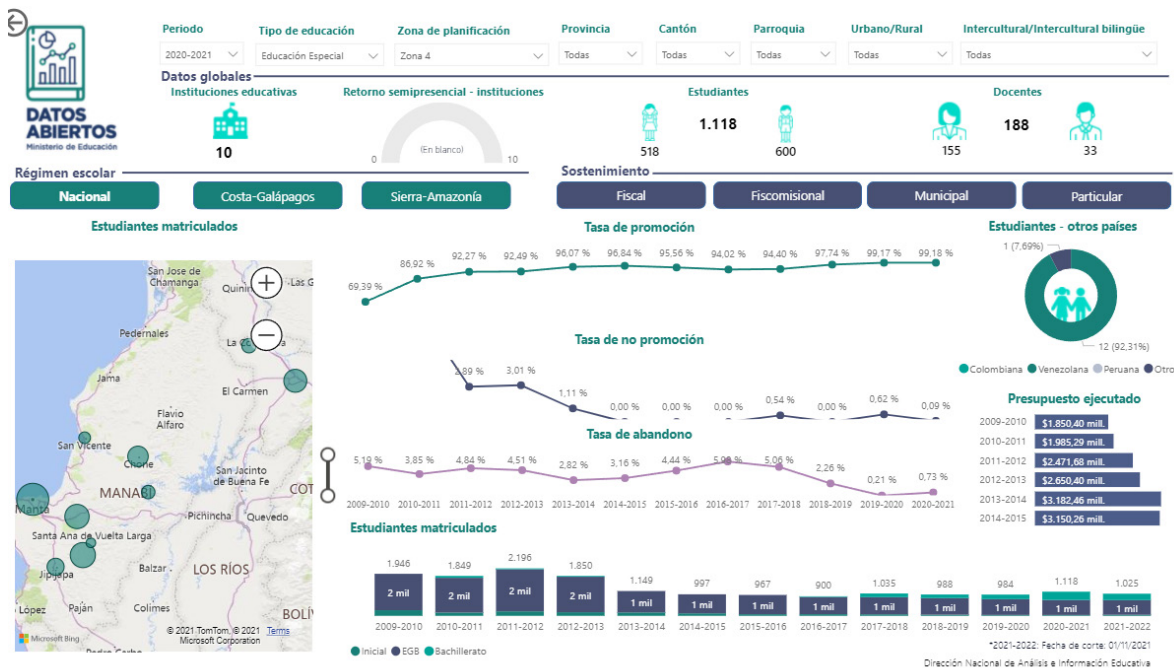


**Fuente:** Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa, disponible en: <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

De la misma manera, en la ilustración 2 se observan los datos abiertos de las instituciones especiales del Ecuador, zona 4 (Manabí-Santo Domingo). Se presenta la existencia de 10 instituciones educativas especiales, con 188 docentes que atienden a 1.118 estudiantes.

# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

**Ilustración 3.** Estadísticas educativas, zona de planificación 4, 2020-2021; educación especializada.



**Fuente:** Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa, disponible en: <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

En Manabí existen siete (7) instituciones de educación especial, que dan atención a niños y jóvenes con diferentes tipos de discapacidad. A su vez, cada uno de ellos ha establecido relaciones con escuelas y colegios de educación regular para la inclusión de algunos de sus estudiantes en procura de que se cumpla lo que dice la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2019) (Tabla 11).

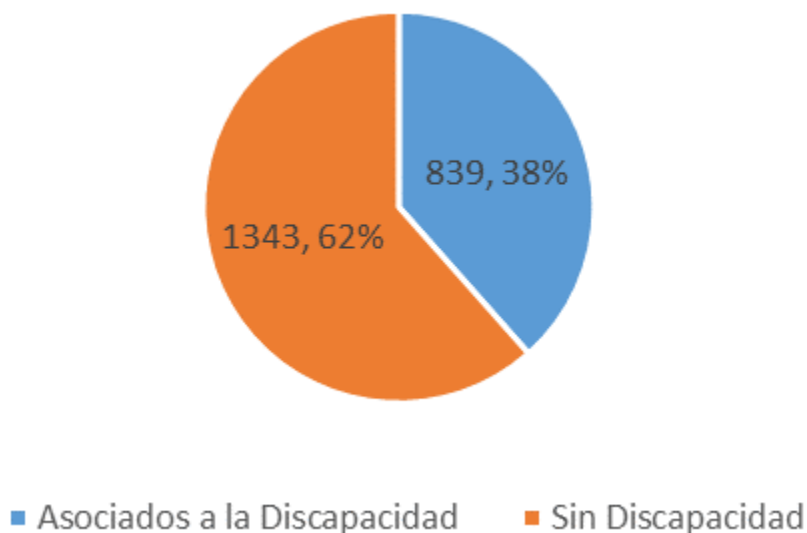
**Tabla 11.** Institutos de educación especial en Manabí.

Cantón	Nombre institución	Dirección
Portoviejo	Unidad de educación especializada María Buitrón de Zumárraga	Prolongación de avenida Manabí. Amazonas junto al MIES
Manta	Unidad educativa especializada Angélica Flores Zambrano	Calle Oliva Miranda y Calle Marzo Delgado
Jipijapa	Ana Luz Solís	Av. Vía Puerto Cayo, kilómetro 1 y 1/2
Santa Ana	Niño Jesús de Praga	Vía a Olmedo, segundo callejón a caza lagarto
Bolívar	Yamil Doumet Sepak	Ecuador siete y ocho
Chone	Juntos venceremos	Calle 13 y avenida Eloy Alfaro
San Vicente	16 de noviembre	Juan Montalvo y Humberto García

**Fuente:** Ministerio de Educación (2019)

En la ilustración 4, se muestran datos de los estudiantes con necesidades educativas específicas atendidos en escuelas regulares en el Distrito 13D02 Manta-Jaramijó-Montecristi. En ellos se manifiesta la existencia de 1.343 (62%) casos de estudiantes con NEE no asociadas a la discapacidad y 839 (38%) que sí están asociadas.

**Ilustración 4.** Necesidades educativas específicas atendidas en escuelas regulares - Distrito 13D02.



**Fuente:** Informe del Distrito 13D02 – 2020.

### **Planteamiento metodológico del estudio**

#### **a. Diseño del estudio**

Los ámbitos centrales de la presente propuesta de investigación son la cultura y la práctica inclusiva para la respuesta educativa a estudiantes con NEE. La naturaleza de ellos demanda un abordaje complejo, intersubjetivista y multimétodos. Por ello se utilizarán tanto los métodos cualitativo y cuantitativo como mixto. Se realizarán publicaciones con enfoques descriptivo, correlacional y exploratorio.

El proyecto se ha planteado con dos fines: uno descriptivo y uno de innovación educativa. El primero se asocia con la aplicación de diseños no experimentales que reconocen la realidad de los fenómenos. El segundo se relaciona con los diseños cuasi experimentales que ampliarán la visión sobre el abordaje en casos de estudio institucionales y en la intervención educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Las técnicas seleccionadas para el estudio son: entrevistas, encuestas, evaluaciones, observaciones de campo y grupos focales. El diseño de los instrumentos se basará en conceptos y categorías ampliamente estudiadas, tales como el índice de inclusión (Ainscow & Booth, 2000), que sirven de soporte a la adaptación o creación *ad-hoc*. Para el diseño de intervenciones educativas se llevará a cabo procedimientos de diagnóstico, diseño y aplicación de guías de intervención y evaluación de impacto (pretest-postest).

En el desarrollo del proyecto, en lo relacionado con la cultura inclusiva, para medir el bullying discriminatorio (agresión y victimización discriminatorias) se utilizará como instrumento el European Bullying Intervention Project Questionnaire - Special Education Needs Discrimination Version (EBIPQ-SEND; Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019). Se trata de una adaptación del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ; Ortega-Ruiz et al., 2016) compuesto por 14 ítems (7 de victimización y 7 de agresión) tipo Likert con cinco opciones de

.....

respuesta desde 0 a 4, siendo 0 = nunca, 1 = una vez o dos veces, 2 = una o dos veces al mes, 3 = alrededor de una vez por semana y 4 = más de una vez a la semana. La adaptación del cuestionario orienta al registro exclusivo de victimizaciones y agresiones de carácter discriminatorio basadas en las diferencias percibidas entre iguales por la tenencia de discapacidad y/o manifestar alguna necesidad educativa especial.

El European Bullying Intervention Project Questionnaire - Special Education Needs Discrimination Version (EBIPQ-SEND; Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019) ha demostrado valores de consistencia interna óptimos para Ecuador (victimización-SEND-Ecu = .86, agresor-SEND-Ecu = .89, total-SEND-Ecu = .92). El CFA calculado presentó también óptimos ajustes,  $\chi^2$  S-B = 410.44,  $\chi^2$  S-B/ (76) = 5.40,  $p < .000$ , CFI = .96, NNFI = .97, RMSEA = .058, (90% CI [.052, .065]), SRMR = .07, AIC = 446.21.

### **b. Sujetos y tamaño de la muestra**

Según los datos abiertos del Ministerio de Educación, proporcionados por la Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa, para el período lectivo 2020-2021, existe un total de 4.314.777 estudiantes en el sistema educativo ecuatoriano. En la zona 4, conformada por las provincias de Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas, existen 2.544 instituciones educativas de educación ordinaria, 532.104 estudiantes (F=263.221, M=268.883) y 25.229 profesores (F=18.001, M=7.228) distribuidos en dichas instituciones y existen 10 instituciones de educación especializada, 1.118 estudiantes (F=581, M=600) y 188 profesores (F=155, M=33).

De forma específica para el objetivo de caracterizar actitudes y experiencias de discriminación que ponen en riesgo la cultura inclusiva en la respuesta educativa a estudiantes con NEE, en la zona 4 de Ecuador, se determinó una muestra estratificada, donde se establece como población de referencia los estudiantes de los niveles educativos de



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

la educación básica y 1º, 2º y 3º del bachillerato, cuyas edades oscilan entre 11 y 17 años, de la zonal educativa 4 de Ecuador. Según los registros educativos del país, bajo los criterios de selección establecidos, existe un total de 198.000 estudiantes, de los cuales 152.000 son de Manabí y 46.000 son de Santo Domingo de los Tsáchilas.

A partir de esas cifras participará una población representativa de 17.000 estudiantes, de los que 12.000 serán de Manabí y 5.000 de Santo Domingo de los Tsáchilas. Para el cálculo muestral, se considera a los estudiantes de centros educativos seleccionados de forma aleatoria del total de distritos que forman la zona 4, buscando mantener la proporcionalidad final entre: instituciones de sostenimiento fiscal, particular y fisco misional, de zonas geográficas urbana y rural; y de tamaño de población estudiantil pequeño, medio y grande.

Para los otros objetivos se realizarán muestreos no probabilísticos, muestreos por conveniencia y muestreos probabilísticos polietápicos. Se considerará en el desarrollo de la investigación, instituciones de ubicación tanto en zona urbana como en zona rural; de sostenimiento público, privado y fiscomisional. Las instituciones seleccionadas serán aquellas en las cuales se presenten las condiciones para la intervención de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, a través de los escenarios de investigación, prácticas preprofesionales, prácticas experimentales y proyectos de vinculación con la sociedad. Las instituciones educativas seleccionadas se caracterizan por tener entre 300 a 3.000 estudiantes en escuelas ordinarias y en las especializadas por tener entre 200 y 400. De la misma forma, se realizarán observaciones institucionales y trabajos conjuntos a los actores educativos: docentes, familias y autoridades.

### **c. Definición de variables**

En la tabla se presentan las variables y categorías presentes en el proyecto. Se agrega, adicionalmente, los principales referentes teóricos y metodológicos para cada una de las variables planteadas.

**Tabla 12.** Matriz variables y subcategorías del proyecto.

<p><b>Definición de variable Prácticas inclusivas</b></p> <p>En el ámbito de la inclusión educativa, esta dimensión se refiere a asegurar que las actividades en el aula y en el centro educativo promuevan la participación de todo el alumnado, con especial énfasis en los estudiantes con mayores necesidades de apoyo –NEE– o que se encuentran en riesgo de exclusión. Desde esta variable se analiza la enseñanza y los apoyos que se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación (Booth &amp; Ainscow, 2000).</p>	
<b>Categorías</b>	<b>Referente teórico y metodológico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias inclusivas</li> <li>• Buenas prácticas</li> <li>• Diseño universal de aprendizaje</li> <li>• Adaptaciones curriculares</li> <li>• Otros facilitadores para la inclusión.</li> </ul>	<p>Booth &amp; Ainscow (2000), Sánchez &amp; Abellán (2014) García, Romero, &amp; Escalante (2011).</p>
<p>Barreras para el aprendizaje y la participación</p> <p>Hace referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas</p>	
<b>Categorías</b>	<b>Referente teórico y metodológico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barreras actitudinales</li> <li>• Barreras de conocimiento</li> <li>• Barreras de comunicación</li> <li>• Barreras prácticas</li> </ul>	<p>Booth &amp; Ainscow (2000).</p>
<p><b>Definición de variable Cultura inclusiva</b></p> <p>En el ámbito de la inclusión educativa, la cultura inclusiva es la dimensión que se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, siendo la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos (con énfasis en los estudiantes con NEE o riesgo de exclusión) a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela (Booth &amp; Ainscow, 2000).</p>	
<b>Categorías</b>	<b>Referente teórico y metodológico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bullying</li> <li>• Estigma social</li> <li>• Educación para la convivencia y la democracia</li> </ul>	<p>Rodríguez, Alcívar, &amp; Herrera-López (2019) Rodríguez, Pantaleón, &amp; Calmaestra (2019)</p>

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **d. Estandarización**

Es importante tener en consideración la advertencia de Goyanes (2015), en tanto que los procesos estandarizados parten desde una visión cerrada de la investigación, en especial en el campo de las ciencias naturales. Por tal, aunque su validez, no deja de ser importante, no son aplicables en la adopción de nuevos paradigmas, como los relacionados con la interpretación. El presente proyecto de investigación también dará cabida a esta visión.

Por tal, los procesos de estandarización no son aplicables a la generalidad del presente proyecto. Sin embargo, para asegurar que la variedad de criterios no influya en los resultados (disminución del sesgo), se aplicarán procesos de validación y medición de la fiabilidad de instrumentos y guías de aplicación, así como la formación constante a los miembros del equipo de investigación: estudiantes, docentes e investigadores externos.

### **e. Manejo de datos**

La información será administrada, actualizada y respalda de manera constante por el líder y el colíder del proyecto. Los instrumentos serán validados por comités de expertos y mediciones estadísticas de confiabilidad. Se podrá acceder a los resultados de las investigaciones a través de vías formales. Todas las decisiones alrededor del trabajo en el proyecto quedarán respaldadas por soportes físicos y digitales.

### **f. Análisis de resultados**

Los resultados cualitativos pasarán por el proceso de análisis de contenido, de discursos, el método comparativo constante y la codificación. Estos insumos serán generados a partir de entrevistas, grupos focales y observaciones de campo. Para ello se utilizará el software de análisis de información Atlas.ti, Taguette y Nvivo.

En cuanto al análisis estadístico se utilizarán las tablas de contingencia y de distribución de frecuencia, gráficas y medidas de variabilidad.

Luego, se procederá a reconocer la correlación entre las variables a través del coeficiente de contingencia y de variabilidad. Adicionalmente, se realizarán pruebas de hipótesis en los casos requeridos por el análisis. Para este efecto, se utilizará los softwares estadístico SPSS, PSPP y Minitab.

### **g. Consideraciones éticas**

Para la presente investigación se han definido los siguientes principios éticos acorde a las Normas APA y la Normativa de Ética en Procesos de Investigación Científica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (2016, pp. 7-18) en todos sus aspectos: Protección de la persona y los diferentes grupos étnicos y socio culturales; Consentimiento informado y expreso; Cuidado del medio ambiente y respeto a la biodiversidad; Responsabilidad, rigor científico y veracidad; Justicia y bien común; Divulgación responsable de los resultados de la investigación; Respeto a la normativa nacional e internacional; Normas de comportamiento de quienes investigan; y otros pertinentes

### **Referencias**

- Alcívar Pincay G. & Rodríguez-Hidalgo. (2019). *Cultura, ciudadanía, participación - perspectivas de la educación inclusiva*. Ámsterdam: Editorial Pangea.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2018). *LOES, Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial Suplemento, 754. <http://aka-cdn.uce.edu.ec/ares/tmp/Elecciones/2%20LOES.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. En A. L. López & R. Blanco (Eds.), *Center for Studies on Inclusive Education* (Version in vol. 53, Issue 9). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Castillo Armijo, P., Miranda Carvajal, C., Norambuena Sandoval, I., & Galloso Gálvez, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 17-27. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300017&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300017&script=sci_arttext)

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Castro-Rubilar, F., Castañeda-Díaz, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E., & Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de auto adscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23(2), 105-113. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X17300209>
- Chunchi, F., Humberto, D., & Santander, L. A. (2016). *La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas específicas: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la provincia de Chimborazo* (Máster tesis, Universidad del Azuay).
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (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>
- Conadis. (2020). *Estadísticas de la discapacidad*. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. Programas y Servicios. Disponible en <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades. (2013). *Guía sobre discapacidades* Conadis (ed.). Conadis. <http://coproder.com/wp-content/uploads/GUIA-SENSIBILIZACION-EN-DISCAPACIDADES.pdf>
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186.
- Corral, K., García, M., Alcívar, A., & Reyes, A. (2018). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. *Revista San*, 28, 94-105. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v0i28.777>
- Corral, K., Villafuerte, J. S., & Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la educación inclusiva de Ecuador. Percepciones de los actores directos al 2014. *Ciaiq2015*, 2. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320/315>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 57(1), 3165000.
- Echeita, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668197>
- GAD Manabí. (2017). Plan de desarrollo y ordenamiento territorial, Manabí 2015-2024 Provincia del Milenio. Gobierno Provincial de Manabí. [https://issuu.com/gadmanabi/docs/pdyot\\_20manabi\\_20actualizado](https://issuu.com/gadmanabi/docs/pdyot_20manabi_20actualizado)



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Robles, M., Celis, M. E., Navarrete, C., Rossi, L., Gilardi, M. A., & Barragán, B. (2016). *El analfabetismo*. En M. R. Bárcena, & M. C. Barragán, El analfabetismo. Condición histórica y su relación étnica, social y económica. (pp. 97-115). México: UNAM. [http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP\\_04.pdf](http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_04.pdf).
- Rodríguez, A. D., Castaño, J. C., Corral, K. E., & García, M. M. J. (2020). Familia, escuela y sociedad: estrategias para los problemas de comportamiento académico en instituciones de educación básica. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 25 (Ed. Esp, 3), 437-447. [https://www.researchgate.net/profile/Arturo\\_Rodriguez\\_Zambrano/publication/343812190\\_Familia\\_escuela\\_y\\_sociedad\\_estrategias\\_para\\_denotar\\_los\\_problemas\\_de\\_comportamiento\\_academico\\_en\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_basica/links/5f410f4d92851cd30215fbb0/Familia-escuela-y-sociedad-estrategias-para-denotar-los-problemas-de-comportamiento-academico-en-instituciones-de-educacion-basica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Arturo_Rodriguez_Zambrano/publication/343812190_Familia_escuela_y_sociedad_estrategias_para_denotar_los_problemas_de_comportamiento_academico_en_instituciones_de_educacion_basica/links/5f410f4d92851cd30215fbb0/Familia-escuela-y-sociedad-estrategias-para-denotar-los-problemas-de-comportamiento-academico-en-instituciones-de-educacion-basica.pdf)
- Rodríguez, A. D., Mera, M. N., Alcívar, G. A., & Cedeño, R. (2020). Influencia de la beta talasemia en el rendimiento Escolar: una historia de vida. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 318-324. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n2/2218-3620-rus-12-02-318.pdf>
- Rodríguez-Hidalgo, Alcívar Pincay, Payán, Herrera-López y Ortega Ruiz. (2020). Los Predictores psicosociales del bullying discriminatorio debido al estigma ligado a las necesidades educativas especiales (NEE) y la discapacidad. *Psicología Educativa*, 27(2), 187-197.
- Rodríguez, A., Plaza, J. Villafuerte, J., & Rodríguez, F. (2021). *Una historia de vida sobre la influencia del diagnóstico en la inclusión educativa de un niño con atrofia cerebral*. Sin publicar. Nodos - Editorial Dykinson, está prevista para marzo de 2021.
- Rodríguez, Arturo, Toala, Mirko y Álava, Karina. (2020). Incidencia de la epilepsia del lóbulo temporal: una historia de vida en la escuela. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2020)*. <https://www.eumed.net/rev/atlan-te/2020/01/epilepsia-lobulo-temporal.html>
- Sacoto, J., & Osuna, M. (2018). *Representatividad de las mujeres en los organismos de cogobierno de las instituciones de Educación Superior de Ecuador*. El caso de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- Sánchez, P. A., & Abellán, C. M. A. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación*, (67), 227-245.
- Uleam, Vicerrectorado Académico. (2016). *Modelo educativo de la Universidad laica Eloy Alfaro de Manabí*. <https://www.uleam.edu.ec/wp-content/uploads/2017/01/ULEAM041-%20Modelo%20Educativo%20Uleam.pdf>

- Uleam. (2022, junio). Primer Congreso Internacional de Educación Inclusiva Superior. <https://www.uleam.edu.ec/primer-congreso-internacional-de-educacion-inclusiva-superior/>
- Unesco. (2019). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? En *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*, Cali, Colombia (pp. 1-44).
- Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332013000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008)
- Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, Y. P., & Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *Refale: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. ISSN 1390-9010.
- Villafuerte, J., Luzardo, L., Bravo, S., & Romero, A. (2017). Implicaciones y tensiones en procesos de inclusión educativa, adolescentes con discapacidad física narran sus experiencias. *Cumbres*, 3(2), 169-179.
- Villafuerte, J., Bravo, S. & Corral, K. (2015). Análisis comparativo del índice de inclusión educativa en las escuelas de educación básica de la ciudad de Mantá. *Tsafiqui*, (7), 45-58.
- Zambrano, D. (2019). Lista de instituciones educativas del Distrito 12D03 [Correo Electrónico]



1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## **CAPÍTULO III**

### REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA TEACCH EN LA EDUCACION ESPECIAL

Janeth Andreína Lucas Santana<sup>1</sup>  
Arturo Damián Rodríguez Zambrano<sup>2</sup>



## **RESUMEN**

La educación especial puede ser analizada desde la perspectiva de disciplina científica o como modalidad educativa. Esta se ha usado de forma clásica para nombrar a un tipo de enseñanza distinta a la educación regular u ordinaria. El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-Handicapped Children), en idioma español: Tratamiento y educación de niños con autismo relacionado con problemas de la comunicación, fue diseñado en los años setenta con la intención de mejorar el desarrollo social, comunicativo y de la conducta. Su finalidad es proveer a los niños autistas ambientes estructurados, predecibles y entornos afectivos de aprendizaje, basando los recursos en materiales manipulativos, atractivos visualmente y con una enorme carga de motivación para la ejecución de cualquier actividad, incluidas las ocupaciones curriculares. El presente trabajo busca reconocer las principales nociones de cómo se ha utilizado el método en la educación especial según las publicaciones encontradas en estudios realizados en español.

**Palabras clave:** educación, método Teacch, autismo, educación especial, ambientes de aprendizaje.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **Introducción**

La educación especial puede ser analizada desde la perspectiva de disciplina científica o como modalidad educativa. Una vez que se hace hincapié en esta terminología, se refiere a una enseñanza adaptada para alumnos con necesidades educativas específicas, similares o no a la discapacidad.

Se ha usado de forma clásica para nombrar a un tipo de enseñanza distinta a la educación regular u ordinaria. Antes, estos dos tipos tomaban senderos paralelos en los cuales no existían puntos de consenso o de comparación. En años actuales, se considera que la educación especial es un sistema educativo alternativo que complementa la educación regular y cuya finalidad es constituirse como facilitador de estudiantes con discapacidades severas y graves a la educación ordinaria. Hasta hace poco tiempo, el Centro de Educación Especial (CEE) era la única opción escolar para los niños con discapacidad. Los cambios sociales, económicos, políticos y educativos de las últimas décadas han llevado a la transformación de las escuelas regulares y especiales. Actualmente, casi todos los sistemas educativos incorporan el concepto de educación inclusiva en su legislación, algunos con una perspectiva más amplia y otros aún limitados a grupos específicos, como los estudiantes con discapacidad.

Desde un punto de vista epistemológico, la educación inclusiva puede concebirse en diferentes campos: político, social, educativo; en la educación, diferentes niveles de filosofía, modelos, principios, cultura y práctica.

Desde los inicios del movimiento de la inclusión, la educación especial ha estado buscando su significado; algunos abogan por su completa desaparición y otros le otorgan nuevas funciones. A veces, en estos debates, sus identidades se confunden con sus campos de acción tradicionales, las escuelas especiales o las poblaciones específicas a las que sirven.

### **¿Qué es el método TEACCH?**

El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), en idioma español: Tratamiento y educación de niños con autismo relacionado con problemas de la comunicación, es un programa al servicio de las personas con autismo y de sus familias, cuya orientación se enfoca abordar las diferencias neurológicas de las personas con trastorno del espectro autista (TEA) (Almachi, 2017).

García (2007) define el programa TEACCH como: un programa completo, de base comunitaria, que incluye servicios directos, consultas, investigación y entrenamiento profesional, que fue diseñado en los años setenta con la intención de mejorar el desarrollo social, comunicativo y la conducta de los niños y niñas que presentan trastorno del espectro autista.

Su finalidad se proyecta en proveer a los niños autistas ambientes estructurados, predecibles y entornos directivos de aprendizaje. Además, pretende la generalización de dichos aprendizajes a otros entornos de la vida, ayudando a los individuos con autismo a vivir una vida funcional, ya sea en casa, en el colegio y en la sociedad. Se fundamenta en la organización del espacio, cambio de ocupaciones por medio de agendas, sistemas de análisis y trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje y la organización del material para mejorar la autonomía del estudiante.

Para Gándara & Mesibov (2014), el primordial objetivo que marca el programa, es la optimización de todos los individuos con trastornos del espectro autista. Esto, por medio de dos puntos: por un lado, el desarrollo para la optimización de sus capacidades y el logro de su habituación y, por el otro, la reestructuración del ámbito con la intención de ajustarse a las propiedades propias de los individuos que poseen este trastorno, esto obtiene el nombre de acomodación recíproca.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Otros objetivos que se contemplan dentro del método TEACCH y que son detallados por autores como García (2007), Mesibov & Howley, (2010), son los siguientes:

- Promover que las personas con TEA se desenvuelvan de manera correcta y lo más autónomamente posible.
- Paliar los niveles de estrés que tienen las personas que se encuentran en contacto con las personas con TEA, principalmente la familia.

Este procedimiento contempla a los padres y a los expertos como intérpretes de los comportamientos de los individuos con trastornos del espectro autista (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005).

### **Actividades o estrategias que involucran el método. ¿Cómo se utiliza?**

Los recursos basados en la metodología TEACCH son materiales manipulativos, bastante atractivos visualmente y con una enorme carga de motivación para la ejecución de cualquier actividad, incluidas las ocupaciones curriculares. Como afirman Gándara & Mesibov (2014), a la hora de efectuar la intervención, “se mantendrá el ambiente comprensible, predecible y accesible a los alumnos, la estructuración del entorno ayudará a que el alumno comprenda el poder de comunicarse” (pp. 48-49).

El concepto de organización física hace referencia al modo de colocar el mobiliario del aula, sus materiales y todo el ambiente en general, con el propósito de dotar de significado y contextualización al entorno. Consiste en estructurar el aula en áreas de trabajo, colocar el mobiliario en función de las diferentes actividades, establecer límites físicos y visuales claros y proporcionar información clara sobre cada uno de los espacios detallando su función y su nombre.

Como afirman Mesibov & Howley (2010), contribuirá a reducir la estimulación visual y auditiva que puede distraer la atención y ser molesta

para los alumnos con TEA. También ayudará a que los niños sientan que el lugar está en orden y es fácilmente controlable por ellos mismos. De esta manera el aula será un entorno, claro, atractivo y accesible para el alumnado.

Lo primero que debe hacerse a la hora de planificar la organización física del aula es establecer unos límites claros visuales y espaciales. Según Schopler, Mesibov, & Hearsey (1995) dichos parámetros van a permitir al educador poder establecer todas las superficies de educación: trabajo en conjunto, almuerzo, juego, baño, trabajo sin dependencia, relajación, transición, lenguaje, entre otros. Todas las superficies deberán estar señaladas por medio de marcadores visuales para que los estudiantes logren reconocerlas.

Los estímulos visuales variarán en función del grado de comprensión del niño. Como señala Gándara (2007), todos los espacios en que se divide la clase deberán tener, evidentemente señalizados de manera visual los materiales que se emplearán en ellos.

Según Mesibov & Howley (2010) la estructuración física mejora:

- Las posiciones y reacciones positivas de los estudiantes con trastornos del espectro autista.
- Estabilidad y defensa, flexibilidad y conductas adaptadas a los diferentes acontecimientos, situaciones sociales y rutinas.

### **Intervenciones mediante la metodología TEACCH**

Los 14 estudios integrados en esta revisión evaluaban la efectividad de intervenciones fundamentadas en metodología TEACCH en diferentes entornos: 6 estudios evaluaban una mediación elaborada en el entorno del hogar; 3 estudios evaluaban la efectividad de programas basados en metodología TEACCH en el entorno estudiantil; 2 estudios evaluaban programas de mediación en los dos entornos (hogar y escuela).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Un ejemplo es el trabajo de fin de nivel de Montero (2019). El autor presentó un análisis de caso sobre un estudiante de 5 años, con TEA, el cual no presentaba un lenguaje oral y quien poseía una dificultad para permanecer sentado más de tres minutos. Antes que nada, se aplicó el procedimiento TEACCH como factor de comunicación y facilitador del aprendizaje. Luego se incluyó material que le resultaba llamativo al infante para mejorar la atención en la enseñanza. Para fomentar la interacción con sus equivalentes se hizo una secuencia de juegos cooperativos en un ámbito controlado. Es fundamental remarcar que esta participación se basa en los gustos, necesidades y solicitudes del estudiante en específico, cada caso de trastornos del espectro autista es distinto.

En su intervención (*Ibid*) fue posible comprender nuevos conceptos y reforzar los que ya conoce el individuo, trabajar la motricidad fina, la soberanía e impulsar la interacción con sus equivalentes. La mediación es exhaustiva, porque requiere del mayor número de horas que el infante logre recibir su aplicación. Durante el proceso se evalúa y reflexiona sobre la práctica una y otra vez. Es decir, es flexible, se reajusta el procedimiento del infante, respecto a la funcionalidad de los resultados. Se trabaja con el infante individualmente para evadir la distracción, así como también se usa en forma de recompensa: las caricias; debido a que es un estímulo que le genera satisfacción.

Con la libertad del entorno de mediación, los estudios integrados en la presente revisión evidencian que la mayor parte afectada de los niños y las niñas con trastornos del espectro autista tienen la posibilidad de mejorar por medio de intervenciones fundamentadas en metodología TEACCH.

Aunque en ciertos estudios las diferencias en las medidas pretest y posttest no fueron estadísticamente significativa, todos los estudios revelaron mejoras en los diferentes entornos de desarrollo que se proponen mejorar: manejo cognitivo verbal y no verbal, capacidades de

lenguaje, imitación, percepción, interés por el juego, comunicación y relación social, coordinación visomotriz o capacidades motrices finas y gruesas.

Además, todos los estudios obtuvieron una reducción en la sintomatología autista y las conductas desadaptativas, como es la situación de las conductas estereotipadas o repetitivas, los patrones de conducta verbal o no verbal ritualizados, la cohesión inflexible a rutinas, los intereses enormemente obsesivos y restringidos, una hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales e intereses inusuales en puntos sensoriales del ámbito.

Esto concuerda con el trabajo desarrollado por Sanz, Fernández, Pastor, & Tárraga (2018) quienes analizaron la efectividad del método TEACCH. Se revisó un total de 14 estudios. Independientemente del entorno de intervención, en todos los estudios se encontraron mejoras en el desarrollo de los niños y reducciones en los síntomas del autismo y las conductas desadaptativas. Se obtuvieron mejoras estadísticamente significativas en 11 de 14 estudios.

## **Conclusión**

Como conclusión, cabe resaltar el valor del procedimiento TEACCH como un abanico de modalidades para trabajar con personas con TEA en el aula y el resto de contextos. De hecho, es el programa de enseñanza de educación especial más utilizado en el mundo, siendo un recurso prometedor para vencer las limitaciones de técnicas educativas clásicas, como la problemática de las normas verbales, la demostración acompañada de especificación y el refuerzo social de significado. Entre las sus principales características se encuentra el ser individualizada; es decir, fundamentada en los gustos y necesidades del infante. Además, se caracterizan por lo visual, la melodía, el uso de objetos móviles que ejecuten acciones como girar y/o sanar; juegos ensartables o laberintos.



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Este tipo de enseñanza responde a las necesidades reales de las personas con autismo, lo que explica que se consideren tres puntos primordiales: la organización del medio de manera idónea, la estructuración del ámbito por medio de apoyos visuales y el planteamiento de ocupaciones comprensibles y motivantes. No obstante, estas demandas no tienen la posibilidad de entenderse de manera generalizada, sino que han de ajustarse a las características personales. Para ello, se enseñan rutinas que desarrollen la autonomía y la iniciativa.

El método TEACCH ha develado una nueva visión del entorno circundante. Se considera que es una buena forma de edificar sistemas de trabajo que respondan a las necesidades de los individuos con trastornos del espectro autista, en lugar de realizar adaptaciones de la metodología común. Se ha reparado el enorme esfuerzo que implica para los individuos involucrados en esta técnica en el momento de innovar en materiales y recursos que logren ser útiles, la mejor recompensa en la aplicación de este procedimiento es la evolución de las personas con autismo que van progresando y superándose a sí mismos tras cada aplicación.

### **Referencias**

- Almachi, M. (2017). *Repositorio digital, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil*. Obtenido de <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/2845>
- Gándara, C., & Mesibov, G. (2014). *Introducción al programa TEACCH: filosofía y servicios; Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Gándara, R. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- García, A. (2007). *Espectro autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Madrid: Mérida (Badajoz): Junta de Extremadura, Consejería de Educación.
- Mateos, G. (Enero-junio de 2008). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), enero-junio, 2008. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80210101.pdf>



1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## **CAPÍTULO IV**

### REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Shamanta Stefanie García Intriago<sup>1</sup>  
Arturo Damián Rodríguez Zambrano<sup>2</sup>



## RESUMEN

La educación especial presta atención a los estudiantes con necesidades educativas específicas, con el objetivo de lograr su inclusión en la sociedad. La gamificación en educación hace uso de los juegos, de tal manera que los estudiantes aprenden casi inconscientemente mientras juegan, lo que ha permitido alcanzar resultados positivos en el logro de aprendizajes. El objetivo del presente trabajo de investigación es reconocer el uso e importancia de la gamificación en educación especial, de modo que se logre tener una mejor respuesta educativa mientras se toma en cuenta las características de los estudiantes. Tras su desarrollo, se concluye que el uso de la gamificación ha evidenciado resultados positivos en las instituciones educativas especiales en las que fue puesta en práctica. Además de ser una herramienta utilizada para la motivación de los estudiantes, es modificada según las necesidades de cada individuo, lo que da paso a que su utilización sea accesible para todos, originando un ambiente inclusivo y cómodo.

**Palabras clave:** educación especial, gamificación, revisión.

### **Introducción**

Para conocer de mejor manera la gamificación, primero se toma en cuenta qué es la educación especial. Diversos autores se refieren a ella como una educación en la que se atiende a las necesidades de los estudiantes tomando en cuenta sus dificultades y fortalezas para el logro de su autonomía e inclusión a la sociedad.

La gamificación es un modo de enseñanza en el que se hace uso de los elementos del juego con el fin de motivar a los estudiantes mientras aprenden los temas a tratar. Para este logro se debe modificar el juego seleccionado, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, de modo que logre captar su atención. Existen algunos ejemplos de juegos lúdicos puestos en práctica en diferentes instituciones educativas, de las que se puede destacar varios resultados.

Por ello, el objetivo del presente trabajo de investigación es reconocer el uso e importancia de la gamificación en educación especial, de modo que se logre tener una mejor respuesta educativa mientras se toma en cuenta las características de los estudiantes.

### **Marco conceptual**

#### **¿Qué es la educación especial?**

Morín (s. f.) indica que en la educación especial se brinda educación a todo estudiante con alguna discapacidad, en la cual toma en consideración las necesidades individuales. Así mismo, Euroinnova (s. f.), expresa que es aquel proceso interactivo en el que los diferentes individuos aprenden, tomando en cuenta el tipo de enseñanza y objetivo que se tenga. Por otro lado, Romero & García (2013) mencionan que la educación especial ha venido transformándose con el pasar del tiempo, puesto que, antes se quería llevar a cabo la integración educativa, sin embargo, hoy en día su objetivo es la inclusión educativa. Según, Educo (2019) la educación especial culmina en la educación inclusiva, la cual busca atender las necesidades de todos los estudiantes sin discriminación alguna.

Integración e inclusión son conceptos distintos. Marín (2019) explica que la inclusión brinda educación a todas las personas, valorando la diversidad e igualdad de oportunidades, mientras que la integración presta mayor atención a un grupo de sujetos, en este caso, personas con discapacidad, restando atención al resto de individuos. Por otra parte, Prioretti (2018) menciona que la integración se refiere al acto de integrar un objeto o persona para completar algo sin atender sus características. En este caso se hace alusión de las personas a la institución educativa, así mismo, que al integrarlos, estos se deben adaptar a las normas (al sistema educativo) y no las normas a los sujetos; mientras que la inclusión toma en cuenta que cada niño/a tiene intereses, necesidades, características y capacidades distintas, por ello es necesario que el sistema y los programas educativos tengan en cuenta la gran diversidad que existe.

La importancia de la educación especial radica en que ayuda a los niños/as y adolescentes con necesidades educativas especial a integrarse en la sociedad y alcanzar los niveles necesarios en su formación, lo que les proporciona oportunidades en condiciones de igualdad con el objetivo de que puedan derribar los obstáculos, respetarse y lograr su autonomía mediante la inclusión (Educación Especial, 2021). En la actualidad se busca que se reconozca la diversidad y se logre la inclusión de todos los alumnos, de igual manera, que las aulas de clases cuenten con un buen ambiente y que se creen estrategias que ayuden a poder brindar una mejor enseñanza. Los docentes deben saber detectar si hay algún sujeto con alguna dificultad de aprendizaje o alteración en el desarrollo y poder dar atención a sus necesidades.

Vivas (2020) explica que los docentes de educación especial son de gran ayuda, puesto que mejoran la convivencia, desarrollo y evolución del estudiante, así mismo, pueden identificar y evaluar al alumno con necesidad educativa especial en cualquier grado de educación, desde la infancia al bachillerato. Así mismo, menciona que estos docentes tienen el conocimiento y herramientas necesarias para la identificación

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

y tratamiento de necesidades educativas como el trastorno motor, de personalidad, comunicación, discapacidad intelectual, entre otros.

Dabdub & Pineda (2015), señalan que el objetivo de la educación es formar a los estudiantes y darles atención integral, así mismo, que los individuos logren alcanzar el aprendizaje significativo. Mientras que la educación especial (2021), expresa que su objetivo es potenciar las capacidades de los individuos y darles las herramientas necesarias para su autonomía e integración con las demás personas, que logren integrarse a la sociedad obteniendo así una mejor calidad de vida.

### **¿Qué es la gamificación?**

Gallego, Molina, & Llorens (2014), explican que la gamificación está conformada por estrategias basadas en juegos que facilitan la transmisión de los aprendizajes requeridos. De esta manera, los sujetos pueden sentirse atraídos e involucrados, a la vez que incorporan nuevos conocimientos, habilidades y actitudes logrando así cumplir el objetivo deseado.

Por su parte, Ortiz, Jordán, & Agredal (2018) añaden que la gamificación es el uso de juegos en el ámbito de enseñanza, atrayendo a los individuos y motivándolos a involucrarse en las actividades. En otras palabras, la gamificación es una estrategia de enseñanza que permite que los individuos se sientan motivados e involucrados en los diversos temas de aprendizaje, por lo que, mientras se divierten van adquiriendo nuevos conocimientos, logrando tener una buena respuesta educativa. Fernández (s. f.) menciona los antecedentes de la gamificación, en donde se puede ver el cambio que ha sufrido con el pasar del tiempo. En los años ochenta se revolucionó la sociedad con la llegada de los videojuegos y de igual manera la forma de verla. Así mismo expresa que la gamificación tiene su origen en el mundo empresarial, específicamente en el marketing, gracias a la influencia que este tenía, por lo que se usaron los elementos del juego para poder captar la atención de los clientes. Sin embargo, fue en 2003 cuando se dio un concepto a

la gamificación y empezó a darse en diferentes entornos. El mismo año Nick Pelling acuña la palabra, dado que consideraba que la cultura del juego estaba reprogramando la sociedad.

El mismo autor expresa que desde 2010 y 2011, gracias a Cunningham & Zichermann, la idea de gamificación fue difundida, alegando que el término une la experiencia de juego, concentración y emociones obtenidas a los diferentes ámbitos de la vida.

Así mismo, Josende (2018) complementa esta información mencionando que la historia de la gamificación tiene sus inicios en 1986, a partir de diversas empresas que emplearon métodos de recompensas, aunque entre el año 2002 y 2003, el programador británico de videojuego Nick acuñó la palabra gamificación, fue en el 2008 cuando el término se usó por primera vez en un blog por Bret Terrill.

Martínez (2017) expresa que la gamificación tiene algunos beneficios, entre ellos, la mejoría en el proceso de aprendizaje y la socialización, puesto que se logra la interacción con sus compañeros para poder resolver adecuadamente los cuestionamientos. También se tiene un mejor ambiente, ya que el estudiante se concentra y participa al verse en competencia con otros. Del mismo modo, hay una mejora en el sistema de evaluación gracias a las mecánicas de los juegos.

Sánchez & Pareja (2015), indican que las tecnologías son un apoyo para el docente, puesto que hace de sus clases más entretenidas y originales, pero no se puede utilizar como modo de enseñanza, sino como un modo de acompañar y guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Cuadrado (2017) menciona que gamificar no quiere decir que remediará la problemática que se tiene en cuanto a la motivación del estudiante. Puesto que sirve para atraer y motivar al sujeto a involucrarse en los temas mediante el juego, poniéndolo en el centro de este, lo que



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

lo alienta a ser partícipe. Pero si el juego no es de su interés entonces lo realizará de la misma manera que cuando atiende la clase.

Por ello, Ramfis, M. (2017), indica que es importante conocer a los jugadores para poder crear un juego que se adecúe a las necesidades de los diferentes sujetos, de igual manera, el juego debe atraer, divertir y ser cómodo para que puedan mantenerse en él. Por lo que Esquivel, González, & Aguirre (2013) explican que conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos es fundamental, puesto que cada estudiante aprende de manera diferente, de forma que al reconocerlo podemos brindarles un ambiente positivo de aprendizaje, acompañando de las estrategias del maestro que fomente el interés por aprender. Estos estilos de aprendizaje son: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Así mismo, Estrada (2018) menciona que el ser humano obtiene conocimientos, piensa y actúa de manera distinta a otras personas, por lo que no existen maneras correctas o erróneas de aprender.

Por otro lado, Elizondo, Rodríguez, & Rodríguez (2018) mencionan que las emociones están involucradas en el aprendizaje. Estas emociones pueden ser negativas a causa del miedo y estrés, de las cuales, si son leves o moderados, podrían ser de ayuda en el rendimiento cognitivo, mientras que al ser intenso, puede provocar el bloqueo del proceso cognitivo. Sin embargo, las emociones positivas favorecen el aprendizaje y, por lo tanto, el aumento del proceso cognitivo.

Entre las consideraciones a tener con la estrategia, se considera que esta debe adaptarse a los estudiantes para atender la necesidad educativa que presenta, logrando buenos resultados. Así mismo el uso de las TIC ayuda a los docentes a tener variedad de herramientas que puedan usar según lo que se necesite trabajar.

### **¿Qué actividades o estrategias involucra la gamificación?**

Existen muchos juegos para el logro de aprendizaje en el aula de clase. Báez (2021) menciona algunas actividades tradicionales y juegos

de clases virtuales, de las cuales se seleccionó las siguientes: “Qué o quién soy” un juego del cual reta a los estudiantes a adivinar el objeto, animal o cosa de acuerdo a las pistas que facilita el profesor; “Memory”, juego de computadora que consiste en memorizar una imagen, la cual es quitada luego de cierto tiempo y se debe responder a las preguntas sobre los detalles de la imagen; “El ahorcado”, que consiste en adivinar la palabra seleccionada mencionando las letras que creamos que contiene, cada que se falle “la horca” estará cerca; “Las diferencias”, se enseña a los estudiantes dos imágenes similares, pero con pequeñas diferencias que deben identificar; “Palabras encadenadas” ayuda a que los estudiantes amplíen su vocabulario, consiste en que el docente debe decir una palabra, el estudiante que decide participar debe nombrar otra palabra que empiece con la última silaba de la palabra del maestro, un ejemplo mostrado en este es: gallina – nariz – rizo – zorro, entre otros; “Zoom”, juego realizado en clases virtuales la cual consiste en que el maestro proyecta una parte de una imagen, la cual los estudiantes deben adivinar que imagen es, si no se logra identificar, se irá agregando otra parte de la imagen.

Bourne & Salgado (2016) indican que los videojuegos hoy en día son usados como modo de aprendizaje logrando en los estudiantes desarrollar competencias. Menciona también que el ser humano instintivamente aprende mientras juega, logrando desarrollar la creatividad mientras socializa y conoce nuevos aspectos de su entorno. De igual modo el docente al momento de hacer uso de la gamificación debe tener claro lo que quiere enseñar y de acuerdo con eso se busca o crea el juego o videojuego que pueda usarse de instrumento para educar, como: el juego “Civilization”, “Minecraft” o “World of tank”. Un ejemplo de videojuego es “MinecraftEdu”, que es la versión educativa del juego Minecraft, así mismo existen varios grupos de investigación que tienen como fin identificar los beneficios del uso de juegos tecnológicos en educación, algunos de estos son: Alfas, Game of Change, Barcelona Games World y el Congreso Internacional de Videojuegos y Educación. Monje & Etxebarria (2016) expresan que las actividades llevadas a

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

cabo en clase deben tener cuatro objetivos que puedan mejorar el rendimiento académico, experiencia y participación, las cuales son las siguientes: 1. Llevar un buen ambiente en el aula en el que el estudiante se sienta cómodo, que se valore sus diferencias y fomente el trabajo en equipo; 2. Fomentar la comunicación, lo cual ayudará a que sientan que sus opiniones también son valoradas y puedan perder el miedo a hablar frente a la clase; 3. Conocer a los estudiantes mediante la comunicación, esto ayudará a poder conocer sus características; asimismo, que puedan tener más confianza al momento de participar y dar respuesta sin miedo a las equivocaciones, lo cual ayudará a poder reforzar, apoyar, estimar entre otros; 4. Romper con la rutina de clase, puesto que no permite la motivación, por ello se puede emplear estrategias que puedan presentar los temas de manera que llame la atención de los individuos.

En la gamificación se involucra diversas estrategias, las cuales ayudan al desarrollo del sujeto, tanto de forma transversal como en materia de habilidades específicas. Estas estrategias de gamificación se dividen en tres categorías: dinámica, mecánica y componente. La dinámica, da funcionamiento a las estrategias de gamificación, los docentes hacen uso de ellas en el aula para lograr alcanzar aprendizajes, fomentando en los sujetos la interacción con su entorno, autonomía y el trabajo en equipo. La mecánica es lo que motiva al niño, puesto que al tener el juego ciertas reglas y recompensas, logra crear en el individuo emociones que lo animan a ser partícipe, que es lo que se quiere crear, por ello se recurre a elementos como desafíos, retos, premios, puntos, entre otros. Por último, los componentes son las herramientas que serán utilizadas para la práctica de las actividades que se quiera trabajar (Guevara, 2018).

De igual manera, Malvido (2019) expresa que para la correcta aplicación de la gamificación se debe hacer uso de las técnicas, dinámicas y mecánicas del juego, esto con la finalidad de que con ellas podamos dar respuesta a las diversas estrategias.

### ¿Cómo se utiliza en el aula?

Para poder hacer uso de la gamificación en el aula de clase, *Aula-planeta* (2015), menciona 7 recomendaciones para poder lograrlo:

1. Crear un objetivo claro sobre lo que se quiera enseñar. Esto puede ser sobre la asignatura, temas del parcial o de un solo tema en especial, en el que se potencie las habilidades, comportamientos o competencias; esto es importante para poder empezar a crear un juego.
2. Plasmar en el juego lo que se quiera enseñar, por lo que se puede empezar con juegos sencillos y tradicionales de manera que al comienzo sea fácil para el alumno y el docente. Estos pueden ser juegos de pregunta y respuesta o juegos educativos de Vedoque, Cyberkidz o JueduLand.
3. Plantear un reto específico, en el cual, tanto el alumnado como el docente debe tener claro cuál es el objetivo del juego y cómo lograrlo. Este debe estar presente antes, durante y después de la realización del juego para poder identificar errores y aciertos que servirán para corregir la próxima actividad.
4. Establecer las reglas del juego ayudará al cumplimiento del objetivo del juego, asimismo, logrará que el juego sea limpio y fácil de realizar. Los estudiantes deben tener claras las reglas y el docente debe observar el cumplimiento de estas.
5. La recompensa del juego motiva a los estudiantes a participar, asimismo, sirve para valorar el trabajo ejecutado.
6. Llevar a cabo una competencia motivante y sana en la que los estudiantes no necesariamente tengan que hacerlo individualmente, juegos de cooperación grupal en el que logren alcanzar juntos la recompensa final del juego.
7. Ir aumentando los niveles de dificultad de modo que el alumnado busque superar los retos, obteniendo la satisfacción de haberlo logrado, asimismo, la experiencia obtenida en el juego le ayudará en la realización de los retos mientras se obtienen resultados.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Por otro lado, Liberio (2019) indica que los docentes deben dejar de lado las actividades que antes eran tomadas en cuenta para estudiar y en su tiempo funcionaban. Hoy en día se necesita de docentes más comprometidos que sean creativos e innovadores, puesto que son responsables de acompañar a los individuos en su proceso de aprendizaje. De igual manera, el autor cree que el juego fomenta el desarrollo de habilidades, pensamiento lógico y crítico, las relaciones interpersonales y asimismo, expresa que el juego orienta el desarrollo del ser humano.

Maluy (2019) considera que ludificar el aula de clase es complejo de realizar, por lo que demanda mucho esfuerzo. Sin embargo, hoy en día existen muchas aplicaciones que facilitan el trabajo del docente al momento de querer realizar una actividad. Asimismo, es indispensable que antes de realizar este proceso se tenga claro el objetivo al que se quiere llegar, ya que nos permitirá identificar los resultados obtenidos; por otro lado, argumenta que se debe hacer uso de las herramientas de juego de modo que el estudiante pueda sentirse atraído, de igual modo, implementar el contexto del mismo de forma que el individuo se sienta libre mientras juega y aprende. Por otro lado, expresa también que un mal uso de la gamificación puede afectar negativamente la respuesta educativa y, asimismo, crearía frustración en los alumnos al prestarse mayor atención a los elementos del juego que en los contenidos.

Por otra parte, Ramfis (2017) indica que la gamificación no tiene limitaciones en cuanto al ámbito en el que se deba emplear, puesto que puede hacer uso de las estrategias en diferentes situaciones de manera divertida. Por ello se toma en cuenta el diseño de Marczewski sobre los cuatro tipos de juegos según su finalidad: gamificación, juego serio, juego jugable y juegos: estos dos últimos sirven para divertir, mientras que la gamificación y el juego serio son para enseñar.

El mismo autor menciona que la gamificación es un 75% psicología y un 25% tecnología, puesto que la psicología es parte fundamental de la ludificación, debido a que influye en el sujeto dándole teorías que le ayudarán a comprender de mejor manera, logrando que la gamificación pueda dar resultado.

### **Ejemplos de trabajos realizados con el método:**

Uno de los ejemplos de gamificación puesto en práctica en educación especial es la que muestra Rascón & Mejía (2021) en la que hace uso de la tecnología al crear y poner en práctica un juego serio para estudiantes con discapacidad auditiva. De modo que pueda servir de terapia para el fomento del habla, utilizando gráficos, avatares, imágenes, videos sobre lengua de señas mexicana, entre otros. Por otro lado, Redondo (2020) implementó la aplicación RABase, juego de realidad aumentada, el cual fue pensado para niños con TEA que quieran emplearlo. El juego contiene actividades, asimismo incluye avatares, objetos ya existentes en 3D y recompensas.

Calatayud (2017), lleva a cabo un juego educativo llamado “Los sabios de la túnica color ciruela”, generado por la asignatura de “Intervención Psicológica en Trastornos de Aprendizaje (lectura, escritura y matemática)” de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo de este es lograr incentivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje mediante misiones que deben completar para alcanzar los niveles del juego.

Así mismo, Vidal, López, Marín, & Peirats (2018) en su artículo “Revisión y análisis de investigación publicada sobre la intervención gamificada en discapacidad intelectual” muestra las experiencias de diversos autores con propuestas de juegos ludificados para personas con discapacidad. De las cuales se menciona la plataforma TANGO de González, Moreno y Candelaria, realizada para niños con síndrome de Down, en el que se realizan actividades de rehabilitación física y cognitiva. Del mismo modo, se menciona una aplicación creada por Pareja

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

para el aprovechamiento de dispositivos móviles como recurso educativo en niños con Síndrome de Down, en el que por medio del juego se deben responder problemas, desarrollando así el pensamiento lógico y reflexivo. Por otro lado, Sarango y Torres desarrollaron “Smart Game”, como recurso didáctico e interactivo para estudiantes con discapacidad intelectual leve, en el que se mejora y refuerza su aprendizaje. De igual manera, Salcedo y Fernández llevaron a cabo una intervención a niños con Síndrome de Down, en el que se analizó los resultados de la enseñanza de la escritura en inglés, la misma que se llevó a cabo durante 10 meses con 4 actividades diferentes.

Castillo & Jiménez (2020) en su trabajo de investigación “Implementación de material educativo gamificado para la enseñanza-aprendizaje de la matemática en alumnos con Síndrome de Down”, indican algunas de las intervenciones llevadas a cabo en niños con síndrome de Down, una de las cuales se alude a Tangarife y Jaramillo con la implementación de una aplicación destinada a facilitar el aprendizaje de las operaciones básicas de matemáticas, la cual puede ser instalada en diversos dispositivos y contiene varias actividades de ordenamiento, agrupación, suma, resta, entre otros. Asimismo se menciona a Alonso con su proyecto multidisciplinario de una aplicación en la nube “Juegamáticas”, creada para reforzar los conocimientos matemáticos obtenidos en estudiantes con síndrome de Down, el mismo que contiene diferentes metodologías para la realización de las actividades.

A manera de conclusión se debe expresar que el uso de la gamificación ha evidenciado buenos resultados en las instituciones educativas especiales en las que fue puesta en práctica. Además de ser una herramienta utilizada para la motivación de los estudiantes, es modificada según las necesidades de cada individuo, lo que da paso a que su utilización sea accesible para todos, originando un ambiente inclusivo y cómodo. Asimismo, se evidencia el empleo de la tecnología como medio para la realización de las actividades de gamificación a los diversos estudiantes con necesidades educativas específicas, lo cual

facilita las prácticas docentes al momento de producir nuevas actividades y logra despertar el interés de los individuos, el mismo que es muy importante para alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados.

## Referencias

- Aulaplaneta (2015). *Cómo aplicar el aprendizaje basado en juegos en el aula [Infografía]*. Obtenido de <https://www.aulaplaneta.com/2015/08/11/recursos-tic/como-aplicar-la-gamificacion-en-el-aula-infografia>
- Báez, M. (2021). *Juegos para jugar en clases*. Obtenido de <https://www.mundodeportivo.com/uncomo/ocio/articulo/juegos-para-jugar-en-clase-51230.html>
- Bourne, C. & Salgado, V. (2016). *Los videojuegos pueden transformar el aula*. Obtenido de <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/los-videojuegos-transforman-aula/>
- Calatayud, M. (2017). *Integración de la gamificación y el uso de TIC en el Máster de Educación Especial*. Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Luisa-Calatayud-Estrada-2/publication/315498976\\_Integracion\\_de\\_la\\_gamificacion\\_y\\_el\\_uso\\_de\\_TIC\\_en\\_el\\_Master\\_de\\_Educacion\\_Especial/links/5c787357a6fdcc4715a3eb86/Integracion-de-la-gamificacion-y-el-uso-de-TIC-en-el-Master-de-Educacion-Especial.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Luisa-Calatayud-Estrada-2/publication/315498976_Integracion_de_la_gamificacion_y_el_uso_de_TIC_en_el_Master_de_Educacion_Especial/links/5c787357a6fdcc4715a3eb86/Integracion-de-la-gamificacion-y-el-uso-de-TIC-en-el-Master-de-Educacion-Especial.pdf)
- Castillo, N. & Jiménez, J. (2020). Implementación de material educativo gamificado para la enseñanza-aprendizaje de la matemática en alumnos con síndrome de Down. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. Obtenido de <https://revistas.um.es/riite/article/view/397741>
- Cuadrado, A. (2017). *Gamificación educativa*. Universidad Rey Juan Carlos. Obtenido de <https://urjconline.atavist.com/2017/03/07/gamificacion-educativa/>
- Dabdub, M. & Pineda, A. (2015). *La atención de las necesidades educativas específicas y la labor docente en la escuela primaria*. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, Costa Rica. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v34n1/art03v34n1.pdf>
- Educación Especial. (2021). *Importancia de la educación especial*. Obtenido de <https://edu-especial.com/importancia-de-la-educacion-especial/>
- Educación especial (2021). *Objetivo de la educación especial*. Obtenido de <https://edu-especial.com/objetivo-de-la-educacion-especial/>
- Educo. (2019). *¿Qué es la educación inclusiva y por qué es importante?* Obtenido de <https://www.educo.org/Blog/Que-es-educacion-inclusiva-y-por-que-es-importante>



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Elizondo, A., Rodríguez, J., & Rodríguez, I. (2018). *La importancia de las emociones en el aprendizaje*. *Revista de Didácticas Específicas*, (19), 37-42. Obtenido de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686559/DE\\_19\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686559/DE_19_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Esquivel, P., González, M., & Aguirre, D. (2013). Estilos de aprendizaje. La importancia de reconocerlos en el aula. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Obtenido de [http://eprints.uanl.mx/8036/1/a4\\_2.pdf](http://eprints.uanl.mx/8036/1/a4_2.pdf)
- Estrada, A. (2018). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico*. Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536/509>
- Euroinnova. (s. f.). *¿Qué es la educación especial?* Obtenido de <https://www.euroinnova.ec/blog/que-es-la-educacion-especial>
- Fernández, H. (s. f.). *¿Qué es la gamificación? Aplicaciones y ejemplos reales*. Obtenido de <https://economiatic.com/gamificacion/>
- Gallego, F., Molina, R., & Llorens, F. (2014). *Gamificar una propuesta docente*. Dpto. de Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial, Universidad de Alicante. Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%C3%81n%20\(definici%C3%81n\).pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%C3%81n%20(definici%C3%81n).pdf)
- Guevara, C. (2018). *Estrategias de gamificación aplicadas al desarrollo de competencias digitales docentes*. Obtenido de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1429/1/Tesis1623GUEe.pdf>
- Josende, K. (2018). *Gamificación en la gamificación/ Historia de la gamificación*. Obtenido de [https://es.wikibooks.org/wiki/Gamificaci%C3%B3n\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n/historiadelagamificacion](https://es.wikibooks.org/wiki/Gamificaci%C3%B3n_en_la_educaci%C3%B3n/historiadelagamificacion)
- Liberio, X. (2019). *El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial*. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500392](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500392)
- Maluy, M. (2019). *¿Cómo gamificar tu aula?* Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/como-gamificar-tu-clase?format=amp>
- Malvido, A. (2019). *La gamificación como estrategia educativa: Tendencias 2019*. Obtenido de <https://www.cursosfemxa.es/blog/gamificacion-estrategia-educativa#:~:text=La%20gamificaci%C3%B3n%20o%20ludificaci%C3%B3n%20es,entornos%20que%20no%20son%20l%C3%BAdicos>
- Marín, C. (2019). *Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión*. Universidad de Jaén, España. Obtenido de <file:///C:/Users/59396/Downloads/Dialnet-EnfoquesEducativosDeLaConcepcionDelIntegracioneIncl-6941146.pdf>

- Martínez, G. (2017). *Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot*. Universidad de Zulia, Venezuela. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31053772009.pdf>
- Monje, A. & Etxebarria, P. (2016). *15 actividades para cohesionar el aula*. Obtenido de <https://cedec.intef.es/recurso-qnos-conocemosq/>
- Morín, A. (s. f.). *¿Qué es la educación especial?* Obtenido de <https://www.understood.org/articles/es-mx/understanding-special-education>
- Ortiz, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQQ9HZS/?format=pdf&lang=es>
- Prioretti, J. (2018). *Diferencias entre inclusión e integración educativa*. Obtenido de <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2018/06/11/diferencias-entre-inclusion-e-integracion-educativa/>
- Ramfis, M. (2017). *Importancia de la gamificación en la educación aplicado en entornos de la investigación*. Obtenido de [http://www.laccei.org/LACCEI2017-BocaRaton/student\\_Papers/SP282.pdf](http://www.laccei.org/LACCEI2017-BocaRaton/student_Papers/SP282.pdf)
- Rascón, L. & Mejía, J. (2021). *Desarrollo de un juego serio como herramienta de apoyo en la terapia del habla para niños con discapacidad auditiva*. UACJ. Obtenido de <http://148.210.21.170/handle/20.500.11961/21799>
- Redondo, D. (2020). *Diseño y modelado de elementos 3D para la gamificación en educación especial*. Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/693396>
- Romero, S. & García, I. (2013). *Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Sánchez, E. & Pareja, D. (2015). *La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar*. Universidad de Málaga. Obtenido de <http://www.enriquesanchezrivas.es/img/gami2.pdf>
- Vidal, I., López, M., Marín, D., & Peirats, J. (2018). *Revisión y análisis de investigación publicada sobre la intervención gamificada en discapacidad intelectual*. Universidad de Valencia, España. Obtenido de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11892/9781>
- Vivas, L. (2020). *Las funciones del maestro en educación especial*. Obtenido de <https://www.unir.net/educacion/revista/funciones-maestro-educacion-especial/>

1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## **CAPÍTULO V**

### HUERTOS ORGÁNICOS COMO ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ADAPTATIVAS EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD

Génesis Jusmell Pinargote Sánchez<sup>1</sup>  
Karen Elisa Corral Joza<sup>2</sup>



## RESUMEN

El presente documento es una investigación cualitativa, que tiene como objetivo diseñar contenidos curriculares en sujetos con discapacidad. Se planteó desde la necesidad de proporcionar actividades llamativas que fortalezcan la práctica, y también considerando que el huerto es una estrategia poco costosa, que induce al trabajo y el desarrollo de la autonomía. Aunque otras investigaciones se han centrado en el desarrollo de huertos orgánicos desde las instituciones educativas, la presente se aplicó en las casas de los sujetos para tener mayor control en situaciones cotidianas. Para realizar esta investigación se realizaron pruebas de valoración a tres sujetos, con discapacidad visual, intelectual y múltiple, además se usó una bitácora semanal para ubicar las actividades y hacer seguimiento del proceso. Se aplicaron las pruebas IDECA y ADAFV de forma inicial y final, para de este modo contrastar si se produjeron evoluciones o no. Se constataron avances en algunas habilidades adaptativas como: sociales, de autonomía en el hogar, autocuidado, recursos de la comunidad, salud y seguridad.

**Palabras clave:** cognición situada, discapacidad, habilidades adaptativas, huertos orgánicos, sujeto.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **Introducción**

Este trabajo nace de las observaciones obtenidas durante las prácticas preprofesionales y del interés en desarrollar contenidos curriculares. Es así como se plantea la problemática de esta investigación: ¿Cómo ayudan los huertos orgánicos al desarrollo de las habilidades adaptativas de niños con discapacidad? Se implementó una nueva estrategia educativa, que facilitó ese ambiente de interacción en todos los ámbitos de aprendizaje, además de prevalecer la atención a la diversidad en el área educativa.

Se busca que el sujeto desarrolle su autonomía desde un foco humanista, naturalista y experimental. Algunos procesos mentales se despliegan desde experiencias positivas o negativas, que preparan al ser para futuros problemas, donde brindan soluciones de forma voluntaria o involuntaria. Este proceso se basa en el desarrollo de sus funciones mentales, favorecidas por las experiencias del entorno y, al mismo tiempo, se pueden representar en ideas, recuerdos, conceptos, o la relación de varias de estas.

Desde la educación especial se utiliza el modelo “ecológico funcional” de Urie Bronfenbrenner (1979), quien propone que los niños con necesidades educativas específicas (NEE, en adelante) asociadas o no a discapacidad, obtengan una educación cercana a su realidad y que facilite las actividades desde la ejecución y la práctica, con el objetivo de que se conviertan en personas capaces y autónomas. Otra forma de realizar educación funcional es por medio de la cognición situada, en específico aprendizaje *in situ*, que ayuda a desarrollar en los niños su trabajo de forma directa en el lugar y mediante la manipulación de objetos. Esto quiere decir que el modelo ya expuesto solo puede ser eficiente si se prepara desde las habilidades procedimentales, pues es lo que, de cierto modo, validará la funcionalidad de los estudiantes instruidos en instituciones especializadas, creando relaciones entre seres vivos, espacios y utilizando recursos del contexto inmediato.

Se busca responder de forma completa a la diversidad, impulsando las acciones propias, en otras palabras, la autonomía del discente. Por su parte, Ángeles (2017) explica la teoría ecológica de Bronfenbrenner y expone el modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT), lo que expresa es que el modelo ecológico-funcional, por su carácter amplio, determina que los contextos aportan múltiples formas a las dimensiones del sujeto con discapacidad e invitan a generar nuevas investigaciones, intervenciones e innovaciones con el fin de que se le tome la importancia debida y se beneficie a este grupo de necesidades constantes, que tienen como objetivo ser autónomos.

La cognición situada también se relaciona con el modelo ecológico funcional, y se la conoce como el aprendizaje basado en actividades prácticas desde el lugar que se desenvuelve el sujeto (Federico y otros, 2018), lo que se contrapone con lo que usualmente se ve en las aulas, donde algunos docentes prefieren usar el método antiguo memorista-rutinario.

La cognición situada es una forma de desarrollo educativo por medio del empleo y desarrollo de ciertas actividades contextuales, en donde se utilizan los recursos brindados por el contexto (ya sea espontáneo o intervenido) para ayudar a una situación específica del discente. Con estas actividades enfocadas en el contexto se armoniza la educación, de modo que se naturalizan los accionares y el estudiante obtiene resolución a problemas/conflictos mostrados en el momento o en futuras situaciones.

Además, se usa el método de “aprendizaje-servicio” (Santos, Cañadas, Martínez, & García, 2020) que está dentro de la cognición situada y se basa en la práctica desde actividades ejecutadas en un contexto que vincula a más sujetos.

Desde este enfoque, la educación innovadora se ve complementada con actividades dinámicas, prácticas y receptivas, ya que “la función

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

cerebral dirige y armoniza todas nuestras actividades corporales, y genera nuestra actividad mental” (Bueno, 2018, p. 20). Es por ello por lo que se busca vincular el contenido o actividad a realizar adaptándola según la necesidad práctica del estudiante y se crean simulaciones situadas, experimentación social, aprendizaje *in situ*, aprendizaje experiencial.

Otra forma de impulsar la cognición situada es el aprendizaje-servicio (Lacalle & Pujol, 2019; García Romero & Lalueza, 2019; Ochoa, Pérez, & Salinas, 2018; Mayor, 2019), esta enseñanza brinda actividades innovadoras-prácticas ya que su ejecución es también en el lugar. Es así, que el servicio comunitario brinda oportunidades de aprendizaje a los grupos con discapacidad, y no solo eso, también les proporciona autoestima y sentido de pertenencia a un grupo social, un sentido que los hace volver a confiar en sus capacidades. Esto forma parte de los principios de inclusión, por ello se “muestra la necesidad de una acción educativa longitudinal centrada en la persona (...) para promover los dominios de la calidad de vida y que esta continúe a lo largo de la vida” (Laborda, Jariot, & González, 2021, p. 118).

Para el desarrollo de estos procesos educativos se necesitan ambientes de aprendizajes aptos, es decir, no solo se idealiza un salón de clase lleno de recursos didácticos o materiales, sino otros medios o espacios como la vecindad o incluso la ciudad, que permitan desarrollarse de forma educativa (Flores & cols, 2017; Thoilliez, 2019; Flores, Bailey, & Mortera, 2021); contrario a lo que señalan Iglesias & Romero (2021) quienes sostienen que el aprendizaje debe darse dentro del salón de clases, para mantener el orden, bienestar emocional y evitar riesgos, pero este proyecto pretende exponer que los ambientes de aprendizaje se extienden al círculo familiar y la comunidad inmediata. Los ambientes también forman a los discentes en sus áreas emocionales, para obtener inteligencia emocional, además se busca el desarrollo de su creatividad, dando los recursos de ambiente, dejando que los usen y desarrollen desde sus conocimientos (Caballero & Fernández, 2018).

Se quiere desarrollar las habilidades adaptativas en los sujetos; estas constituyen actitudes y aptitudes que permiten a un sujeto desarrollar actividades, con un conjunto variado de áreas. Las habilidades adaptativas se centran en la inteligencia práctica y hacen referencia a las capacidades que tiene un ser humano para mantenerse o sustentarse por sí mismo como persona independiente en varias actividades cotidianas o de la vida diaria (Caballero & Enderica, 2020). Por ello se considera fundamental el desarrollo de la inclusión social e incluso la inserción laboral de personas con alguna discapacidad (Salazar, 2017).

Entre las habilidades adaptativas tenemos:

1. Las habilidades de comunicación que fomentan actividades comunicativas ya sean orales, faciales, corporales, escritos u otros.
2. Las habilidades de autocuidado se basan en actividades de atención personal relacionadas con alimentarse, vestirse, bañarse, ir al baño, cuidar de la propia presencia e higiene, etc.
3. Habilidades de la vida en el hogar, actividades cotidianas dentro de casa, tareas domésticas, cuidar de las pertenencias personales, etc.
4. Habilidades sociales, capacidades de relacionarse o comunicarse de forma interpersonal.
5. Utilización de la comunidad, competencias y destrezas relacionadas con la relación del contexto de comunidad o la sociedad.
6. Autodirección, es el manejo adecuado en direcciones que requieren autonomía para solventar sus necesidades.
7. Salud y seguridad, habilidad de autocuidado en salud y necesidades básicas de subsistencia.
8. Académicas funcionales, desarrollo del área cognitiva y de aprendizaje.
9. Ocio y tiempo libre, se consideran los espacios o actividades que se utilizan para el bienestar, felicidad, satisfacción o sensación positiva de la existencia.
10. Trabajo, estas son necesarias para poder ejecutar actividades laborales o seguimiento de normas u órdenes.



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Estas habilidades pueden ser estimuladas con actividades que sean significativas, en las que el estudiante disfrute y aprenda. Una de esas actividades puede ser el trabajo con huertos.

Los huertos orgánicos de los que habla este proyecto, pueden ser sembrados en el suelo directamente o a través de *eras* en forma de mesa, en macetas, en un cercado; en este caso, conociendo las condiciones de los sujetos se ejecutó el uso de huerto maceta, en el contexto familiar; para facilitar el aprendizaje *in situ* se ubicó en el patio un lugar que sea accesible para facilitar la movilidad de los sujetos con discapacidad: Sujeto 1, quien presenta discapacidad visual; sujeto 2, con discapacidad intelectual; y el sujeto 3, con multirretos.

Para realizar este tipo de actividades, es indispensable el uso de material concreto (Montessori, 1907), para así “romper la brecha entre teoría y práctica” (Moliner, Arnaiz, & Sanahuja, 2020). El material debe ser uno que impulse el aprendizaje en áreas curriculares, uno que permita la manipulación y que se adapte a la edad de cada sujeto, dichos materiales deben estar siempre disponibles y al alcance para que al utilizarlos se favorezca el desarrollo de resoluciones de problema y que no se limite a una asignatura o nivel educativo. Los huertos orgánicos para educar son otra forma de educación informal, en donde los discentes son los principales ejecutores y autores de su educación, estos van estimulando la conciencia del medio ambiente y sirve como recurso didáctico para trabajar algunas destrezas señaladas por el currículo de educación (Fernández, 2018).

Desde esta estrategia no solo se desarrollan habilidades de agricultura y cosecha, sino que también podemos buscar estrategias que permitan el desarrollo de las habilidades adaptativas con aprendizaje significativo. Este recurso didáctico se puede implementar dentro de la educación ya sea especializada, regular o dentro de cualquier área de educación.

Se consideran los huertos orgánicos como una herramienta útil en la construcción de la identidad y la perspectiva de trabajo del niño. Esta actividad es funcional, ambientalista y puede servir para el futuro, en donde ellos podrían usarlo como un recurso de autoalimentación o incluso la posible venta de lo que cultiven, además de mostrar que desde los ambientes del contexto de los niños se pueden llevar a cabo procesos educativos como: prácticas guiadas a la necesidad, puesta en práctica, manipulación y soluciones para posibles problemas cotidianos; para algunos son resoluciones sencillas y rápidas, pero para otros llevan mucha más complejidad, y es por eso que también se considera el enfoque del diseño ecológico funcional que desde la educación especial se usa como guía para el desarrollo educativo especializado en Ecuador. Este enfoque busca que los niños con alguna discapacidad o NEE, obtengan una educación con actividades de ejecución y la práctica con “entrenamiento espacial” (Roldán, Montoro, Martínez, & Contreras, 2022) para con esto obtener personas más autónomas y capaces del control o de su autonomía. El docente pasa a ser un guía “líder”, desde estas nociones el alumno se puede adaptar ya que encontramos a niños que tienen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (Parra, 2017).

La finalidad de esta investigación fue buscar el trabajo en el contexto del sujeto y desde ahí desarrollar habilidades y actividades en escenarios reales, permitiendo que el alumno se enfrente y reciba una educación significativa, donde los individuos aprenden cuando encuentran significado en su aprendizaje, que involucra la interacción directa con aquello que se está estudiando.

Se permitió que el sujeto pueda desarrollarse en el contexto enfrentándose a fenómenos que ocurrirían de forma casual, de este modo se está entrenando al estudiante para que cuando sucedan acontecimientos irregulares, dentro de su rutina diaria, sepa cómo solventar alguna dificultad. Desde lo experimental se habla del aprendizaje *in situ* o aprendizaje en el sitio que se caracteriza por ser una estrategia

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

constructivista en donde el alumno aprende mediante la práctica y la relación experimental desde el lugar, trasladando los contenidos explicados de forma teórica a la práctica. Este usa los cuatro pilares de la educación: saber ser, saber hacer, saber resolver y saber convivir con los otros (Díaz, 2003, Bermúdez, & Peñalver, 2018; Martínez & González, 2017).

Los huertos en sujetos con discapacidad fomentan la práctica de la autonomía y, a su vez, mientras se ejecutan pueden tener implementación de la educación lúdica e inclusiva (M. Martínez, 2021). Se pueden encontrar huertos dentro de unidades educativas regulares y especiales. Estos se usan porque se ven avances en los niños usuarios. Dentro de términos educativos, fortalecen la convivencia pacífica, fomentando la autoconfianza y autonomía, a su vez facilitan la explicación teórica con el uso de actividades dinámicas lo que evita aprender a leer y escribir de forma rígida.

Los docentes siglo XXI, brindan participación y autonomía en su desempeño sin omitir las funciones curriculares; estos pueden ser materiales dinámicos, que sean llamativos para nuestros alumnos y brinden la oportunidad de combinar actividad y pensamiento, desarrollando la curiosidad, compartir experiencias, mientras se cuida la selección del área donde se puedan cultivar hortalizas en armonía con la naturaleza. Además, ayudan a interrelacionar causa y efecto, para de este modo desarrollar las áreas críticas y de investigación (Nestlé, 2019).

En primera instancia, se identificaron las habilidades adaptativas que necesitaban mayor apoyo con la aplicación del test. Luego de conocer las habilidades, se procedió a desarrollar la construcción y cuidado de los huertos. Posteriormente, se vuelve a evaluar con test de habilidades adaptativas para conocer la evolución de los sujetos y demostrar los resultados de la puesta en práctica de los huertos orgánicos en el desarrollo de habilidades adaptativas en sujetos con discapacidad.

Esta investigación buscaba diseñar huertos orgánicos adaptados como estrategia para el desarrollo de las habilidades adaptativas en sujetos con discapacidad. Se realizó esta investigación en el contexto familiar de los estudiantes, específicamente el patio de la casa, donde se cumplan las condiciones necesarias para el desarrollo del estudiante y la investigación.

### **Metodología**

Esta investigación-acción es de tipo exploratoria y descriptiva. Exploratoria, debido a que por las estrategias y la investigación propuesta, es importante el hecho de implementar esta tipología, ya que se va a examinar un tema o problemática, donde se mostrará un ámbito desconocido, pero que ha sido teóricamente argumentado y citado.

Descriptiva: Los datos recolectados se los busca desde el lugar de origen, se analizan y describen los resultados de instrumentos investigativos, como: apuntes semanales y la observación.

### **Población y tamaño de la muestra**

Los sujetos del estudio fueron buscados puerta a puerta, la búsqueda iba dirigida a niños, niñas o adolescentes con discapacidad, con predisposición y apoyo por parte de los padres para realizar este proyecto. Se pudo contar con tres sujetos para participar, los casos se detallan a continuación:

**Sujeto 1.** Sexo masculino. Edad de siete años. Presenta discapacidad visual, baja visión, cuenta con un pequeño resto visual que le permite ver colores y formas. Reconoce los lugares internos por medio del tacto y su resto visual. Para aprovechar su residuo visual, él levanta la cabeza. Su forma de comunicación es desarrollada por medio de la interacción oral. Suele preguntar datos a las personas que van llegando a casa: ¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene? ¿Qué viene a hacer? Ingresó a una unidad educativa especializada a los 4 años. Cuando inició se le brindó terapia del lenguaje, terapias físicas, orientación y

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

desplazamiento. A los 6 años empezaron las clases donde se le enseñó el sistema de lecto-escritura Braille para personas con discapacidad visual. A los siete años pasa a la educación regular. Le gustan los juegos de acción en el teléfono, salir al patio, jugar con sus hermanos y asistir a clases porque se encuentra con sus amigos.

**Sujeto 2.** Sexo masculino. Edad 15 años. Presenta discapacidad intelectual. Utiliza pictogramas e imágenes para actividades educativas. Se comunica de forma oral, pero se le dificulta pronunciar palabras con R y Z. También suele omitir o agregar letras a algunas palabras, como: toma-tomar, siembra-sembrar, juga- jugar, platas-planta.

Ayuda en el aseo del hogar; prepara alimentos fríos (sándwiches) y algunos calientes (arroz, café, té). Le gusta cocinar. Las actividades de aseo personal las realiza de forma autónoma. Escribe su nombre distinguiendo la grafía, pero no identifica las letras que van. Conoce los números hasta el cinco, al igual que el equivalente de grafema, número y cantidad. Le gusta jugar fútbol, jugar videojuegos, sembrar, jugar con sus gatos (tiene 8). Mantiene su higiene y apariencia. Escoge sus prendas de vestir y como combinarlas. Se desplaza autónomamente por lugares cercanos a su casa.

**Sujeto 3.** Sexo femenino, de 15 años, con discapacidad múltiple (física e intelectual). La madre del sujeto comentó que, al nacer su hija, el doctor realizó mala práctica médica con el fórceps. Nació a las 42 semanas y pesó 8,5 libras con una altura de 57 cm. Al nacer no lloró. Dentro de los resultados el área visual se encuentra de forma positiva. Ella pronuncia algunas palabras como: agua, mala, Gloria, Ana, ñaña, anda y alguna palabra que utiliza como insulto. Comprende algunas órdenes simples. Se moviliza gateando o en silla de ruedas. Le gusta moverse al ritmo de la música, que le conversen las personas que estén con ella. Manifiesta su alegría o tristeza acompañada de gestos. Es dependiente en actividades de aseo, alimentación, actividades del hogar.

Ingresó a una unidad educativa especializada a la edad de 3 años. La recibieron para estimulación temprana y terapia física, ocupacional y de lenguaje. Abandonó sus estudios a los 7 años por razones familiares y laborales y volvió a los 13 años, la cual continúa.

**Tabla 14.** Intervención: Para desarrollar el trabajo, se intervino semanalmente con actividades que buscan impulsar o estimular las habilidades adaptativas: Actividades semanales de intervención

<i>Semanas</i>	<i>Actividades</i>	<i>Habilidades adaptativas/ zona de estímulo</i>
1	<p><b>Realización de pruebas diagnósticas</b> Para el sujeto 1 y 2 se usó el instrumento IDECA y para el sujeto 3, ADEFVAV, buscando conocer qué habilidades adaptativas necesitan más atención que otras en cada sujeto, para implementarlos se usaron actividades prácticas y dinámicas que facilitaron la observación de forma directa la ejecución de actividades y determinar cuáles necesitaban más atención, cabe recalcar que el resultado del test muestra qué áreas están mayormente estimuladas y cuáles no. Los resultados están bajo el título “Resultados”.</p>	Comunicación Sociales
2	<p><b>Trabajo teórico</b> Por medio de las cartillas con imágenes encontradas en Araasac.com. Se mostró cuál sería el proceso de esta investigación a cada sujeto, además de sustento teórico con la explicación del proceso de forma oral a cada uno. En el caso del sujeto 3 (multirretos) se usó la actividad superior y se utilizaron estímulos gustativos como: dulce (guineo), salado (queso), amargo (café) y ácido (limón). Estas actividades fueron acompañadas del habla y estímulos visuales, se anticipó la actividad y se fue narrando los tiempos en los que íbamos a cambiar de materiales y se observó su reacción.</p>	Académicas Comunicación Estimulación gustativa
3	<p><b>Arreglar el terreno</b> Con cada uno de los sujetos fue una actividad diferente ya que no era la misma locación, con el sujeto 1 y 2. Se limpió el terreno (patios posteriores de cada uno en sus casas), realizamos entrenamiento para el desplazamiento por medio de rastreo con el tacto o el pie para el sujeto 1, buscamos el lugar o punto donde cumpla con los factores necesarios para que nuestra planta pueda crecer, luego de encontrar el lugar y limpiar el terreno comenzamos a crear nuestra zona de sembrado con el aprovechamiento de los recursos que nos estaba brindando la comunidad o su contexto. Con el sujeto 3 y ayuda de la madre se adecuó el terreno, además se implementó dieta sensorial táctil, por medio del uso de cremas, exfoliantes y ropa holgada, iniciamos exfoliando manos y pies de forma circular, narrando el paso a paso se hizo lo mismo con la crema, por medio de la ropa holgada siente esos roces con la tela y van estimulando la zona táctil del cuerpo, mostró reacción de cosquillas en las palmas de las manos y plantas de los pies.</p>	Trabajo Comunicación Salud y seguridad Recursos de la comunidad Autodirección Estimulación táctil

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

4	<p><b>Trabajo teórico y práctico/ puesta de la maceta</b>          Por medio de videos se mostró el proceso de puesta de maceta y agregado de tierra, además del uso de cartillas y objetos reales como los pallets de verduras que suelen botar en los mercados, se recolectaron estos cajones y se llevó la tierra de monte, tierra con compost armado y humus de lombriz.</p> <p>Con los sujetos 1 y 2 se trabajó ubicando una capa de tierra de monte, una capa de compost y una capa de humus de lombriz, esta secuencia se realizó hasta llegar al 80% de nuestro recipiente. Se permitió que cada uno pueda tocar, oler y ubicar los ingredientes.</p> <p>Con el sujeto 3 usamos los mismos recursos, agregando arena y harina para estimular con texturas, usamos estas texturas en polvo y luego con agua.</p>	Trabajo Comunicación Recursos de la comunidad Autodirección Sociales Autocuidado Ocio y tiempo libre Estimulación táctil
5	<p><b>Trabajo teórico y práctico/ Germinación de semillas</b>          Se mostraron videos acerca de cómo germinan las semillas, usamos el recurso audiovisual y el material concreto y real; con el sujeto 1 usamos su pequeño resto visual para que pueda observar el video. Con la investigadora se realizó el proceso de germinación de cada una de las semillas, se usó semilla de espinaca, tomate y pimienta.</p> <p>Se trabajó estimulando el área táctil, se germinan las semillas usando una servilleta húmeda que estaba ubicada dentro de un recipiente con tapa, luego se esperó 5 días para destapar el recipiente y ubicar la semilla en la maceta que iba a crecer, con el sujeto 2 realizamos el mismo proceso.</p> <p>Con el sujeto 3 se realizó estímulos visuales sobre la germinación de las semillas, además de que ella podía tocar y manipular los objetos, con ella se usaron los vegetales que íbamos a sembrar para estimular el área gustativa.</p>	Trabajo Comunicación Recursos de la comunidad Autodirección Autocuidado Ocio y tiempo libre Área gustativa
6	<p><b>Trabajo práctico-autónomo/ guía de riego</b>          En esta actividad se realizó un dibujo de una maceta en una hoja tamaño A3, los sujetos 1, 2 tuvieron la oportunidad de poder pintar con acuarelas y sus manos, no importaba que se salgan de las líneas guías del dibujo, el objetivo era que experimenten las texturas cremosas, posteriormente se procedió a dibujar un calendario donde cada sujeto hacía las anotaciones de los días que correspondía regar y hacer control de las plantas, el objetivo de esta actividad fue impulsar la responsabilidad y la rutina.</p> <p>Con el sujeto 3 se realizó la misma actividad que con los otros sujetos. Se agregó estimulación visual de la guía de riego, para la estimulación visual cerramos el cuarto y tapamos ventanas quedando el cuarto muy oscuro, con ayuda de foquitos navideños y linternas que se le cambiaba la intensidad, se movían las luces de forma constante y se le decía “puedes ver las luces, lo estás haciendo con tus ojos, mira donde está la luz...”</p>	Académica Autocuidado Ocio y tiempo libre. Estimulación táctil y visual.
7	<p><b>Trabajo práctico/ vestir el espantapájaros</b>          En esta actividad con los sujetos 1, 2 y 3 se trabajó de la misma manera, usamos una imagen de un espantapájaros y explicamos la función dentro del campo agrícola, luego se jugó aquí que cada uno era un espantapájaros y debía ser vestido, se pidió al sujeto uno y dos que vayan a buscar ropa que crean que usaría un espantapájaros, luego salieron y ubicaron cada prenda como corresponde.</p> <p>Con el sujeto 3 se realizaron masajes corporales con crema, posteriormente se mostró la imagen de cómo es un espantapájaros, se explicó su función y luego con ayuda se procedió a ubicar las prendas que debían ser holgadas que estimulan el área sensorial táctil.</p>	Autonomía Vida en el hogar Autodirección Estimulación táctil

8	<p><b>Mi huerto...</b> Esta actividad se basa específicamente en el ocio y tiempo libre, inicialmente se hace un recorrido para revisión y cuidado de la maleza dentro de la maceta, además se observó el calendario para constatar si se estaba cumpliendo con el riego. Cada uno de los usuarios colocó el nombre para su huerto, posteriormente usamos una cebolla, un tomate y espinaca, cada uno tiene una acción: la cebolla, sentarse; el tomate, pararse, y espinaca, dar una vuelta. En la bandeja están los vegetales, cuando coja uno va a decir el nombre y va a dejar que toque el sujeto que ejecuta la actividad acorde a cada indicador. Con el sujeto 3 ubicamos el mismo nombre del sujeto al huerto, dejamos que toque la tierra, dimos a oler la tierra y vegetales, luego se realizó una actividad de movilidad dentro de casa, nos movilizamos con un sujeto por la sala, cocina, comedor, baño y patio; se recorrió y al momento de llegar a la estancia sala se le comentó qué actividades se hacen en la sala e incluso simulamos una, como es sentarse y ver la tv.</p>	Ocio y tiempo libre Vida en el hogar Estimulación visual y auditiva
9	<p><b>Replantar/ se ven flores de tomates y pimientos</b> Algunas de las plantas ya no tenían espacio y era necesario sacarlas de la maceta para que puedan desarrollarse de manera adecuada, dentro de la cognición situada se crean problemáticas para que ellos razonen y creen una solución en este caso fue una problemática que surgió a lo cual se les preguntó: ¿Qué debemos hacer si la planta, ya no cabe? Para el sujeto 3 realizamos la actividad jugando con vibraciones, para ello necesitamos un globo inflado, el globo debe estar en contacto con la boca y la espalda del sujeto o cualquier otra parte del cuerpo donde tengas sensibilidad y pueda percibir las vibraciones.</p>	Trabajo Comunicación Recursos de la comunidad Autocuidado Ocio tiempo libre
10	<p><b>Cuidado de maleza</b> Al mover las plantas la tierra despegó otras semillas y empezaron nacer plantas que no pertenecían a nuestras semillas, así que se trabajó quitando estas plantas y se aró la tierra con un tenedor para luego regar. Sujeto 3, en la casa de este sujeto tienen otro jardín más grande donde había más maleza y se dejó que saque las malas, dentro de su práctica y conocimiento sacó hasta algunas plantas que servían, luego se trabajó con hidroterapia, la acercamos a las plantas para que intente regarlas, posterior a esto trabajamos con agua de temperatura fría, tibia y templada. Iniciamos con los pies-manos para completar el cuerpo en una tina, para esto pudo intervenir la madre.</p>	Trabajo Recursos de la comunidad Ocio tiempo libre. Estímulos corporales e hidráulicos.
11	<p><b>Líquido vitamínico</b> Se preparó un líquido a base de cáscara de guineo (banana) y dientes de ajo, con el objetivo de dar vitamina a las plantas. A los sujetos se les pidió que semanas antes guarden las cáscaras de guineo. Se les enseñó a usar algunos recursos del área de la cocina Con el sujeto de discapacidad visual buscamos un cuchillo de pan que suele tener menos filo, dejamos que manipule con el respectivo cuidado del guía, con el sujeto 2 se dejó que proceda, ya que él sabe el uso de este instrumento, posteriormente aplastamos los ajos y vertimos los dos ingredientes a la olla con agua, que luego fue puesta a hervir. Actividades motrices para el sujeto 3. Se le dio el ajo y se le dijo que debía pelar los dientes, ella lo realizó con ayuda, cuando estuvo la infusión se dejó que ella experimente el olor, al que dio respuesta negativa (náuseas- asco). Luego como actividades complementarias se lanzaron pelotas en una cesta con ayuda o sin ayuda, posteriormente se ingirió alimentos fríos y tibios.</p>	Trabajo Salud y seguridad Autodirección Autocuidado Estimulación gustativa Estimulación motriz
12	<p>Aprovechando que apareció una plaga en las plantas, se preparó con los sujetos agua con vinagre y ajó para crear una infusión que se les aplicó a la plantas con el objetivo de eliminar las cochinillas o gusanos minadores, también se eliminaron hojas y tallos afectados. Con el sujeto 3, la madre de familia mostró a la adolescente como ella regaba la planta y luego se le dio a ella para que riegue, botó líquido fuera de la maceta, pero se dejó que experimente esta actividad. Se trabajó con diferentes aromas: suaves, fuertes, agradables y desagradables, esperando ver su respuesta.</p>	Recursos de la comunidad Autodirección Estímulos olfativos





18	<p><b>Preparación de ensalada, cosecha de vegetales, tomate, espinaca y pimiento.</b>                  Con el entrenamiento de la semana 11, se procedió a cortar los tres ingredientes para una ensalada, además se dio la apertura de que, si ellos querían ubicar otros ingredientes, podían agregarlos, pero prefieren solo limón.                  Para el sujeto 3 se mostraron los vegetales, se le dejó oler, tocar y luego probar la ensalada.                  Para la activación muscular de las manos del sujeto con discapacidad múltiple, a través de un masaje, siguiendo las siguientes instrucciones:                  Se anticipó la actividad, luego con un poco de crema o aceite relajante, se dio un masaje con movimientos muy suaves en las manos empezando desde los dedos hacia arriba mientras le repite: “estas son tus manos; tus dedos; etc. Mientras dure el masaje vamos repitiéndolo y se debe dejar descansar al niño entre mano y mano.</p>	Vida en el hogar Salud y seguridad Autocuidado Trabajo Activación muscular
19	<p><b>Realización de pruebas</b>                  Para el sujeto 1 y 2 se usó el instrumento IDECA y para el sujeto 3 ADEFVAV, buscando conocer qué habilidades adaptativas fueron estimuladas con esta estrategia en cada sujeto. Se utilizaron actividades prácticas, dinámicas y el criterio observador de la autora en el proceso para obtener los puntos a anotar, para contrastar los resultados del test de habilidades adaptativas y la evolución de los sujetos y poder demostrar los resultados de la puesta en práctica de los huertos orgánicos para el desarrollo de habilidades adaptativas en sujetos con discapacidad.</p>	

### Técnicas e instrumentos utilizados

Para obtener los resultados de la aplicación de huertos orgánicos como estrategia para el desarrollo de habilidades adaptativas en sujetos con discapacidad, se procedió a trabajar con un registro o bitácora semanal. Para localizar las habilidades mayormente practicadas se usó el test: Instrumento de Diagnóstico y Evaluación de las Capacidades Adaptativas o mejor conocido por sus siglas IDECA (Instituto Foral de Asistencia Social de Bizkaia) que permite evaluar las destrezas adaptativas de los sujetos a los que se van a intervenir. El instrumento consta de 437 ítems divididos en las 10 áreas de habilidades adaptativas marcadas por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales. Esta prueba consta de 34 subáreas. Las áreas son: comunicación, cuidado personal, habilidades de vida en el hogar, habilidades sociales, recursos de la comunidad, autorregulación, salud y seguridad, habilidades académicas, ocio y trabajo. Para obtener los resultados se usa una representación gráfica resumida de las respuestas, aquí se colorearán las casillas correspondientes a los ítems que se hayan marcado con un Sí. Esta representación dará una imagen global del nivel de autonomía del sujeto y al pasarlo a transparencia permitirá superponer las distintas evaluaciones que se hagan a lo largo de los años para ver los posibles avances.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Este test no cubría las necesidades de la persona 3, por ello se usó el Protocolo de Evaluación Educativa Funcional de ADEFV, este proyecto fue financiado en parte por Hilton / Perkins Program of Perkins School for the Blind, Watertown, Massachusetts, evaluación dirigida específicamente para sujetos con discapacidades múltiples y sordoceguera, que consta de las siguientes áreas: sensorial: visión, audición, tacto y olfato; lenguaje y comunicación; disfagia y alimentación; motora: postura, movimiento y propiocepción; orientación y movilidad; psicosocial; comportamiento; cognitiva, actividades de vida práctica y cotidiana (AVPC) y educativa.

Las observaciones se deben realizar a actividades en el contexto natural de los niños y los jóvenes evaluados, y por esta razón es necesario tener en cuenta la actividad observada, el entorno y el contexto en el que se llevó a cabo, así como el estado bioconductual. Al final de esto, se debe presentar un informe único que abarque y articule todas las áreas observadas y evaluadas, e incluya recomendaciones para padres y profesionales.

Para llevar un control y programación de actividades se creó una bitácora para el registro semanal de actividades, logros y emociones, cada semana se realizaron actividades relacionadas a la agricultura y otras vinculadas a la estimulación sensorial, que buscaban desarrollar e impulsar las habilidades adaptativas.

### **Resultados**

Se ejecutaron 19 sesiones y la aplicación del test. Cuando se daban las actividades de forma inicial había una carencia de atención. Posteriormente esta habilidad fue desarrollada de a poco, además de crear interacciones sociales, interactuó con la guía y otros sujetos de su contexto, buscaban temas de conversación, preguntaban en caso de tener dudas. En habilidades de trabajo basadas en la manipulación de objetos ellos ejecutaron actividades siguiendo instrucciones simples y secuenciales, además de cuidar de materiales usados. Luego de tra-

bajar buscaban dejar en orden el lugar y herramientas de trabajo. Aquí se pueden notar cambios porque al inicio no había orden, no seguían las directrices.

Además, se observó la búsqueda de soluciones a algunas dificultades, estimulando el área de la reflexión, resolución y utilización de recursos de la comunidad. Al usar el calendario donde se anotaban los días de riegos estaban completos, pudieron respetar los horarios y usar valores como: responsabilidad, respeto, puntualidad, paciencia (aunque todos los días ya quería ver la cosecha) e incluso amor. Ellos tenían la analogía de que la planta era su hija.

En el caso del sujeto 1 que se acercaba a la planta y le hablaba. Se observó que esta actividad, además de impulsar habilidades, también ayuda de forma directa con el ocio y tiempo libre. El hecho de tener una planta bajo su responsabilidad les ayuda a impulsar su autoestima, porque se tiene la sensación de estar trabajando, cuidando y desarrollando algo solos, que su esfuerzo dio frutos. Cuando se observaba que la planta estaba pimpolleando se notó su alegría.

Usted lector imagine la emoción de ver que todo por lo que se está esforzando comienza a dar su fruto. Pues ellos, al ver el primer brote de tomate o pimiento, ya se sentían victoriosos. Sí deberían, porque ellos eran quienes se levantaban temprano a cuidar su planta. Lo que no sabían es que mientras crecía su planta, se estimulaban sus habilidades adaptativas. Antes de curar las plantas ya se conocía esta analogía. Al curar la planta el sujeto 1 dijo: “La planta es como el ser humano y debe medicarse y cuidarse para estar bien”. Al cosecharla dijo: “Esto es parte del ciclo de vida de la planta, así como la planta, tendré hijos y serán gemelos como mi mami y mi tía”.

Los sujetos 1 y 2 no contaban con la presencia de adultos en casa por motivos de trabajo. Ellos se levantaban a las 08:00 a. m. Y al tener la rutina diaria los sujetos para regar las macetas empezaron a tener

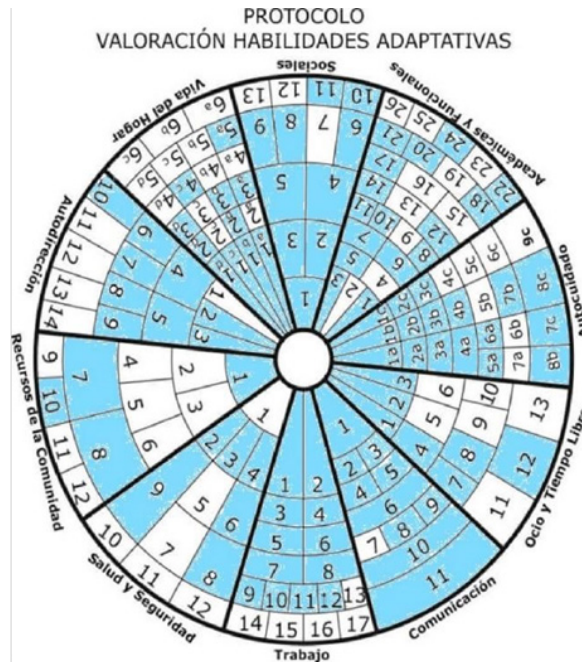
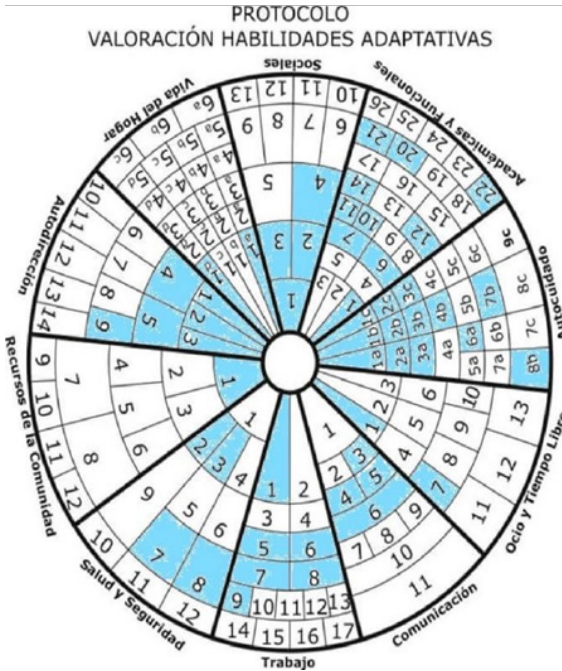
## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

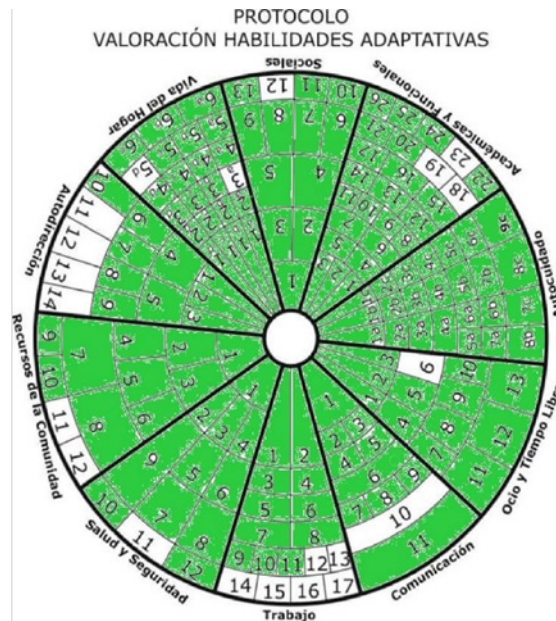
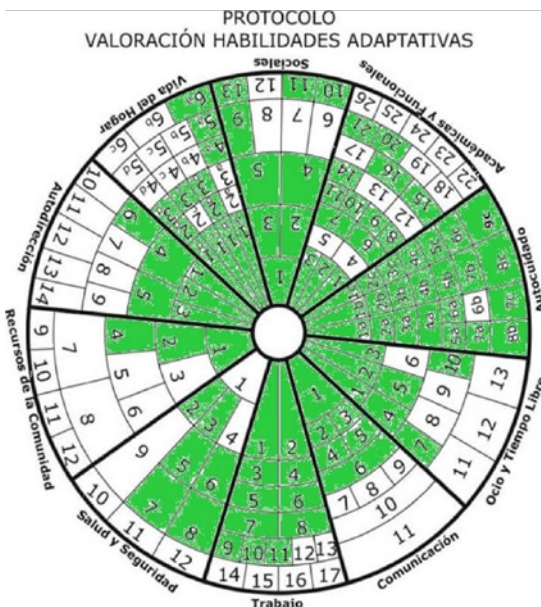
interés de ingresar a sus clases virtuales (la guía hizo el comentario) y luego empezaron a ingresar a sus clases. De forma inicial la guía les mostró cómo conectarse desde los aparatos tecnológicos. Además, los docentes colaboraron con ayudar a hacer las tareas en otras horas fuera de la clase. Realizando un contraste con el test inicial y el final se puede notar de forma gráfica el progreso de algunas habilidades adaptativas. Para el sujeto 1 y 2 se usó el test IDECA, y para el sujeto 3 ADEFV. Se realizó en la misma forma que la primera sesión, estos son los resultados de forma gráfica:

**Sujeto 1**

Primer test



**Sujeto 2**



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Se puso en práctica el protocolo de valoración de habilidades adaptativas IDECA para el sujeto 1, con discapacidad intelectual; y el 2, con discapacidad visual. Se puede notar que el estudiante impulsó sus habilidades adaptativas en las que tenía más deficiencia como lo era en recursos de la comunidad, ocio y tiempo libre, vida en el hogar, sociales y autodirección. Estas actividades fueron realizadas de forma progresiva. Escribirlo es muy diferente a poder observar los avances. Si se hace de forma constante y buscando el interés de cada sujeto, se obtienen de forma relevante.

Observando la imagen comparativa entre el sujeto 1 y el 2 del primer test se puede observar que ella manejaba algunas actividades pertenecientes a cada una de las habilidades adaptativas, pero que podían seguir siendo estimuladas para dar un mejor alcance a la autonomía. Dentro de las habilidades más deficientes se encontraba recursos de la comunidad.

Se puso en práctica el protocolo de valoración de habilidades adaptativas para el sujeto 2, con discapacidad intelectual de 15 años. Él y sus tutores aceptaron el reto de huertos orgánicos con el objetivo de cultivar. El pasar mucho tiempo con las plantas y sentirse bien ayudó a impulsar algunas actividades de ocio y tiempo libre. Además de las habilidades adaptativas de autodirección, la investigadora notó que al tener dudas el sujeto tenía temas para hablar y buscaba información por sí solo.

Con el adolescente sujeto 3, discapacidad múltiple (física e intelectual), se le aplicó la evaluación ADEFV. En el área sensorial auditiva se desplaza adecuadamente. Ella puede seguir objetos guiándose por el sonido. Su área táctil está más estimulada, pero no tolera texturas que sean babosas. En el área olfativa ella huele los objetos y los disfruta, pero si ve a otra persona haciendo una cara de disgusto acerca de un olor ella no los va a querer oler. El lenguaje y la comunicación están menos funcionales, ya que ella se comunica de forma verbal organi-

zada y corrida. La disfasia y alimentación sí cumple la rutina; cuando se le da de comer lo hace. Come en el comedor de la casa y le gusta comer mucho. Le gusta la comida regularmente tibia y tolera todas las texturas de los alimentos.

En el aspecto motor, ella no es capaz de desplazarse de pie, sino que se traslada de un lugar a otro por medio del gateo o el arrastre. En el área cognitiva solo tiene atención por un tiempo límite. En las actividades que desarrolla desde este parámetro y en las habilidades de vida diaria es dependiente. En el área socioeducativa, acepta el contacto físico, acepta juguetes corporales, presenta interés por juguetes y objetos, suele reaccionar cuando está molesta, le gusta trabajar con objetos y texturas, reconoce a sus compañeros y a la docente, identifica sus objetos y presenta mucho interés por la música; al escucharla tiende a moverse al ritmo.

Con el sujeto 3 se trabajó por medio de estímulos sensoriales. Las actividades del huerto fueron de ayuda. Ella brindó respuestas a lo que decía la guía. No eran respuestas verbales claras, pero por medio del balbuceo y la mirada trataba de hacer llegar sus respuestas e incluso pudo pronunciar la palabra harina de forma clara.

Se tuvieron más respuestas positivas en esta actividad que en la mayor parte del proceso. En personas con discapacidad es primordial el estímulo constante y en esta investigación se pudo constatar. Al sujeto 3 se le pedía la mano derecha y con su esfuerzo físico alzaba su mano y el brazo. Además, se pudo notar que al sentir texturas rugosas apartaba los pies o las manos. Con el agua helada hacía lo mismo. En una actividad se usaron texturas secas y luego mojadas. Ella disfrutó la arena mojada y pasó a ponérsela en su cuerpo. La madre comentó que así es como se pone la arena en el cuerpo cuando va a la playa. Desde ese enfoque se buscó estimular sus recuerdos y asociación.



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Por medio de los huertos ella se sentaba a observar la planta y a momentos quería tocarla, pero al no controlar la acción óculo-manual la tiraba. Se pudo estimular el área cognitiva sobre el uso de la casa, al decirle: “vamos al comedor tenemos una actividad de probar alimentos”, por medio del gateo ella llegaba y subía a la mesa. Lo que no hacía era agarrar los alimentos o la cuchara. Lo mismo ocurría en la sala: se sentaba en el mueble cuando todos estaban ahí compartiendo, o si se le decía que es hora de dormir, recorría el transcurso para ir al cuarto y subir a la cama.

Desde estos pequeños ejemplos se puede decir que las habilidades adaptativas de vida en el hogar, autocuidado, autodirección, comunicación, ocio y tiempo libre han sido estimuladas, no a un 100%, pero con avances. La mejor parte es que esta estrategia se realizó en el hogar del sujeto 3 y, por ende, puede poner en práctica lo trabajado. De igual manera, estas habilidades y otras necesitan ayuda. Aquí es donde interfiere la madre de familia.

Dentro de la teoría de trabajo *in situ* (Ramírez, Glaría, & Pérez, 2020) se debe buscar actividades con dificultades para ver su capacidad de reacción. Es así como, los sujetos 1 y 2 buscaban nuevas soluciones que implicaban utilizar otros implementos de trabajo, por ejemplo: se debía arar la tierra y usaron tenedor, sacar malezas que empezaron a arrancar con las manos. Además, por medio de objetos o instrumentos ubicados cerca a alguna pared pudieron ponerse de pie y atender por un prolongado tiempo.

Ella puede sentarse con buena postura. Con el tiempo, su cuerpo comienza a cansarse y tiende a jorobarse, pero al comunicarle que retome la postura, ella lo hace.

Por medio de este contraste se puede verificar el avance que se muestra al usar esta estrategia. Como resultado de la primera prueba se encontró que había habilidades adaptativas con mayores ítems llenos,

pero eso no quería decir que las que tenían menos respuestas no serían actividades funcionales. Dentro de este se encuentra directrices que engloban una actividad específica que ayuda al desarrollo de la autonomía. Entonces, las que tenían menos ítems no mostraba que no se realizaba la funcionalidad, solo que aún no tenían estímulos para impulsarlos. Algunos que se encontraban “en proceso” pudieron ser estimulados y ser reconocidos como actividades realizadas de forma independiente. Dentro de la prueba ADEFV se pudo ver un 80% de dependencia. Por lo tanto, los estímulos fueron el punto de partida para la adolescente con discapacidad física e intelectual. Luego de esta estrategia, algunas habilidades fueron impulsadas. Entre ellas se encuentran el diálogo, reconocimiento de algunas partes del cuerpo y movilidad corporal respondiendo a órdenes simples.

## **Discusión**

Luego de la aplicación del primer test de ubicación, donde los resultados indicaron un nivel bajo de ejecución en habilidades adaptativas, se consideró el uso de huertos familiares como estrategia educativa informal. Se considera realizar los huertos en el hogar de cada uno de ellos, de esta manera se crearon estímulos más cercanos a los contextos de cada sujeto, se aprovechaban los recursos que tenía la comunidad y se estimulaba la autonomía.

Zambrano, Moreira, & Machado (2021) también muestran que el conocimiento situado es de suma relevancia, porque se realiza desde el contexto real para obtener mejores resultados en la práctica o ejecución. Además, la creación de huertos es una estrategia inmersa en la práctica, donde se hace uso de los recursos del contexto, consiguiendo que los usuarios usen sus habilidades cognitivas de resolución.

Rodríguez, Portillo, & Puig (2021) decidieron usar los huertos como estrategia o recurso para iniciar la alfabetización ambiental para la educación Infantil con niños y niñas de 3 años. Ellos comentan que en su investigación tuvieron resultados positivos. A los niños les gustó,

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

y además de mostrar la escritura, pudieron notar una conciencia más ambientalista por parte de los niños. Es por ello por lo que desde esta investigación se buscó realizarlo en el hogar de cada sujeto. Rascón (2017) expresa, en este sentido, que es importante el contexto donde se aprende. En el trabajo realizado se pudo impulsar las habilidades adaptativas desde la vida en el hogar, autodirección y recursos de la comunidad.

Nestlé (2019) desarrolló una guía para el desarrollo de huertos orgánicos en las escuelas. Menciona que la ventaja de esta estrategia es crear un lugar de aprendizaje por medio del trabajo. En el caso de este estudio se trata con la tierra. Desde esta actividad se induce en la mente pensamientos más ambientalistas. Este enfoque coincide ampliamente con lo que buscaba esta investigación. Es por ello por lo que se planteó desde el enfoque “ecológico funcional” y la “cognición situada” que llevan a los sujetos a realizar actividades prácticas en lugares cercanos y funcionales.

La estrategia mostrada en este documento es similar a la investigación que llevaron a cabo otros investigadores; la diferencia es que se lo realizó desde el contexto educativo, pero fue igual de eficaz (Balda, Buendía, & Vélez, 2018; Hernández, 2017). Dentro de educación especial también se han llevado a cabo investigaciones sobre huertos para impulsar algunas áreas de sujetos con discapacidad. Este es el caso de Sánchez & Peirats (2021) que implementaron huertos para estimular habilidades adaptativas en sujetos con trastorno del espectro autista. Los autores destacaron que las actividades en torno a personas con discapacidad deben ser funcionales y que aporten a la cotidianidad, situación que se ve definida en esta investigación.

En este trabajo se aplicaron huertos orgánicos con tres sujetos con discapacidad: visual, intelectual y multirretos, respectivamente. Ellos tuvieron la oportunidad de trabajar con recursos de la comunidad y desarrollar esta actividad agrícola como medio alternativo de estimula-

ción en habilidades adaptativas, con visitas y supervisión semanal y en las que se llevaba el control con una bitácora. Navarro & Hernández (2020) trabajaron con un taller intergeneracional de huerto como propuesta de intervención para el alumnado con necesidades educativas específicas. En la actualidad, el alumnado con necesidades educativas específicas de los centros de educación especial requiere apoyos y medidas de alta intensidad e individualizadas.

Esta actividad brinda participación y vinculación con el entorno. Además, permite desarrollar la estimulación multisensorial o neurocognitiva (Chiliquinga & Masaquiza, 2019). Es por ello por lo que se pensó en actividades que fomente estos estímulos, que de alguna manera pudieron impulsar cualidades del sujeto. En esta investigación se desarrollaron actividades de estimulación más a fondo con el sujeto 3, debido a que había actividades o trabajos con mucho esfuerzo físico que le era imposible de ejecutar.

## **Conclusiones**

Los huertos orgánicos constituyen una accesible estrategia para el desarrollo de habilidades adaptativas. En este proyecto se trabajó con tres sujetos con discapacidad: un niño de 8 años con discapacidad visual, un adolescente con discapacidad intelectual y un adolescente con discapacidad múltiple (física e intelectual) ambos con 15 años.

Se obtuvieron materiales accesibles y se trabajó en la localidad, específicamente el contexto familiar de cada uno. Esto se considera una gran alternativa, porque, desde este lugar, es donde los sujetos se desenvuelven y se convierte en la mejor manera de enseñarles trabajo y autonomía. La casa se considera como la primera escuela y sin duda intervenir desde ella es una buena opción.

Se trabajó en el desarrollo de habilidades adaptativas como autocuidado, vestuario, uso de partes de la casa e implementos de cocina, búsqueda de solución a conflictos, estimular ocio y tiempo libre, obser-

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

vación, ejecución de actividades siguiendo directrices y secuencias, con enfoque en habilidad de trabajo, conocimientos sobre plantas y su cuidado que los vinculó con cuidado, autocuidado, salud y bienestar, conocimiento de la casa, sus partes y utilidades, emociones, uso de utensilios de comida, expresiones faciales y corporales.

Mediante la construcción y el cuidado de los huertos se pudo constatar que las habilidades adaptativas pueden ser estimuladas con actividades prácticas, funcionales y desde el contexto donde se desenvuelve el sujeto. Además, dentro de las responsabilidades que conlleva cuidar las plantas, ellos empezaron a realizar actividades, como ingresar a sus clases virtuales, poder moverse solos, reconocer zonas y acciones de peligro, poder movilizarse de forma autónoma, desarrollar trabajos, solucionar algunas necesidades de forma autónoma, estimular áreas gustativas, auditivas, visuales, musculares, táctiles y emocionales.

Estas actividades, que al inicio no eran posibles para ellos, lograron realizarlas después de una explicación, ejecución y experimentación. Al realizar esta comparación del sujeto uno, en función de la prueba pretest-postest, se pueden efectuar cambios significativos en todas las áreas, en diferentes medidas.

Por tanto, se puede asegurar que la estrategia de uso de huertos impulsa las habilidades adaptativas. Se recomienda su uso en adolescentes, dentro de sus hogares o instituciones educativas, junto a padres de familia o la comunidad educativa. El trabajo en esta estrategia da pauta para entrenar la autonomía en el hogar y las actividades de la vida cotidiana, en discapacidades como la visual, intelectual y múltiple. Se recomienda usar los huertos agregando actividades relacionadas o no relacionadas con la agricultura, pero que sirvan para el estímulo de algún área del sujeto a intervenir

## Bibliografía

- Ángeles, S. F. (2017). Aproximación a un conflicto violento ciudadano: la barricada y/o guarimba en Mérida, Venezuela, en el año 2014. *Espacio Abierto*, 26(3), 25-45. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/122/12259722002/12259722002.pdf>
- Balda, P., Buendía, G., & Vélez, C. (2018). Conocimientos y usos de lo proporcional en las huertas escolares. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(1), 9-23. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/654/65457048001/>
- Bermúdez, B. & Peñalver, L. (2018). *Cognición situada como estrategia para promover la competencia científica “explicación de fenómenos” en la enseñanza del concepto mezclas (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Colombia)*. Obtenido de Universidad del Norte: <http://hdl.handle.net/10584/8317>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Ediciones Paidós. Obtenido de Biblioteca Digital Mineduc: [https://www.academia.edu/36385958/Bronfenbrenner\\_1979\\_La\\_ecologia\\_del\\_desarrollo\\_humano](https://www.academia.edu/36385958/Bronfenbrenner_1979_La_ecologia_del_desarrollo_humano)
- Bueno, D. F. (2018). 5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 13-25. doi:<https://doi.org/10.35362/rie7813255>
- Caballero, Á. & Fernández, M. (2018). Creatividad y rendimiento académico: un estudio de caso con alumnos de 4.º curso de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 77-95. doi:<https://doi.org/10.35362/rie7823203>
- Caballero, L. & Enderica, O. (2020). *Desarrollo de habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual propuesta: guía de estrategias adaptativas en función de la educación inclusiva (Tesis de titulación)*. Universidad de Guayaquil, Guayaquil. Obtenido de Universidad de Guayaquil: Facultad de Filosofía: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/50526/1/CABALLERO%20VERA%20LUCY%20-%20ENDERICA%20MAC%C3%8DAS%20ORFA.pdf>
- Chiliquinga, R. & Masaquiza, R. (2019). Estimulación neurocognitiva y aprendizaje de la lengua ancestral kichwa. *Revista Científic*, 4(14), 286-307. doi:<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.14.286-307>
- Díaz, A. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Federico, Á., Zapata, R., Comba, A., Mari, M., Pellizardi, N., Torres, J., & Segovia, A. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 05-219. doi:<https://doi.org/10.35362/rie7813193>

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Fernández, S. (2018). *El huerto escolar como recurso didáctico en educación* (Trabajo de fin de grado en maestro de educación, Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora). Zamora. Obtenido [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/139321/TG\\_FERNANDEZ%20ROMERO\\_Susana\\_El%20huerto%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/139321/TG_FERNANDEZ%20ROMERO_Susana_El%20huerto%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Flores, M., Bailey, J., & Mortera, L. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(3), 283-304. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.28556>
- Flores, R. R., Castro, M. A., Galvis, V. J., Acuña, B., & Zea, S. L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*. Bogotá, Colombia: Taller de Edición Rocca S. A. Obtenido de <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20-%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>
- García Romero, D. & Lalueza, J. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Hernández, M. (2017). Huertos escolares como recurso didáctico para el desarrollo. *Revista Cientific*, 2(3), 247-259. doi:<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.13.247-259>
- Iglesias, P. & Romero, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. doi:10.5944/educXX1.28705
- Laborda, C., Jariot, M., & González, H. (2021). Calidad de vida y competencias de empleabilidad en personas trabajadoras en centros especiales de empleo. *Educación XX1*, 24(1), 117-139. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.26570>
- Lacalle, Z. C. & Pujol, O. C. (2019). *Mentoría e integración social en la universidad: El aprendizaje por servicio en un proyecto del grado de periodismo*. Obtenido de *Educación XX1*, 22(2), 289-308: <https://doi.org/10.5944/educxx1.22694>
- Martínez, D. & González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 87-108. doi:<https://doi.org/10.35362/rie731127>
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en Unesco y Ocede desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Mayor, P. D. (2019). El aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 9-28. doi: <https://doi.org/10.35362/rie8023331>





## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Sánchez, C. M. & Peirats, C. J. (Junio de 2021). El huerto escolar y las habilidades adaptativas de adolescentes con TEA. *Quaderns Digitals*, 2(92), 98-121. Obtenido de revista Quaderns digitals.net. ISSN 1575-9393. pp. 98-121: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11558](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11558)
- Santos, M., Cañadas, L., Martínez, L., & García, I. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XX1*, 2, 67-93. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.25422>
- Thoilliez, B. (2019). Indicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314. doi:10.5944/educXX1.21657
- Zambrano, C. J., Moreira, V. D., & Machado, R. E. (2021). Estrategia para el desarrollo de la competencia profesional gestionar proyectos microempresariales. *Revista desafíos*, 14(2), 41-59. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2306-91552021000200041&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2306-91552021000200041&lng=en&nrm=iso&tlng=es)

**ANEXO**



1ª Edición

# Respuestas educativas para la inclusión

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## CAPÍTULO VI

### USO DE LAS TIC EN LA PRIMERA ETAPA DEL MÉTODO TRONCOSO Y DEL CERRO EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN. ESTUDIO DE CASO

Yary Valeria Briones Farías<sup>1</sup>  
Rosa Ludivina Cedeño Rengifo<sup>2</sup>



## RESUMEN

El presente trabajo de investigación persigue, como objetivo general, fortalecer el área de comunicación y lenguaje mediante el uso de las TIC implementando la primera etapa del método Troncoso y Del Cerro para incrementar el vocabulario del estudiante con síndrome de Down. En el marco referencial se da a conocer el aporte pedagógico y tecnológico que presenta la primera etapa del método global de lectoescritura de las autoras Troncoso y Del Cerro, obteniendo beneficios al relacionar este modelo con el uso de las TIC, despertando así el interés de los niños con Síndrome de Down en el proceso de enseñanza aprendizaje. La metodología se efectuó bajo un enfoque cualitativo, utilizando tres técnicas fundamentales: la entrevista, la prueba y la observación participante, con sus respectivos instrumentos. Finalmente, los resultados fueron corroborados a partir de una comparación con la evaluación inicial y final del proceso, como se muestra en la matriz de intervención.

**Palabras clave:** lectura global, método global, síndrome de Down, TIC.

## **Introducción**

Las TIC han demostrado tener un gran potencial para el aprendizaje y la inclusión social de las personas con síndrome de Down, sobre todo si se tiene en cuenta algunas características psicológicas y de aprendizaje propias de las personas con discapacidad intelectual (Federación Española de Síndrome de Down, 2012).

La presente investigación se refiere al tema de las tecnologías de información y comunicación (TIC), su uso en la lectura, primera etapa del método Troncoso y Del Cerro, hace referencia a la “Percepción global y reconocimiento de las palabras escritas”. Así mismo, podemos decir, según Troncoso & Del Cerro (2009), el alumno en dicha etapa deberá reconocer visualmente, de un modo global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado. Este reconocimiento deberá producirse, tanto si las palabras se le presentan aisladas de una en una, como si se le presentan formando frases. Del mismo modo, “las frases pueden presentarse aisladas o formando parte de relatos sencillos como en los libros” (p. 139).

El proyecto se desarrolló a partir de un estudio de caso como trabajo final de la Unidad de Integración Curricular, donde participaron docentes que brindaron su aporte al plan, siendo informantes directos. Así también, personas externas, padres tutores y el sujeto involucrado para la intervención.

En las instituciones educativas que atienden estudiantes con discapacidad cada vez se naturaliza el uso de instrumentos tecnológicos educacionales. Sin embargo, no se reconocen ni potencian las capacidades docentes en este tema. Se desconocen, por ejemplo, las posibilidades de comunicación aumentativa que adquieren los alumnos con el uso de las TIC para que interactúen de manera efectiva en sus entornos sociales, ricos en información y en constante cambio. Las TIC ofrecen novedades y nuevas aplicaciones casi a diario. Sus usos son múltiples y se distribuyen prácticamente en todos los campos de la actividad humana (Gallegos, 2018).

Tras los avances en diversas investigaciones (García Miguel; Muro Barbara; Santana Pedro, 2012, implementaron el método de Troncoso y Del Cerro por medio de la tecnología, diseñando un software para la enseñanza de la lectura a niños con Síndrome de Down proyectando en tabletas, imágenes y palabras que el niño debe socializar, utilizando y ubicando un objeto concreto acorde a lo proyectado. Durante el estudio realizado se notó una buena atención y memoria en el sujeto, logrando asociar correctamente lo requerido en la primera etapa.

En Ecuador, en la ciudad de Guayaquil (Merino, 2014), se realizó una investigación que consistía en el desarrollo de un aplicativo educativo dirigido a niños con discapacidad intelectual, específicamente con síndrome de Down. Este ayudó a fortalecer su capacidad y reforzar actividades para que puedan desempeñarse en el plan de inclusión en escuelas regulares.

El presente documento reporta los resultados de la investigación, cuyo objetivo es identificar si la aplicación “Lectura Global”, de acceso gratuito y utilizada en niños con NEE asociada o no a la discapacidad, empleadas como mediación pedagógica, mejora las competencias lectoras del estudiante con síndrome de Down.

Se utilizó la investigación cualitativa, a partir de la observación, entrevistas e interpretación de los logros que surgían a medida que se avanzaba con la intervención, de acuerdo a lo planteado en la matriz; procurando un enfoque de estudio de caso para individualizar alcances y limitaciones en el participante. Finalmente, es necesario mencionar que este trabajo solo abarca la primera etapa lectora del método, con un limitado número de palabras, debido a los tiempos destinados a la aplicación del proyecto.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **Objetivo general**

Fortalecer el área de comunicación y lenguaje mediante el uso de las TIC implementando la primera etapa del método Troncoso y Del Cerro para incrementar el vocabulario del estudiante con síndrome de Down.

### **Objetivos específicos:**

- Evaluar las habilidades perceptivas discriminativas, el reconocimiento y comprensión de palabras referentes a la primera etapa del método Troncoso y Del Cerro.
- Implementar las TIC como estrategias para la intervención de la primera etapa del método Troncoso y Del Cerro.
- Comprobar la eficacia de la aplicación de las TIC en la primera etapa del método.

### **Marco referencial**

#### *Definición de discapacidad intelectual*

Como se plantea en el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 17), la discapacidad intelectual es un trastorno del desarrollo intelectual que comienza durante el período de evolución y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Para ser considerada discapacidad intelectual, se deben cumplir los tres criterios siguientes:

- Deficiencias de las funciones intelectuales como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia; confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
- Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socio-culturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida indepen-

diente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

Como lo plantean Verdugo & Schalock (2010), a partir de una definición operativa, se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años.

### Síndrome de Down

Pérez (2014) explica que el síndrome de Down es también conocido como trisomía del par 21 debido a una alteración genética producida por la presencia de un cromosoma extra en dicho par, producto de:

- Falta de disyunción en la meiosis, dando como resultado a dos células hijas completamente anormales, una de las cuales portaría 24 cromosomas y la otra 22, en lugar de 23 cromosomas como correspondería. Si la célula portadora de 24 cromosomas es fecundada por un gameto haploide, el resultado sería un individuo con 47 cromosomas (trisomía) y en el caso de que la célula portadora de 22 cromosomas sea fecundada el individuo presentaría 45 cromosomas (monosomía).
- Falta de disyunción en la mitosis, durante las primeras divisiones celulares de una célula embrionaria, generando un mosaicismismo que se caracteriza por dos tipos de poblaciones celulares distintas a nivel cromosómico. Una población presentaría un número anómalo de cromosomas y la otra un número normal, sus características varían de acuerdo a la proporción y ubicación de estas células anormales.
- Translocación desequilibrada, en la que en muchos casos un cromosoma sufre de una rotura a nivel estructural, dando como resultado un fragmento cromosómico libre, que llega a acoplarse a otro par de cromosomas ocasionando así una trisomía.



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

El síndrome de Down conlleva deficiencia mental, problemas del desarrollo físico y fisiológico y de la salud del individuo. Normalmente estas alteraciones orgánicas se producen durante el desarrollo del feto, por lo que el diagnóstico puede realizarse en el momento del nacimiento (Fernández, 2016).

Para indicar las características físicas de los niños con síndrome de Down se revisaron varios artículos; dos autores se destacan, las enumeran y señalan de manera resumida (Lamber y Rondal, 1982): la cabeza es más pequeña de lo normal, siendo la parte posterior de esta, prominente. Sus miembros superiores e inferiores son pequeños; entre ellos, nariz, boca, orejas, manos; los ojos son sesgados y la lengua de tamaño normal. A menudo, la mano solo presenta un pliegue palmario. La piel aparece ligeramente amoratada y tiende a ser relativamente seca, sobre todo a medida que el niño crece. Otras peculiaridades es que suele tener una altura inferior a la media y cierta tendencia a la obesidad ligera o moderada. También existe una mayor incidencia a determinados problemas de salud como las infecciones, trastornos cardíacos, del tracto digestivo, sensoriales, entre otros.

Como lo mencionan Rincón & Linares (2011), existen ciertas características frecuentes en los alumnos con discapacidad intelectual, con el fin de poder establecer el tipo de apoyos que requieren desde las didácticas y estrategias de enseñanza:

- **Atención:** tienen tendencia a la distracción ante estímulos externos; por lo tanto, para mejorar sus niveles de atención es importante mirarlos a la cara cuando se les habla y enviarles mensajes y estímulos repetitivos sobre la temática trabajada en clase, de manera que se les facilite permanecer atentos a las indicaciones y explicaciones.
- **Percepción:** es la capacidad para captar adecuadamente estímulos del entorno a través de la vía auditiva, visual, táctil, entre otros. Las personas con discapacidad intelectual, generalmente perciben mejor la información por vía visual; por lo tanto, tienen



mejores progresos si se les proporciona información por esta vía y de manera multisensorial basándose en imágenes, dibujos, representaciones gráficas, iconos y complementando con sonidos y material de exploración táctil. Son buenos observadores, y responden muy bien al modelamiento (mira cómo yo lo hago, ahora hazlo tú).

- **Memoria:** es la habilidad que tiene el ser humano para retener y almacenar información; las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades a corto plazo, y de manera explícita o declarativa, por tanto, se les pueden proporcionar estrategias memorísticas como nombrar objetos, relacionarlos o agruparlos en categorías, utilizar fotografías, textos como complementos de instrucciones dadas; otras técnicas de memoria antes de la escritura son: recitar, cantar, memorizar cuentos, poemas, adivinanzas, entre otros. Al igual que ocurre con la percepción, es mejor su memoria visual que la auditiva, fortaleza que se puede aprovechar.
- **Motivación:** este dispositivo está estrechamente ligado a la atención, puesto que, si el individuo no tiene interés en aprender, no le agradan las actividades y no se motiva por explorar, tampoco logra centrar la atención en un tema proporcionado. Por tanto, es necesario ofrecerle actividades llamativas, variadas, amenas, eliminar estímulos distractores, dándoles tiempo para responder; muchos presentan mayor tiempo de respuesta y se angustian ante la presión, perdiendo el interés por culminar su actividad.

En cuanto al habla, lenguaje y comunicación en niños con síndrome de Down, estas habilidades juegan un papel prioritario en el desarrollo cognitivo, afectivo y social en las personas con síndrome de Down. Es por ello que tratar sus dificultades debe ser el objetivo fundamental para especialistas y padres. Cabe destacar que presentan una discapacidad intelectual que, entre otras áreas, afecta la adquisición y desarrollo del lenguaje.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Para describir estos conceptos se tomó como referencia al autor Nafe (2012), quien señala: los niños con síndrome de Down poseen ciertas dificultades en la articulación de fricativas, africadas y vibrantes, dificultades para integrar la información. Los patrones de simplificación que suelen producir son los siguientes:

- Supresión de la consonante al final de la palabra.
- Reducción de grupos de consonantes.
- Oclusivización.
- Anteriorización.
- Posteriorización.
- Omisión de sílabas átonas.
- Lenguaje y comunicación.

Como señala Kumin (2017), la inmensa mayoría de los niños con síndrome de Down llegan a utilizar todos los canales de comunicación para transmitir sus mensajes. En general y desde su más tierna edad, señalan y hacen gestos, usan las expresiones faciales, saben imitar.

El lenguaje de los niños con síndrome de Down tiene mayor retraso en la expresión, en comparación con el nivel de desarrollo. La edad lingüística no evoluciona al mismo tiempo que la edad cronológica y la mental. Hay una gran diferencia lingüística de un niño a otro, pueden ser del mismo año, pero su desarrollo evolutivo es diferente. Precisan de una intervención logopedia lo más pronto posible; están relacionados el retraso en la adquisición y el desarrollo del lenguaje con el nivel de deficiencia que muestra el niño y su grado de afectación varía en función de sus tipologías personales (Nafe, 2012).

### **Tecnologías de la información y comunicaciones en la educación**

Las TIC (tecnologías de la información y comunicación) son las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información, y muy en particular el uso de ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar esa información. Las TIC, como elemento esencial de la sociedad de la informa-

ción habilitan la capacidad universal de acceder y contribuir a la información, las ideas y el conocimiento. Hacen por tanto, posible promover el intercambio y el fortalecimiento de los conocimientos mundiales en favor del desarrollo, permitiendo un acceso equitativo a la información para actividades económicas, sociales, políticas, sanitarias, culturales, educativas y científicas dando acceso a la información que está en el dominio público (Cobo Romaní, 2009).

La incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la educación ha permitido el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que han enriquecido los procesos de aprendizaje, facilitando a los estudiantes interactuar en contextos virtuales o con recursos multimedia, simulando situaciones o resolviendo problemas reales, de manera individual o grupal. Estas experiencias permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, su capacidad de tomar decisiones, trabajar de manera colaborativa y de autoaprendizaje en la exploración y búsqueda de información en internet con fines educativos (Ministerio de Educación, 2012) especially within recurrent neural network (RNN).

### **Tics para el aprendizaje de niños con síndrome de Down**

Sin duda alguna, usar recursos tecnológicos garantizan potenciar el aprendizaje en esta población. Se basa esta información, a través de lo escrito en el artículo publicado por la Federación Española de Síndrome de Down (2012).

Las TIC han demostrado tener un gran potencial para el aprendizaje y la inclusión social de las personas con síndrome de Down, sobre todo si tenemos en cuenta algunas características psicológicas y de aprendizaje propias de las personas con discapacidad intelectual. Estas herramientas de apoyo educativo buscan optimizar en las personas lo siguiente:

- Aumentan la capacidad de almacenamiento y de procesamiento de la información (retener, evocar y relacionar distintas infor-

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

maciones).

- Mejoran la memoria semántica, relacionada con el significado de las palabras y el conocimiento.
- Centran la atención.
- Posibilitan una mejor comprensión de lo abstracto.
- Mejoran la generalización y el mantenimiento del aprendizaje.
- Refuerzan la visión y la audición, así como la coordinación motriz.
- Corrigen trastornos importantes del lenguaje.
- Fomentan la iniciativa para comenzar actividades y la constancia para realizar tareas menos motivadoras.
- Favorecen la reflexión.
- Optimizan la organización temporal.

Al mismo tiempo presentan muchas potencialidades para adquirir los aprendizajes:

- Optimizan la memoria visual, facilitando un aprendizaje más rápido con el apoyo de imágenes. Mejoran la adquisición de conocimientos a través de varios canales sensoriales-multicanal.
- Motivan el aprendizaje a través de actividades educativas, lúdicas y de respuesta inmediata.
- Aumentan su atención y su tiempo de permanencia en las actividades educativas.
- La práctica repetitiva es más gratificante a través de las nuevas tecnologías.
- Tras un apoyo gradual, adquieren la autonomía necesaria para su aprendizaje.

### **Método Troncoso y Del Cerro**

Fue desarrollado por las españolas María Victoria Troncoso y María Mercedes Del Cerro; surgió como respuesta a las dificultades de los niños con síndrome de Down para ingresar en el proceso de la lecto-escritura; sin embargo, es igualmente útil y eficaz para enseñar a leer y escribir a personas con o sin discapacidad intelectual (Ramos, 2018).

Troncoso y Del Cerro (1998) citados en Iglesias et al. (2008), en el manual para las y los docente mencionan que, el método de lectura que plantean, comprende tres etapas: (1) Percepción global y reconocimiento de palabras escritas; (2) Reconocimiento y aprendizaje de las sílabas; (3) Progreso en la lectura. Estas, se diferencian entre sí por los objetivos concretos y por los materiales propios de cada una de las etapas. Al mismo tiempo las tres etapas están interrelacionadas y en ocasiones, deben trabajarse simultáneamente objetivos de una y otra. Establecen claramente que no es preciso completar todos los objetivos de una etapa para iniciar el trabajo con la siguiente.

De manera específica se manifiestan las características primordiales que deberán ser consideradas al momento de iniciar con dicho método, estipuladas por Cedillo (2005). La enseñanza de la lectura y escritura en los niños con síndrome de Down, comprende:

- Se parte de la palabra.
- La comprensión siempre está presente.
- Está estructurado en pequeños pasos.
- La edad de inicio es de 4 años.
- La modalidad de trabajo es individualizada.
- Personalidad.
- Interés y motivación.
- Capacidad intelectual.
- Ritmo de trabajo.
- Ambiente familiar.

En lo referente al material se caracteriza por:

- Material personalizado.
- Aprendizaje: activo, variado, lúdico y orientado al éxito.

Las personas que deseen aprender con este método necesitan cumplir con ciertas características que se convierten en requisitos previos:

- Lenguaje comprensivo mínimo.
- Atención.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

- Percepción visual.
- Percepción auditiva.
- La memoria.
- Primera etapa del método

Esta etapa de percepción global y reconocimiento de palabras escritas, busca que el alumno comprenda su significado y atienda en qué consiste leer; es decir que, a través de unos símbolos gráficos se accede a significados, mensajes. Se empieza con palabras aisladas y pronto se presentan frases.

Las autoras del método detallan lo que se debe realizar paso a paso. Para ello, fue necesario hacer las siguientes acciones según Troncoso & Del Cerro (2009):

1. Primero es necesario establecer el objetivo general que es reconocer visualmente, de un modo global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado. Este reconocimiento deberá producirse, tanto si las palabras se le presentan aisladas de una en una, como si se le presentan formando frases. Del mismo modo, las frases pueden presentarse aisladas o formando parte de relatos sencillos como en los libros.
2. Los objetivos específicos para el estudiante son: reconocer su nombre escrito y el de cuatro o cinco miembros de su familia; que reconozca y comprenda el significado de quince a veinte palabras escritas, formadas por dos sílabas directas (p. ej.: casa, pato). Entre las palabras deben incluirse dos o tres verbos de acciones conocidas por el niño, escritos en tercera persona del singular del presente de indicativo (come, mira), por último, reconocer de cincuenta a sesenta palabras incluyendo las anteriores.

## **Metodología**

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que identifica los aspectos de significativa relevancia, tales como la combinación de la primera etapa percepción global y reconocimiento de palabras escritas del método Troncoso & Del Cerro, con el uso de las TIC. Interpretando lo mencionado. La Federación Española de Síndrome de Down (2012) afirma que “Las TIC señalan tener un gran potencial para el aprendizaje y la inclusión social de las personas con síndrome de Down”. Así mismo, está basado en el método de investigación estudio de caso único; es decir, focalizado en un sujeto, a quien se necesita favorecer sus habilidades lectoras.

Como menciona Munarriz (2001), el enfoque cualitativo utiliza métodos y técnicas diversas como gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, hacia la explicación y la predicción. Así pues, el autor señala que, el estudio de casos y la investigación acción son métodos centrales en la investigación cualitativa.

Los estudios cualitativos son más amigables de adaptarse al estudio de caso; generalmente, por tratarse de temas que son únicos y que tienen determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar (Jiménez Chaves & Comet Weiler, 2016).

Por otro lado, el método estudio de caso es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. Este es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia (Orlando & González, 2013). Esto hace énfasis en la educación especial, cuando se menciona su uso y la corresponde estrechamente con la realidad, existiendo la posibilidad de relacionar la teoría con la práctica.



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Para ello, como se menciona anteriormente, se ha escogido este método, caso único. Autores como Orlando & González (2013) mencionan que, su uso se fundamenta en la medida que este tenga carácter crítico; es decir, que permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, lo que puede ser un factor importante para la construcción teórica.

Para la validación del estudio de caso, el autor Munarriz (2001) afirma que la investigación-acción utiliza la triangulación de métodos. Esta consiste en la recogida de datos mediante técnicas diferentes a la observación (entrevistas, grabaciones en video, sociograma, cuestionarios, test) relacionados con los resultados que se van obteniendo en la investigación. De esta manera, se proporciona la posibilidad de contraste entre las intuiciones en los análisis realizados a partir de las notas de campo y las obtenidas en los diferentes análisis, sobre otro tipo de datos. Se destacan como las más utilizadas en relación con la confiabilidad de los datos y, por tanto, en la comprobación de la validez interna, se enumera la posibilidad del uso de un amplio número de metodologías que ayudan en este quehacer.

### **Técnicas e instrumentos utilizados**

Para recopilar los datos necesarios para la investigación se utilizaron tres técnicas fundamentales que son la entrevista, la prueba y la observación participante. Utilizando instrumentos que al obtener resultados, estos puedan ser congruentes, como menciona López et al. (2019), por su importancia y complejidad de aplicación, la validación de instrumentos está considerada como un tipo de estudio dentro de los de intervención; es decir, al mismo nivel de los experimentales, cuasiexperimentales, entre otros.

Al inicio se consideró primordial conocer datos desde el nacimiento hasta la actualidad del sujeto a estudiar; por ende, se trataron temas tales como: embarazo, desarrollo evolutivo, salud, comportamiento, entre otros. Razón por la que se llevó a cabo una entrevista apoyada en el

instrumento de Joseph Sanzari Children´s Hospital (2017), para su utilización fue necesaria una adaptación en su estructura; en este caso, se omitieron tres sesiones que no brindaban datos necesarios para la investigación, entre ellas: inscripción, datos informativos del seguro.

Cabe aclarar que es un cuestionario que se utiliza en Joseph Sanzari Children´s Hospital cuando ingresa un paciente, por eso se descartaron dichas sesiones. En este caso se usaron las preguntas del instrumento para tratarlas a través de la entrevista.

Es necesario indicar que el tema de la entrevista ocupa un lugar muy destacado dentro de las técnicas aplicadas de recogida de datos; es una de las más utilizadas en las investigaciones, después de las técnicas de la encuesta y la cuantitativa; la entrevista se diferencia de la encuesta porque es cualitativa (Pack, 2007).

El instrumento consta de diez sesiones que fácilmente brindan una amplia recolección de datos, entre ellas: embarazo, historia de nacimiento de su hijo, otros embarazos, desarrollo, salud del niño, historia médica familiar, actividades y comportamiento diario, entorno, programa de atención y un apartado de información general que se considera no esté dentro del cuestionario. Está enunciado en varios sitios webs y es citado por varias publicaciones, por lo que contiene aspectos completos que abarcan temas de recogida de datos sociodemográficos.

Luego se inició con la parte diagnóstica; era fundamental conocer de manera general, si el sujeto tenía dominio de las habilidades perceptivo-discriminativas, debido a que, estas se deben desarrollar o adquirir antes de iniciar el método de lectura y escritura; en todo caso, cabe aclarar que solo se realizó dicha evaluación para corroborar que tenía dominio, así le facilita un progreso rápido (Troncoso & Del Cerro, 2009b). El instrumento utilizado fue: guía breve para verificar sus destrezas ya mencionadas (Sealtiel Enciso, 2013), la que evalúa aquellas prácticas que comprenden el “repertorio básico” del proceso de adquisición.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

El test comprende ocho sesiones, cada una consta de cinco ejercicios, los cuales son: atención, habilidad manual, presión y prensión, direccionalidad, asociación, selección, clasificación y denominación.

- La primera sesión abarca ejercicios, tales como observar, buscar, unir e ir relacionando un objeto con otro.
- La segunda actividad comprende la realización de distintos trazos (horizontales, verticales, curvos).
- En la tercera intervienen todos los segmentos de la mano como son los dedos y palma de esta.
- La sesión cuarta consistía en realizar trazos de diferentes líneas o figuras siguiendo la dirección propuesta.
- En la quinta actividad se debía asociar todos los objetos por criterios de uso o función, igualdad y propiedad.
- En la sesión sexta se seleccionó diferentes objetos de un conjunto, basándose en diferentes características inherentes al objeto o atribuidas en su uso.
- La séptima selecciona, agrupa y asocia todos los objetos presentados de acuerdo a los criterios de categoría o propiedades que poseen.
- La sesión ocho denomina oralmente todos los objetos solicitados.

Para su utilización no fue necesario realizar ningún tipo de adaptación; por otra parte, este instrumento ha sido utilizado ampliamente en blogs, tesis, artículos científicos y estudios de caso; entre ellos podemos mencionar Correa (2016) quien hizo uso del instrumento en un estudio de caso sobre: aplicación de los niveles I y II del Método Troncoso & Del Cerro y el blog de la página “Entre maestros”.

Asimismo, para profundizar en la intervención, se utilizó la técnica observación participante. El rol que tiene el investigador es mirar, escuchar y participar del fenómeno estudiado en su contexto real; lo experimenta en primera persona, cómo existe con las personas que desea estudiar, busca la “visión desde dentro” (interpretativismo) (Ortiz, 2014).

Es decir, dicha técnica o estrategia favorece que el investigador mantenga un estrecho acercamiento con el sujeto de estudio, pues, si lo relacionamos en el área de la educación especial, se prioriza mantener constante interacción con el involucrado para experimentar los avances o retrocesos en la persona.

Se hace uso de un instrumento de tipo prueba, adaptado como base, elaborado por Álvarez & Méndez (2018), quienes toman como apoyo lo establecido en la primera etapa del método Troncoso & Del Cerro. El instrumento se elaboró a partir de tres sesiones:

- La sesión uno comprende el reconocimiento del nombre y de sus familiares.
- La sesión dos se relaciona con la asociación de palabra-imagen.
- La sesión tres abarca el reconocimiento y comprensión del significado de diez palabras.

Del documento principal se conservaron las instrucciones y ciertos aspectos de la estructura; se cambian los indicadores, porque fueron seleccionados de acuerdo al contexto del sujeto, los ítems de valoración: lo realiza con ayuda, lo realiza sin ayuda, no lo realiza y un apartado de observaciones; de manera específica cuando se indica que lo realiza con ayuda, cuántas repeticiones fueron necesarias o el tiempo.

Una vez terminada la adaptación del instrumento, cabe mencionar que las palabras trabajadas en la primera etapa del método, según las autoras son 200. Sin embargo, se considera la flexibilidad de este, acotaciones de autoridades durante la intervención, así como el tiempo dispuesto para llevar a cabo el proceso; se reduce a quince palabras. Estas se encuentran implementadas por cinco categorías: nombres de sus familiares y el del sujeto (cinco palabras), animales (tres palabras), comidas (dos palabras), objetos (dos palabras) y verbos (tres palabras); solo contienen dos sílabas. Se procede a realizar las tarjetas-foto, tarjetas-palabra y tarjetas foto-palabra.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

El instrumento fue aplicado con el método, al iniciar la intervención a partir del uso de las TIC, con las mismas categorías e imágenes, pero en la aplicación. Como se detalla en la matriz, se deberá realizar una evaluación final con el mismo instrumento para relacionar los datos y verificar los resultados obtenidos, teniendo en cuenta el ritmo, proceso y nivel cognitivo del sujeto evaluado.

### **Presentación del caso de estudio**

El contexto sociodemográfico que ha llevado el sujeto ha sido muy favorable para su proceso evolutivo. El estudiante, nacido en el 2013, actualmente tiene ocho años. Vive con sus padres y dos hermanas, es el hermano mayor. Comenzó desde muy pequeño a recibir estimulación temprana, esto facilitó que su desarrollo psicomotor, intelectual y social no se viera afectado. Sin embargo, presentó varios problemas con su salud, que obstaculizaron su asistencia al programa, por cuestiones de citas médicas o estaba delicado de salud.

Cuando ingresó a la escuela especializada obtuvo todos estos beneficios nuevamente; se resumen en un proceso largo, con altibajos, logros, victorias, que se iban viviendo con el transcurso del tiempo.

El ambiente familiar es propicio para su desarrollo, garantizando tranquilidad, protección, conocimientos, autonomía e independencia; tiene recursos didácticos, un espacio para sus estudios, análisis de tareas en lugares estratégicos dentro de la casa, cómodas para que pueda buscar su ropa, rutinas establecidas de lunes a viernes, entre otros. Si bien, todo esto es útil, lo importante es que sus padres han contribuido para que se convierta en niño/adolescente y adulto capaz de conseguir lo que quiera. Conoce lugares dentro de su comunidad: tiendas, subcentro, farmacia, casa de los abuelos, distingue la casa de un vecino y otro; mantiene una relación cercana con ellos.

## Historial socioeducativo

Desde los cinco meses de nacido acudió a un programa de estimulación temprana. Asistía a terapias físicas, donde mejoró su postura, y se trabajó el gateo; terapia sensorial y actividades recreativas con los demás miembros del programa, esto trabajaba las habilidades sociales de él.

Al primer año y seis meses, comenzó su proceso educativo en una escuela especializada, donde estuvo hasta los seis años. Esto representó un aporte significativo tanto para el niño como para sus padres, porque recibían orientaciones y charlas sobre la discapacidad de su hijo.

A los siete años ingresó a la educación regular, en una escuela particular. Cabe mencionar que por motivos de pandemia (COVID-19) no ha tenido contacto físico con la escuela, docentes y sus compañeros. Es parte de la nueva educación digital, que al principio le resultó muy frustrante, pero se ha ido adaptando a la situación con rutinas establecidas en el hogar.

Sigue avanzando constantemente y cada día adquiere nuevos conocimientos que pone en práctica, ya sea en matemáticas, lenguaje, inglés o ciencias; llevándolos a situaciones de la vida diaria.

Se detallan manifestaciones observables de la necesidad educativa especial.

- **La atención.** Su tiempo de esmero en una actividad académica es de cuatro minutos máximo, y se le debe preguntar constantemente sobre la información que está recibiendo.
- **El lenguaje.** Se comunica de manera oral, aunque su pronunciación es poco entendible; su vocabulario es limitado.
- **La memoria.** Antes de iniciar una clase o actividad se debe hacer un repaso acompañado de preguntas claras sobre lo visto anteriormente.
- **La concentración.** Debe estar situado en un espacio alejado de

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

distracciones, focaliza su atención en una tarea, en períodos de tiempo cortos.

### Planteamiento de la intervención en el estudio de caso

La investigación se dio en ocho fases para garantizar organización y resultados, de tal manera que el proceso se lleve en armonía. La intervención del método con el uso de las TIC inició en el mes de junio y finaliza en el mes de agosto.

Se estableció un horario de trabajo para realizar el proceso de intervención en conjunto con la madre de familia, quien daba indicaciones sobre los horarios en que muestra mayor desenvolvimiento el estudiante, se acordó los días lunes, miércoles y viernes, por las noches; en sesiones cortas de veinte minutos.

A continuación, se detallan cada una de las fases y el proceso que se llevó:

- **Primera sesión:** se comenzó con el proceso de diagnóstico como se establece en la matriz; en la semana cuatro, correspondía realizar la aplicación del primer instrumento para evaluar las habilidades perceptivo-discriminativas en el sujeto. Se ubica al niño en un espacio tranquilo, sin interrupciones o distracciones para garantizar su atención a la actividad, se ejecutan las actividades establecidas y se logra la aplicación del primer instrumento el día 2 de junio, solo se efectuó hasta la sesión de direccionalidad; se finaliza la aplicación del instrumento el día 4 de junio, como señala lo indicado, se trabajó en dos sesiones; es decir, en dos días.
- **Segunda sesión:** se continúa con la valoración y se aplica en la semana cinco, el día jueves 10 de junio el instrumento para evaluar la primera etapa del método Troncoso & Del Cerro percepción global y reconocimiento de palabras escritas, elaborado por Karen Danixa Álvarez Artunduaga y Kely Dayana Méndez Cardozo (2018), adaptado para fines de esta investigación. Se

ubica al niño en un espacio tranquilo, sin interrupciones o distracciones para garantizar su atención a la actividad. Una vez finalizada la aplicación, se verifican los resultados obtenidos al inicio para al final de la intervención compararlos.

- **Tercera - séptima sesión:** se comenzó estableciendo un espacio físico para la intervención, misma que sería en la casa del estudiante, en su cuarto de estudio; así también, una mesa específica de trabajo en donde el niño esté cómodo para realizar las actividades. Para que no existiera molestias se colocó el celular en un soporte, facilitándole el trabajo. Durante estas etapas se buscó que el sujeto de estudio sea capaz de mantener dominio con el uso de la aplicación y, sobre todo, ir verificando el reconocimiento y comprensión de las palabras señaladas para trabajar en cada una de las categorías. Se efectuó bajo el mismo proceso que consistía en mantener una participación directa con el estudiante, dar las instrucciones del uso de la aplicación, mostrar la categoría a trabajar de manera clara, hacer que escuche el nombre y observe la imagen de cada uno de los nombres, animales, objetos, alimentos y verbos de las categorías que estaban agregadas. Posterior a eso, se comenzó con el proceso de asociar imagen-palabra con la palabra; luego, señalar la foto de acuerdo a la palabra observada; por último, señalar la palabra pertinente a la imagen presentada por la aplicación.
- **Octava sesión:** concluido el proceso y tras la culminación de la primera etapa del método Troncoso & Del Cerro, con el uso de las TIC, de manera específica con una aplicación descargada desde las App Store, conocida como “Lectura global”, se finaliza con una posevaluación con el instrumento principal para verificar los avances obtenidos; se realizó de la misma manera en la que se efectuó la preevaluación. Finalmente, se compararon los resultados de ambas pruebas para dar a conocer si resulta útil el uso de las TIC con el método para desarrollar habilidades lectoras en niños con síndrome de Down.



# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

Ejes	Objetivos	Estrategias	Actividades	Responsables o participantes	Periodicidad Fechas de inicio y finalización	Observaciones
Área cognitiva	Evaluar las habilidades perceptivo-discriminativas en el sujeto.	Aplicar el instrumento Guía breve para evaluar habilidades perceptivo-discriminativas. Sealtiel Enciso Pérez (2014).	Participación directa con el niño. Aplicación del instrumento adaptado a las necesidades del niño. Verificación de los resultados. Determinar el dominio de las habilidades perceptivo-discriminativas a partir de los resultados arrojados.	Investigadora Estudiante	Semana 4 (31 de mayo al 4 de junio)	Se sugiere acompañamiento durante la ejecución del instrumento. Dar indicaciones claras y cortas. Repetir la consigna las veces que sean necesarias. Realizar la prueba en dos sesiones.
Área de comunicación y lenguaje	Evaluar el reconocimiento y comprensión de 10 palabras de acuerdo con la primera etapa del método Troncoso & Del Cerro.	<b>Preevaluación</b> Instrumento para evaluar la primera etapa de método Troncoso & Del Cerro. "Percepción global y reconocimiento de palabras escritas" Elaborado por: Karen Danixa Álvarez Artunduaga & Kely Dayana Méndez Cardozo (2018). Adaptado por: Yary Valeria Briones Farias.	Participación directa con el niño. Aplicación del instrumento adaptado a las necesidades del niño. Verificación de los resultados. Identificar las palabras en las que muestra mayor dominio y las que se necesita reforzar, a partir de los resultados arrojados.	Investigadora Estudiante	Semana 5 (7 de junio al 11 de junio)	Se sugiere acompañamiento durante la ejecución del instrumento. Dar indicaciones claras y cortas. Repetir la consigna las veces que sean necesarias.
Área de comunicación y lenguaje	Reconocer su nombre escrito y el de cuatro miembros de su familia.	<b>Implementación de TIC, aplicación de Play Store:</b> "Lectura global"	Participación directa con el estudiante. Dar las instrucciones del uso de la aplicación. Mostrar la categoría a trabajar de manera clara. Escuchar el nombre del miembro de su familia. Observar la foto de su familiar. Asociar imagen-palabra con la palabra. Señalar la foto de acuerdo a la palabra observada. Señalar la palabra de acuerdo a la imagen presentada.	Investigadora Estudiante	Semana 6-7 (14 de junio al 25 de junio)	Se sugiere acompañamiento durante la ejecución del instrumento. Dar indicaciones claras y cortas. Repetir la consigna las veces que sean necesarias. Hacer pausas para evitar agotamiento.
Área de comunicación y lenguaje.	Trabajar la categoría de animales	<b>Implementación de TIC, aplicación de Play Store:</b> "Lectura global"	Participación directa con el estudiante. Dar las instrucciones del uso de la aplicación. Mostrar la categoría a trabajar de manera clara. Escuchar el nombre de los animales que están agregados. Observar la foto de los animales. Asociar imagen-palabra con la palabra. Señalar la foto de acuerdo a la palabra observada. Señalar la palabra de acuerdo a la imagen presentada.	Investigadora Estudiante	Semana 8-9 (28 de julio al 9 de julio)	Se sugiere acompañamiento durante la ejecución del instrumento. Dar indicaciones claras y cortas. Repetir la consigna las veces que sean necesarias. Hacer pausas para evitar agotamiento.
Área de comunicación y lenguaje	Trabajar la categoría de comida	<b>Implementación de TIC, aplicación de Play Store:</b> "Lectura global"	Participación directa con el estudiante. Dar las instrucciones del uso de la aplicación. Mostrar la categoría a trabajar de manera clara. Escuchar el nombre de los alimentos que están agregados. Observar la foto de los alimentos. Asociar imagen-palabra con la palabra. Señalar la foto de acuerdo a la palabra observada. Señalar la palabra de acuerdo a la imagen presentada.	Investigadora Estudiante	Semana 10-11 (12 de julio al 23 de julio)	Se sugiere acompañamiento durante la ejecución del instrumento. Dar indicaciones claras y cortas. Repetir la consigna las veces que sean necesarias. Hacer pausas para evitar agotamiento.

Área de comunicación y lenguaje	Trabajar la categoría de objetos	<b>Implementación de TIC, aplicación de Play Store:</b> "Lectura global"	Participación directa con el estudiante. Dar las instrucciones de uso de la aplicación. Mostrar la categoría a trabajar de manera clara. Escuchar el nombre de los objetos que están agregados. Observar la foto de los objetos. Asociar imagen-palabra con la palabra. Señalar la foto de acuerdo a la palabra observada. Señalar la palabra de acuerdo a la imagen presentada.	Investigadora Estudiante	Semana 12-13 (26 de julio al 6 de agosto)	Participación directa con el estudiante. Dar las instrucciones del uso de la aplicación. Mostrar la categoría a trabajar de manera clara. Escuchar el nombre de los alimentos que están agregados. Asociar imagen con imagen. Señalar la foto del alimento que menciona la aplicación. Señalar la palabra de acuerdo a la foto observada.
Área de comunicación y lenguaje	Trabajar la categoría de verbos	<b>Implementación de TIC, aplicación de Play Store:</b> "Lectura global"	Participación directa con el estudiante. Dar las instrucciones del uso de la aplicación. Mostrar la categoría a trabajar de manera clara. Escuchar el nombre de los verbos que están agregados. Observar la foto de los verbos. Asociar imagen-palabra con la palabra. Señalar la foto de acuerdo a la palabra observada. Señalar la palabra de acuerdo a la imagen presentada.	Investigadora Estudiante	Semana 14-15 (9 de agosto al 20 de agosto)	Participación directa con el estudiante. Dar las instrucciones del uso de la aplicación. Mostrar la categoría a trabajar de manera clara. Escuchar el nombre de los alimentos que están agregados. Asociar imagen con imagen. Señalar la foto del alimento que menciona la aplicación. Señalar la palabra de acuerdo a la foto observada.
Eficacia de las aplicaciones (TIC)	Comprobar la eficacia de las aplicaciones (TIC), utilizadas para la primera etapa de lectura.	<b>Posevaluación</b>	Aplicación del instrumento para verificar avances	Investigadora Estudiante	Semana 16 (23 de agosto al 27 de agosto)	<b><u>Lectura: Primera etapa.</u></b> <b><u>Percepción global y reconocimiento de palabras escritas.</u></b> <b><i>Esta etapa abarca hasta el reconocimiento y comprensión de 10 palabras.</i></b>

## Resultados

### Resultados de la evaluación inicial

#### *Evaluación general*

Para comenzar con la primera etapa del método Troncoso & Del Cerro, es necesario tener dominio de las habilidades perceptivas-discriminativas, por ello, al iniciar la intervención fue necesario verificar cómo se encontraba el sujeto en esta área.

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

Atención:	Mantiene su atención enfocada en una actividad más de diez minutos, logra identificar las características de todos los objetos agrupándolos por semejanzas o diferencias, y es capaz de identificar todos los dibujos “muestra” de entre otros.
Habilidad manual:	En este aspecto, su habilidad aún es torpe e imprecisa y requiere que en ocasiones le apoye físicamente el docente o la persona que está a cargo.
Presión y prensión:	En esta área sus destrezas aún son débiles y en ocasiones suelta los objetos, sus trazos son imprecisos o a veces no controla su fuerza y rompe la hoja.
Direccionalidad:	Realiza el trazo de diferentes líneas o figuras siguiendo la dirección propuesta; sin embargo, aún presenta algunos problemas de lateralidad y en ocasiones inicia el trazo de líneas sin un patrón dominante.
Asociación:	Asocia todos los objetos por criterios de uso o función, igualdad y propiedad.
Selección:	Logra seleccionar diferentes objetos de un conjunto, basándose en diferentes características inherentes al objeto o atribuidas a su uso.
Clasificación:	Selecciona, agrupa y asocia todos los objetos presentados de acuerdo a los criterios de categoría o propiedades que poseen.
Denominación:	Denomina oralmente todos los objetos solicitados.

Continuando con el proceso de diagnóstico, se evaluó el área de comunicación y lenguaje para valorar la primera etapa de método Troncoso & Del Cerro. “Percepción global y reconocimiento de palabras escritas”, cabe mencionar que, como muestra la matriz de intervención, se debe realizar una posevaluación para corroborar la eficacia del uso de las TIC utilizadas para la primera etapa de lectura.

Los resultados obtenidos en el instrumento de la evaluación diagnóstica fueron los siguientes: bajo dominio en el reconocimiento de las tarjetas-palabras; en lo demás, mostró alto dominio con el manejo de las tarjetas-foto. Las palabras utilizadas, como lo plantean Troncoso & Del Cerro (2009b), elegidas en la construcción de las frases y en la elaboración de relatos sencillos tendrán en cuenta los conocimientos del alumno, sus intereses, sus gustos, de modo que se le facilite la comprensión, el uso habitual de la lectura y la afición por leer. La introducción de palabras y frases no conocidas se hizo en función de las necesidades de progreso lingüístico y cultural del alumno. Es por ello por lo que las palabras seleccionadas para trabajar con el estudiante fueron las más conocidas en representación abstracta, así podría identificar la palabra con mayor facilidad.

### ***Evaluación específica***

El primer instrumento utilizado, se realizó con el objetivo de evaluar las capacidades y destrezas previamente desarrolladas o adquiridas antes de iniciar el método de lectura, como se estipula en el procedimiento utilizado. Corroborando que el estudiante tiene un alto dominio de este, en las distintas áreas (véase la Tabla 1).

**Tabla 14.** Evaluación general. Habilidades perceptivas discriminativas

Área	Dimensión	Baja habilidad	Media habilidad	Alta habilidad
Cognitiva: habilidades perceptivo-discriminativas	Atención			X
	Habilidad manual		X	
	Presión y prensión			X
	Direccionalidad		X	
	Asociación			X
	Selección			X
	Clasificación			X
	Denominación			X

**Fuente:** autoría propia.

**Atención.** Dentro de los cinco ejercicios presentes en el instrumento donde el estudiante, mostró alto dominio en distintas áreas evaluadas. Comenzando con una observación a los animales, debía unir los que son iguales; luego debía analizar bien el dibujo y buscar las cinco nueces escondidas y colorearlas; después, verificar las figuras que estaban en la parte superior de la hoja, observando las dos de abajo y colorear la que era igual a la de arriba; por último, debía mirar un dibujo para encerrar y colorear las flores que eran iguales a las de arriba.

**Habilidad manual.** Para el estudiante existen limitaciones que no permiten el dominio en la habilidad, dificultando así actividades relacionadas como el agarre correcto del lápiz (presión). Los ejercicios de manera general, consistían en observar cómo lo sujetaba al momento de realizar las actividades. Se explican detalladamente que se debía ir marcando cada uno de los puntos, sin traspasar el papel; el niño hacía mucha presión con el lápiz al realizar la actividad, no iba en orden y no pudo culminar adecuadamente; en el segundo aspecto, mostró

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

dominio repisando los puntos con líneas de colores, esto debido a que eran líneas horizontales y no curvas como en la anterior; en la tercera parte, no mostró dominio al remarcar los círculos varias veces con diferentes colores, siguiendo la dirección de la flecha; empezaba del lado de su preferencia y los círculos no estaban correctamente dibujados; en la cuarta actividad no logró realizar diferentes trazos dentro de un espacio; en la quinta acción, no consiguió unir los puntos con líneas de colores sin despegar el lápiz de la hoja. En esta área con los ejercicios implementados, se concluye que al realizar trazos curvos o en zigzag presenta mucha dificultad, como se indica, por el mal agarre del lápiz.

**Presión y prensión.** Los ejercicios en esta área, arrojaron resultados que indicaban que el niño aún no tiene la habilidad requerida para alcanzar el dominio total, pero no es desventaja, debido a que, con mayor refuerzo en la actividad puede ir mejorando. Se comenzó a pedirle que tome las argollas y las ensarte en el vástago de madera, esta actividad la hizo sin ninguna dificultad; luego, con otro material, el estudiante debía ensartar el hilo a través de los orificios, aquí se notó debilidad y frustración al no poder realizar lo indicado; después, colocó a la perfección figuras de madera en la forma que correspondía; posteriormente, realizó un ejercicio práctico de manera rápida y posicionó correctamente los dedos al efectuar la actividad; por último, trabajó guardando dentro de una caja distintos objetos, lo hizo de manera pausada y colocando uno por uno.

**Direccionalidad.** Se evidenció total debilidad en los cinco ejercicios propuestos, no repasaba las cruces punteadas en la dirección que indican las flechas; enseguida, debía remarcar la línea en zigzag con diferentes colores, no seguía el sentido de las flechas sin despegar el lápiz hasta terminar la raya; así mismo, presentó dificultades al remarcar en espiral; en la actividad siguiente, identificó que la figura geométrica era un cuadrado; sin embargo, no logró unir los puntos en la dirección que marcaban las flechas; al finalizar, había cuatro figuras geométricas, cada una de diferentes tamaños, consistía en que sin despegar el

lápiz del papel, siguiera la línea discontinua en la dirección que se indicaba; al igual que las anteriores consignas, el sujeto no inicia desde el punto de partida, sino del medio.

**Asociación.** Tiene un nivel de conceptualización alto, pues realizó los cinco ejercicios como indicaban las instrucciones, que era unir con línea la imagen principal que se encontraba en la parte de arriba con una que se situaba debajo; por ejemplo, estaba una casa incendiándose y como referencia había un bombero, un árbol de navidad, un sánduche y una aguja; lo correcto es relacionarlo con el bombero. Cabe señalar, que el niño cada ejercicio que realizaba lo hacía en un tiempo corto.

**Selección.** En esta área se buscaba que el estudiante seleccione diferentes objetos de un conjunto basándose en diferentes características inherentes o atribuidas en su uso. Dentro de los ejercicios, comenzó observando los dibujos de los medios de transporte de arriba y uniendo con una raya el espacio donde se mueve (mar, tierra o aire), posteriormente, unió con línea correctamente los instrumentos musicales iguales; después, coloreó los objetos que se utilizan para comer, en esta actividad, realizaba también señas de cada elemento; luego, debía unir cada animal con la parte del cuerpo que le correspondía, por ejemplo, las orejas de un conejo y debajo estaba el conejo; finalmente, identificó y pintó correctamente el dibujo que era igual al modelo.

**Clasificación.** Consiste en seleccionar, asociar y agrupar diferentes objetos que pertenecen a una misma categoría (animales, frutas, transportes, entre otros.) o que tienen una o varias cualidades o propiedades en común (forma, color, tamaño, entre otros.). El nivel de conceptualización resultó alto, como se menciona; se daban consignas como buscar el objeto que se parece al de abajo, clasificarlos por colores y señalar la función que cumple un objeto.

**Denominación.** Se comenzó evaluando oralmente al estudiante, nombrando a los objetos o láminas que se le mostraban. En este caso, más

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

allá de mencionar el objeto u animal que había, decía una seña, gesto e incluso emitía un sonido obteniendo así un nivel alto de conceptualización.

Por otro lado, la evaluación principal utilizada para la intervención que abarcaba la primera etapa del método, consistía en trabajo directo con el estudiante, utilizando tarjetas elaboradas con anticipación; en la prueba se constatan secciones, cada una con un objetivo para alcanzar; todo relacionado a partir de lo planteado. Iniciando con los nombres de sus familiares; para llevar un orden fue necesario trabajar por categorías, animales, cosas, comidas, verbos. Se mostró participativo y activo durante la evaluación; se obtuvieron logros solo a nivel de reconocimiento de las tarjetas-fotos, se utilizaron imágenes reales de sus familiares y conocidos por él. Así como mencionan Troncoso & Del Cerro (2009b), “La tarjeta-foto es el elemento esencial al inicio del programa de lectura. Para confeccionarla es necesario disponer de las fotografías individuales del alumno, sus padres y hermanos, o de otras personas que sean cercanas al niño y queridas por él”. En cambio, con las tarjetas-palabras no se evidenciaba dominio, ameritando refuerzo o relacionando con la imagen para que tenga una idea (véase la Tabla 15).

**Tabla 15.** Evaluación inicial específica de la primera etapa del método.

Primera Etapa del Método Troncoso & Del Cerro “Percepción global y reconocimiento de palabras escritas”				
Área	Indicadores	Baja habilidad	Media habilidad	Alta habilidad
Comunicación y lenguaje	Reconocimiento de su nombre y familiares		x	
	Reconocimiento de las tres palabras de la categoría animal	x		
	Reconocimiento de las dos palabras de la categoría comida	X		
	Reconocimiento de las dos palabras de la categoría objetos	X		
	Reconocimiento de las tres palabras de la categoría verbos	x		

**Fuente:** Autoría propia.

## **Resultados de la intervención**

Finalmente se realizó la aplicación del instrumento principal para comprobar la eficacia de las aplicaciones (TIC), utilizadas para la primera etapa de lectura, a través de los instrumentos y técnicas ya mencionados. Asimismo, se emplearon actividades específicas que fueron llevadas a cabo, de manera organizada y en relación con lo estipulado.

Logros obtenidos, estipulados en el instrumento adaptado:

- Reconocimiento de su nombre en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.
- Reconocimiento del nombre de la mamá en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.
- Reconocimiento del nombre del papá en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.
- Reconocimiento del nombre de la hermana en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.
- Reconocimiento del nombre de la hermana menor en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.
- Reconocimiento de tres palabras pertenecientes a la categoría animales (la vaca, el pato y el gato), en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.
- Reconocimiento de dos palabras pertenecientes a la categoría comida (el pan y el jugo) en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.
- Reconocimiento de dos palabras pertenecientes a la categoría objetos (la mesa y la pelota) en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.
- Reconocimiento de tres palabras pertenecientes a la categoría verbos (come, bebe y juega) en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.
- Reconocimiento y comprensión de diez palabras.

## **Discusión**

En los resultados del trabajo se pudo apreciar que el uso del método Troncoso & Del Cerro es ideal para enseñar a leer a los niños con sín-



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

drome de Down, siendo un sistema tangible que apoya la enseñanza de la lectura, que coinciden con las investigaciones de García, Muro, & Santana (2012). Por su parte, a través de pruebas preliminares se mostró cómo este método ayudó a mantener la atención de los estudiantes. Del mismo modo, se toma como una mira de referencia para enseñar al estudiante el proceso lectoescritor, que concuerda con los trabajos de Jurado & Amparo (2019) y Armijos (2017), aunque en este último se agrega la participación de los padres durante la intervención.

La investigación se efectuó con la implementación del uso de las TIC para llevar a cabo la primera etapa del método, debido a que permite la implementación de recursos y materiales que sean de interés para el estudiante. Por ello, lo mencionado coincide con Ramos (2018); de la misma forma, su desempeño se desarrolla con mayor entusiasmo, mostrando un gran interés por las herramientas tecnológicas, que concuerda con Caballero & Parra (2013). Se concluyó que no existen factores en esta investigación que señalen un mal uso de las TIC durante la intervención a diferencia de lo manifestado por Zapata (2020), quien en su estudio investigativo evidencia un mal uso y dificultades durante la intervención con los estudiantes.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura tiene poder enriquecedor una vez incorporado el uso de las TIC. Esto coincide con el trabajo de Martín (2017); él determina que dicho recurso ha proporcionado beneficios en el ámbito académico a nivel lectoescritor. Del mismo modo, Bautista & Méndez (2015) confirman en su trabajo investigativo que las TIC son un nuevo paradigma, y aportan procesos rápidos y flexibles durante el proceso de lectura y escritura.

### **Referencias**

Álvarez, D. & Méndez, K. (2018). Aplicación de la primera etapa del método Troncoso en niños de la fundación Síndrome de Down del Huila. *New England Journal of Medicine*, 372(2), 2499-2508. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7556065><http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=P-MC394507><http://dx.doi.org/10.1016/j.humpath.2017.05.005><https://>

doi.org/10.1007/s00401-018-1825-z%0Ahttp://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27157931

- Armijos, J. G. E. (2017). Aplicación del método Troncoso para el desarrollo de la pre escritura y escritura en usuarios con discapacidad intelectual leve en edades comprendidas entre 6 y 15 años del centro de terapias grupales “Luz de Esperanza” en el sector de Chillogallo, cantón Quito. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 21(2), 1689-1699. [https://www.oecd.org/dac/accountable-effective-institutions/Governance Notebook 2.6 Smoke.pdf](https://www.oecd.org/dac/accountable-effective-institutions/Governance%20Notebook%202.6%20Smoke.pdf)
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. En *Archives of Neurology And Psychiatry*, 9(5). <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1923.02190230091015>
- Bautista Villalobos, S. & Méndez De Cuellar, M. (2015). *Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales*. 13(1), 97-107.
- Caballero, M. S., & Parra, A. F. (2013). El software educativo multidispositivo como ayuda para facilitar el aprendizaje de niños con síndrome de Down basado en el método perceptivo-discriminativo. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. [https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/682/tesis finalizada y corregida de lo corregido.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y](https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/682/tesis%20finalizada%20y%20corregida%20de%20lo%20corregido.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y)
- Cedillo, Q. I. C. (2005). *Métodos para el aprendizaje de la lectoescritura en los niños con síndrome de Down*. 1-57.
- Cobo Romaní, J. C. (2009). *El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento*.
- Correa, M. (2016). *Aplicación de los niveles I y II del método Troncoso en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en niños de 6 a 8 años con discapacidad intelectual leve en la escuela “Dr. José María Velasco Ibarra”, estudio de caso*. 66, 1-173.
- Federación Española de Síndrome de Down. (2012). *Proyecto H@z Tic. Guía práctica de aprendizaje digital de lectoescritura mediante tablet para alumnos con síndrome de Down*. 1-40. [http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/105L\\_guiahz.pdf](http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/105L_guiahz.pdf)
- Fernández, D. (2016). Aspectos generales sobre el síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 33-38.
- Gallegos, M. (2018). *La inclusión de las TIC en la educación de personas con discapacidad* (vol. 148).
- García M., Muro B., Santana P. (2012). Uso de interfaces tangibles en la enseñanza de lectura a niños con síndrome de Down. *El hombre y la máquina*, 39, 19-25.

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Iglesias, I., Astorga, P., Muñoz, B., & Patricia, B. (2008). *Palabras+ palabras. Aprendamos a leer. Manual para las y los docentes*. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201404021823280.Manual\\_Profesor.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201404021823280.Manual_Profesor.pdf)
- Jiménez Chaves, V., & Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo*, 3(2), 5.
- Joseph Sanzari Children's Hospital. (2017). *Cuestionario para padres/madres*. 1-9.
- Jurado Valle, A. Y. (2019). Aplicación del método Troncoso en un joven con síndrome de Down en IV año de Educación General Básica. *Αγαθη*, 8(5), 55.
- Kumin, L. (2017). Down21.org. Obtenido de <https://www.down21.org/revista-virtual/1734-revista-virtual-2017/revista-virtual-sindrome-de-down-agosto-2017-n-195/3100-el-habla-de-los-ninos-con-sindrome-de-down.html>
- López, R., Avello, R., Palmero, D. E., Sánchez, S., & Álvarez, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. Validation of instruments as a guarantee of credibility in scientific research. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 1-10. <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/390/331>
- Martín, T. J. A. (2017). *Cómo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura mediante la incorporación y el uso de las TIC*. <http://hdl.handle.net/10609/66806>
- Merino, M. (2014). *Aplicación educativa para niños de educación básica con síndrome de Down en el Departamento de Inclusión en Fasinarma de la ciudad de Guayaquil*. 2014.
- Ministerio de Educación. (2012). *Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*, 148, 148-162.
- Munarriz, B. (2001). Técnicas y métodos de investigación cualitativa. *Reis*, 95, 155. <https://doi.org/10.2307/40184354>
- Nafe ha, H. (2012). *El habla y el lenguaje en niños con síndrome de Down. Propuesta de intervención trabajo*. 6-64. [https://www.seinap.es/wp-content/uploads/Revista-de-Pediatria/2012/REP\\_68-6.pdf#page=7](https://www.seinap.es/wp-content/uploads/Revista-de-Pediatria/2012/REP_68-6.pdf#page=7)
- Orlando, W. & González, L. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Ortiz, G. (2014). Tema 8: observación participante. *Grado de criminología*, 0(0), 1-15.
- Pack, P. D. F. (2007). *La entrevista pdf*. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49249014/LA\\_ENTREVISTA\\_pdf-with-cover-page.pdf?Expires=1620230954&Signature=-dA-gdDFUqX-y2PovVpe1QHwu2lyXnHh~J1w~vPlpEaWaS3wngJk5Oyn8tpR-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49249014/LA_ENTREVISTA_pdf-with-cover-page.pdf?Expires=1620230954&Signature=-dA-gdDFUqX-y2PovVpe1QHwu2lyXnHh~J1w~vPlpEaWaS3wngJk5Oyn8tpR-)

gg7BmYdWORCbx9z1xEFT-TYknllr0ICgoDtPXtFpSSS0TzA-Bdn6PVQSXEbgf-b4xl1OhRmZRC11ahbLy6T

- Pérez D. (2014). Síndrome de Down. *Revista de Actualización Clínica*, 45, 2357-2361. <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/raci/v45/v45a01.pdf>
- Ramos, C. d. R. (2018). *El método Troncoso para desarrollar la lectoescritura en una estudiante con discapacidad visual*. 31.
- Rincón, M., & Linares, M. (2011). *Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que respondan a dichas características*.
- Sealtiel Enciso, P. (2013). *Guía breve para evaluar habilidades perceptivo discriminativas*. 1-33.
- Troncoso & Del Cerro. (2009a). *Capítulo 7. Lectura: Primera etapa, percepción global y reconocimiento de palabras escritas*. 139-178. <https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/libro/capitulo7/index.html>
- Troncoso, M. V. & Del Cerro, M. M. (2009b). *Proceso educativo de las capacidades perceptivas y discriminativas*. 41-65.
- Verdugo, M., & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 5-20. [http://cantabria.fspugt.es/uploads/documentos/documentos\\_Comunicado\\_INE\\_15-feb-2008\\_\\_1\\_809cbef7.pdf](http://cantabria.fspugt.es/uploads/documentos/documentos_Comunicado_INE_15-feb-2008__1_809cbef7.pdf)
- Zapata, F. K. (2020). *Estrategia didáctica utilizando las TIC para mejorar habilidades de lectoescritura en estudiantes de la I.E. 11185-ÚCUPE*.

# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

## ANEXOS

### Anexo 1. Instrumento para evaluar habilidades perceptivo-discriminativas

#### GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS

Elaborado por el Profr. Soledad Escobar Pérez. Email: [senccio@gmail.com](mailto:senccio@gmail.com)

##### ATENCIÓN

**Definición:**  
Es un proceso discriminativo y complejo que acompaña todo el procesamiento cognitivo, además es el responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas.

Ejercicios Propuestos para Evaluar:

##### Ejercicio 1.

Instrucciones: Observa con atención los animales y une los que son iguales.



##### Ejercicio 2

Instrucciones: Observa bien el dibujo y busca las 5 nueces escondidas y coloréalas.



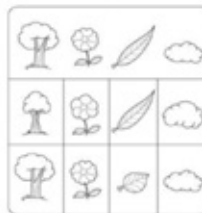
##### Ejercicio 3

4

#### GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS

Elaborado por el Profr. Soledad Escobar Pérez. Email: [senccio@gmail.com](mailto:senccio@gmail.com)

Instrucciones: Observa las figuras que están en la parte superior de la hoja, después observa las dos de abajo y colorea la que es igual a la de arriba.



##### Ejercicio 4

Instrucciones: Observa con atención los tres objetos de arriba. Ahora búscalos en el dibujo de abajo y encírralos en un círculo.



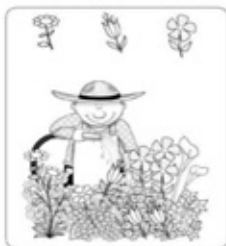
##### Ejercicio 5

5

#### GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS

Elaborado por el Profr. Soledad Escobar Pérez. Email: [senccio@gmail.com](mailto:senccio@gmail.com)

Instrucciones: Busca y colorea las flores que son iguales a las flores de arriba.



##### NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN

BAJO	MEDIO	ALTO
Mantiene su atención enfocada en la actividad menos de 1 minuto.	Mantiene su atención enfocada en una actividad entre 5 a 10 minutos.	Mantiene su atención enfocada en una actividad más de 10 minutos.
No es capaz de identificar características de los dibujos como semejanza o diferencia.	Inicia con la identificación de características de dibujos de objetos que los hacen semejantes o diferentes pero aún presenta errores.	Logra identificar las características de todos los objetos agrupándolos por semejanzas o diferencias.
No localiza dibujos de objetos que se encuentran levemente ocultos.	Es necesario que el adulto le ayude a identificar las características de los objetos a través de preguntas o señalamientos.	Es capaz de identificar todos los dibujos "muñeca" de entre otros.
Tiene serias dificultades para discriminar características que hacen semejantes a algunos dibujos.		

6

#### GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS

Elaborado por el Profr. Soledad Escobar Pérez. Email: [senccio@gmail.com](mailto:senccio@gmail.com)

##### CONCENTRADO ESPECÍFICO DE RESULTADOS DE LA HABILIDAD "ATENCIÓN"

NOMBRE DEL ALUMNO	EJERCICIO 1		EJERCICIO 2		EJERCICIO 3		EJERCICIO 4		EJERCICIO 5		PROMEDIO DE CALIFICACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

##### Tabla de calificación:

RÁSGOS	CALIFICACIÓN
Realiza los 5 ejercicios y mantiene su atención enfocada en la actividad 10 minutos o más.	ALTO
Mínimamente logra 3 ejercicios con "SI" y mantiene su atención enfocada en la actividad de 5 a 10 minutos.	MEDIO
No resuelve uno solo de los ejercicios y mantiene su atención enfocada en la actividad menos de 1 minuto	BAJO

7

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [sealtiel@gmail.com](mailto:sealtiel@gmail.com)

**HABILIDAD MANUAL**

**Definición:**  
La habilidad manual se empieza a desarrollar aproximadamente desde los 6 meses, momento en que los pequeños empiezan a coger objetos, y es a los 6 años aproximadamente cuando ya son capaces de hacer movimientos pequeños y precisos con las manos. Lo anterior implican que los pequeños manipulen piezas ayudándoles a mover las manos y los dedos cada vez de forma más controlada para ayudarles a adquirir mayores destrezas a la hora de dibujar, escribir, atarse los cordones, abrocharse botones, etc.

**Ejercicio 1**

**Instrucciones:** Con la punta del lápiz ir marcando cada uno de los puntos pero sin traspasar el papel.



**Ejercicio 2**

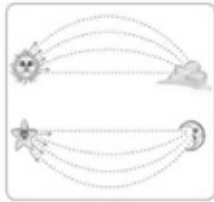
**Instrucciones:** Une los puntos con líneas de colores y repásalos varias veces.



**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [sealtiel@gmail.com](mailto:sealtiel@gmail.com)

**Ejercicio 3**

**Instrucciones:** Une los puntos con líneas de colores sin despegar el lápiz de la hoja.



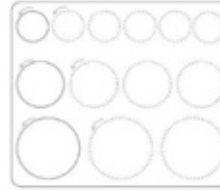
**NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN**

BAJO	MEDIO	ALTO
- Presenta una habilidad manual muy afectada que le ocasiona que no pueda realizar uno sólo de los ejercicios.	- Realiza hasta 3 de los ejercicios propuestos. - Su habilidad manual aún es torpe e imprecisa y requiere que en ocasiones se le apoye físicamente por el maestro.	- Realiza todos los ejercicios propuestos. - Su habilidad manual es precisa y sus trazos son firmes y bien coordinados.

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [sealtiel@gmail.com](mailto:sealtiel@gmail.com)

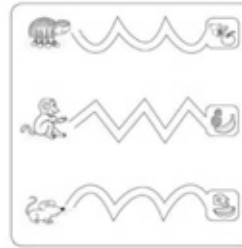
**Ejercicio 3**

**Instrucciones:** Remarca los círculos varias veces con diferentes colores, siguiendo la dirección de la flecha.



**Ejercicio 4**

**Instrucciones:** Sigue el camino sin saltar ni tocar los bordes al final del mismo encontrarás la comida para cada animalito.



**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [sealtiel@gmail.com](mailto:sealtiel@gmail.com)

**CONCENTRADO ESPECÍFICO DE RESULTADOS DE LA "HABILIDAD MANUAL"**

NOMBRE DEL ALUMNO(A)	EJERCICIO 1		EJERCICIO 2		EJERCICIO 3		EJERCICIO 4		EJERCICIO 5		OBSERVACIONES Y CALIFICACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

**Tabla de calificación:**

RAZONES	CALIFICACIÓN
Logra los 5 ejercicios.	ALTO
Logra hasta 3 ejercicios.	MEDIO
No logra uno sólo de los ejercicios.	BAJO

# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Soledad Enciso Pérez. Email: [senciso@gmail.com](mailto:senciso@gmail.com)

## PRESIÓN Y PRENSIÓN

**Definición:**  
La presión manual se refiere al acto de sujetar con más o menos fuerza con las manos los objetos que están a nuestro alcance. Esta acción es voluntaria y en ella interviene todos los segmentos de la mano como son los dedos y palma de la misma. La acción anterior va íntimamente relacionada con la presión manual, la cual podríamos definir como la acción producto de oprimir los objetos con nuestros dedos.

### Ejercicio 1

Instrucciones: Pedirle al niño que tome las argollas y las ensarte en el vistago de madera



### Ejercicio 2

Instrucciones: Pedirle al niño que ensarte el hilo a través de los orificios de estas figuras.



12

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Soledad Enciso Pérez. Email: [senciso@gmail.com](mailto:senciso@gmail.com)

### Ejercicio 3

Instrucciones: Pedirle al niño que coloque las figuras donde vayan de acuerdo a su forma.



### Ejercicio 4

Instrucciones: Pedirle al niño que pase las cuentas de un extremo al otro.



13

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Soledad Enciso Pérez. Email: [senciso@gmail.com](mailto:senciso@gmail.com)

### Ejercicio 5

Instrucciones: Tomar objetos y colocarlos dentro de una caja.



### NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN

BAJO	MEDIO	ALTO
- Presenta una presión y prensión muy afectada que le ocasiona que no pueda realizar ni uno solo de los ejercicios.	- Realiza hasta 3 de los ejercicios propuestos. Su presión es aun débil y en ocasiones suelta los objetos o sus trazos son imprecisos o a veces no controla su fuerza y rompe la hoja.	- Realiza todos los ejercicios propuestos. Tiene una presión y prensión manual más definida y realiza los trazos de manera precisa y uniforme.

14

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Soledad Enciso Pérez. Email: [senciso@gmail.com](mailto:senciso@gmail.com)

### CONCENTRADO ESPECÍFICO DE RESULTADOS DE LA "HABILIDAD PRESIÓN Y PRENSIÓN"

NOMBRE DEL ALUMNO	EJERCICIO 1		EJERCICIO 2		EJERCICIO 3		EJERCICIO 4		EJERCICIO 5		OBSERVACIONES Y/O CALIFICACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

### Tabla de calificación:

BASES	CALIFICACIÓN
Logra los 5 ejercicios.	ALTO
Logra hasta 3 ejercicios.	MEDIO
No logra uno solo de los ejercicios.	BAJO

15

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [sealtiel@gmail.com](mailto:sealtiel@gmail.com)

**DIRECCIONALIDAD**

**Definición:**  
La direccionalidad o lateralidad es el predominio funcional de un lado del cuerpo humano sobre el otro, determinado por la supremacía que un hemisferio cerebral ejerce sobre el otro.

**Ejercicio 1**

Instrucciones: Con colores repasa varias veces las cruces puntuadas en la dirección que indican las flechas.



**Ejercicio 2**

Instrucciones: Remarca la línea con diferentes colores, varias veces, siguiendo el sentido de las flechas, sin despegar el lápiz o crayón hasta terminar la raya.

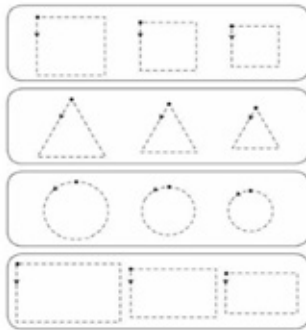


16

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [sealtiel@gmail.com](mailto:sealtiel@gmail.com)

**Ejercicio 5**

Instrucciones: Sin despegar el lápiz del papel, sigue la línea discontinua en la dirección que se indica. Inicia desde el punto.



**NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN**

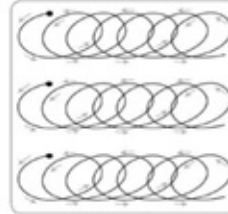
BAJO	MEJOR	ALTO
- No es capaz de realizar el trazo de diferentes líneas o figuras. - Cuando se cansa, intercambia la mano con la que hace los trazos. Aún no tiene definida la mano con la que será más diestra.	- Realizar el trazo de diferentes líneas o figuras siguiendo la dirección propuesta. - Aun presenta algunos problemas de lateralidad y en ocasiones inicia el trazo de líneas sin un patrón dominante.	- Realizar el trazo de diferentes líneas o figuras siguiendo la dirección propuesta. - Tiene bien marcada la lateralidad direccionalidad.

18

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [sealtiel@gmail.com](mailto:sealtiel@gmail.com)

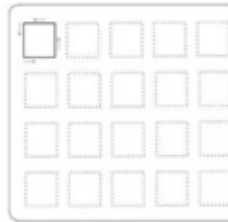
**Ejercicio 3**

Instrucciones: Remarca la espiral muchas veces, con diferentes colores o crayones, y sigue el sentido de las flechas sin que despegues el color de la hoja.



**Ejercicio 4**

Instrucciones: Une los puntos, con líneas de colores, en la dirección que marcan las flechas.



17

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [sealtiel@gmail.com](mailto:sealtiel@gmail.com)

**CONCENTRADO ESPECÍFICO DE RESULTADOS DE LA HABILIDAD "DIRECCIONALIDAD"**

NOMBRE DEL ALUMNO(A)	EJERCICIO 1		EJERCICIO 2		EJERCICIO 3		EJERCICIO 4		EJERCICIO 5		OBSERVACIONES Y/O CALIFICACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

**Tabla de calificación:**

RAÍSGOS	CALIFICACIÓN
Logra los 5 ejercicios.	ALTO
Logra hasta 3 ejercicios.	MEDIO
No logra uno sólo de los ejercicios.	BAJO

19



# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS  
Elaborado por el Profr. Sraibet Escoto Pérez. Email: [genicio@gmail.com](mailto:genicio@gmail.com)

## ASOCIACIÓN

**Definición:**  
Es primeramente observar, para luego diferenciar objetos o dibujos, esta asociación debe ser con criterios de igualdad, propiedad, uso y/o funcionalidad de los objetos o imágenes.

Ejercicios Propuestos:

### Ejercicio 1

Instrucciones: Une el dibujo de arriba con la imagen que tenga relación de las de abajo.



### Ejercicio 2

Instrucciones: Une el dibujo de arriba con la imagen que tenga relación de las de abajo.



20

GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS  
Elaborado por el Profr. Sraibet Escoto Pérez. Email: [genicio@gmail.com](mailto:genicio@gmail.com)

### Ejercicio 5

Instrucciones: Une el dibujo de arriba con la imagen que tenga relación de las de abajo.



## NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN

BAJO	MEDIO	ALTO
No asocia ninguno de los objetos que le son presentados. No es capaz de percibir las características evidentes que hacen iguales o distintos a los objetos.	Tiene errores en la asociación de los objetos ya sea por uso o función. Se inicia en la identificación de las características de los objetos pero sólo de aquellas más evidentes como: forma, color, tamaño.	Asocia todos los objetos por criterios de uso o función, igualdad y propiedad.

22

GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS  
Elaborado por el Profr. Sraibet Escoto Pérez. Email: [genicio@gmail.com](mailto:genicio@gmail.com)

### Ejercicio 3

Instrucciones: Une el dibujo de arriba con la imagen que tenga relación de las de abajo.



### Ejercicio 4

Instrucciones: Une el dibujo de arriba con la imagen que tenga relación de las de abajo.



21

GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS  
Elaborado por el Profr. Sraibet Escoto Pérez. Email: [genicio@gmail.com](mailto:genicio@gmail.com)

## CONCENTRADO ESPECÍFICO DE RESULTADOS DE LA HABILIDAD "ASOCIACIÓN"

NOMBRE DEL ALUMNO	EJERCICIO 1		EJERCICIO 2		EJERCICIO 3		EJERCICIO 4		EJERCICIO 5		INDICACIONES Y/O OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

Tabla de calificación:

RASGOS	CALIFICACIÓN
Logra los 5 ejercicios.	ALTO
Logra hasta 3 ejercicios.	MEDIO
No logra uno sólo de los ejercicios.	BAJO

23

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Saúl Esteban Pérez. Email: [genicio@gmail.com](mailto:genicio@gmail.com)

**SELECCIÓN**

**Definición:**  
Es identificar objetos o dibujos entre varios elementos, de acuerdo con una determinada característica. Para ello, el alumno o la alumna puede mostrar, marcar, mirar, indicar, etc., el objeto o imagen que se le nombra.

**Ejercicios Propuestos:**

**Ejercicio 1.**

**Instrucciones:** Observa los dibujos de los medios de transporte de arriba y únelos con una raya con el espacio donde se mueven.



**Ejercicio 2.**

**Instrucciones:** Une con una línea los instrumentos musicales iguales.



**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Saúl Esteban Pérez. Email: [genicio@gmail.com](mailto:genicio@gmail.com)

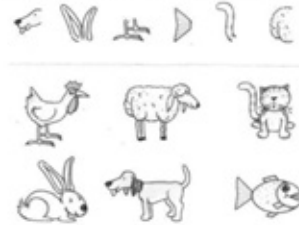
**Ejercicio 3.**

**Instrucciones:** Colorea los objetos que se utilizan para comer.



**Ejercicio 4.**

**Instrucciones:** Une con una línea cada animal con la parte que le corresponde.



**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Saúl Esteban Pérez. Email: [genicio@gmail.com](mailto:genicio@gmail.com)

**Ejercicio 5.**

**Instrucciones:** Pinta el dibujo que sea igual al modelo.



**NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN**

BAJO	MEDIO	ALTO
No logra seleccionar los objetos que se le nombra. Aun no se detiene a analizar características de un objeto.	Presenta errores inconstantes en la selección de los objetos que se le solicitan. Se inicia en la detección de las características de los objetos.	Logra seleccionar diferentes objetos de un conjunto basándose en diferentes características inherentes al objeto o atribuidas en su uso.

**GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS**  
Elaborado por el Profr. Saúl Esteban Pérez. Email: [genicio@gmail.com](mailto:genicio@gmail.com)

**CONCENTRADO ESPECÍFICO DE RESULTADOS DE LA HABILIDAD "SELECCIÓN"**

NOMBRE DEL ALUMNO	EJERCICIO 1		EJERCICIO 2		EJERCICIO 3		EJERCICIO 4		EJERCICIO 5		OBSERVACIONES Y CALIFICACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

Tabla de calificación:

RANGOS	CALIFICACIÓN
Logra los 5 ejercicios.	ALTO
Logra hasta 3 ejercicios.	MEDIO
No logra uno sólo de los ejercicios.	BAJO

# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

## GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS

Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [senciso@gmail.com](mailto:senciso@gmail.com)

### CLASIFICACIÓN

**Definición:** Consiste en seleccionar, asociar y agrupar diferentes objetos que pertenecen a una misma categoría (animales, frutas, transportes, etc.) o que tienen una o varias cualidades o propiedades en común (forma, color, tamaño, etc.)

#### Ejercicios Propuestos:

##### Ejercicio 1.

Instrucciones: Busca los objetos que se parecen al de arriba y encírralos en un círculo.



##### Ejercicio 2.

Instrucciones: Busca al objeto que se parece al de la orilla y encírralo en un círculo.



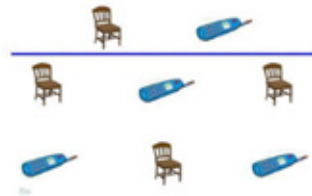
28

## GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS

Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [senciso@gmail.com](mailto:senciso@gmail.com)

### Ejercicio 3.

Instrucciones: Encierra con un color azul los objetos que se parecen a la silla y con color verde los que se parecen al teléfono.



### Ejercicio 4.

Instrucciones: Encierra en un círculo los objetos que dan luz.



29

## GUÍA BREVE PARA EVALUAR HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS

Elaborado por el Profr. Sealtiel Enciso Pérez. Email: [senciso@gmail.com](mailto:senciso@gmail.com)

### Ejercicio 5.

Instrucciones: Une con una flecha los objetos que usas en la escuela



### NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN

BAJO	MEDIO	ALTO
No clasifica ninguno de los objetos que le son solicitados.	Tiene errores en la selección, agrupamiento y asociación de todos los objetos presentados de acuerdo a los criterios de categoría o propiedades que poseen.	Selecciona, agrupa y asocia todos los objetos presentados de acuerdo a los criterios de categoría o propiedades que poseen (puede tener 1 error).

30

**Anexo 2.** Instrumento para evaluar la primera etapa del método Troncoso & Del Cerro

<b>Preevaluación</b>				
Instrucciones: El ejercicio se realiza mostrándole al niño 5 nombres entre ellos el de él y los de su familia. Se le pide que señale dónde está su nombre, el de su papá, mamá y hermanas, asociando también la tarjeta-palabra con tarjeta-foto.				
<i>Reconocimiento del nombre y algunos familiares</i>				
	Lo realiza sin ayuda	Lo realiza con ayuda	No lo realiza	Observación
Reconoce su nombre en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.	X			
Reconoce el nombre de la mamá en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.		X		
Reconoce el nombre del papá en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.			X	Solo reconoce la tarjeta-foto.
Reconoce el nombre de la hermana en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.	X			
Reconoce el nombre de la hermana menor en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.	X			

<b>Preevaluación</b>				
Instrucciones: El niño deberá señalar la imagen que corresponde a la palabra dada por el docente.				
<i>Asociación de palabra - imagen</i>				
Palabras	Lo realiza sin ayuda	Lo realiza con ayuda	No lo realiza	Observación
La vaca		X		Se debe indicar algún sonido o acción de la palabra presentada para que pueda reconocer y comprender lo que dice en la tarjeta-palabra.
El gato		X		
El pato		X		
El pan	X			
El jugo		X		

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

Preevaluación				
Instrucciones: Se le brinda al niño 10 palabras por medio de las tarjetas (colocando una por una) de manera que las reconozca y comprenda su significado. Estas se encuentran formadas por dos sílabas directas incluyendo 3 verbos de acciones conocidas por el niño y estarán escritos en tercera persona.				
<i>Reconoce y comprende el significado. 10 palabras</i>				
Palabras	Lo realiza sin ayuda	Lo realiza con ayuda	No lo realiza	Observación
La vaca		X		Se debe indicar algún sonido, o acción de la palabra presentada para que pueda reconocer y comprender lo que dice en la tarjeta-palabra.
El gato		X		
El pato		X		
El pan		X		
El jugo		X		
La mesa			X	
La pelota			X	
Come			X	
Bebe			X	
Juega			X	

Preevaluación				
Instrucciones: El ejercicio se realiza mostrándole al niño 5 nombres entre ellos el de él y los de su familia, se le pide que señale dónde está su nombre, el de su papá, mamá y hermanas, asociando también la tarjeta-palabra con tarjeta-foto.				
<i>Reconocimiento del nombre y algunos familiares</i>				
	Lo realiza sin ayuda	Lo realiza con ayuda	No lo realiza	Observación
Reconoce su nombre en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.	X			El sujeto es capaz de reconocer tanto la tarjeta foto, como la tarjeta palabra durante las distintas intervenciones; cabe mencionar, que era necesario el refuerzo constante para alcanzar lo requerido en la sesión.
Reconoce el nombre de la mamá en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.	X			
Reconoce el nombre del papá en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.	X			
Reconoce el nombre de la hermana en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.	X			
Reconoce el nombre de la hermana menor en la tarjeta-palabra y en la tarjeta-foto.	X			

<b>Preevaluación</b>				
Instrucciones: El niño deberá señalar la imagen que corresponde a la palabra dada por el docente.				
<i>Asociación de palabra - imagen</i>				
Palabras	Lo realiza sin ayuda	Lo realiza con ayuda	No lo realiza	Observación
La vaca	X			En esta sesión el sujeto seleccionaba de manera acertada de acuerdo a las indicaciones sugeridas para realizar las respectivas asociaciones.
El gato	X			
El pato	X			
El pan	X			
El jugo	X			

<b>Preevaluación</b>				
Instrucciones: Se le brinda al niño 10 palabras por medio de las tarjetas (colocando una por una) de manera que las reconozca y comprenda su significado. Estas se encuentran formadas por dos sílabas directas incluyendo 3 verbos de acciones conocidas por el niño y estarán escritos en tercera persona.				
<i>Reconoce y comprende el significado. 10 palabras</i>				
Palabras	Lo realiza sin ayuda	Lo realiza con ayuda	No lo realiza	Observación
La vaca	X			Para el sujeto resultó fácil el reconocimiento y comprensión de las distintas categorías en las aplicaciones y en físico. Sin embargo, el verbo "bebe" lo relaciona con el término "bebé".
El gato	X			
El pato	X			
El pan	X			
El jugo	X			
La mesa	X			
La pelota	X			
Come	X			
Bebe		X		
Juega	X			

1ª Edición

# Respuestas educativas para la inclusión

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## CAPÍTULO VII

### IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO TEACCH PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES DE AUTOCUIDADO EN ESTUDIANTE CON SÍNDROME DE DOWN

Solange Mariuxi Macías Conforme<sup>1</sup>  
Josué Isaac Ontaneda Tóala<sup>2</sup>  
Arturo Damián Rodríguez Zambrano<sup>3</sup>



## RESUMEN

El presente estudio de caso busca dar a conocer la implementación del método TEACCH para desarrollar la dimensión de autocuidado en una estudiante con síndrome de Down. Se obtuvo como propósito la elaboración de un plan de acción mediante estrategias guiadas en la metodología TEACCH para desarrollar las habilidades de autocuidado correspondiente a las áreas de higiene, alimentación y vestimenta. Para dar inicio al desarrollo de este tema se procedió, mediante una guía de observación, a evaluar las habilidades de autocuidado para identificar en qué áreas se observaba mayor dificultad, posteriormente a aplicar las actividades basadas en el método TEACCH. Este estudio es de tipo cuasiexperimental transversal y utiliza un método cualitativo con enfoque exploratorio, descriptivo y aplicativo. En el cual se determinará el impacto que estas estrategias generan en la niña de 11 años y su desarrollo en las habilidades de autocuidado.

**Palabras clave:** método TEACCH, síndrome de Down, habilidades de autocuidado.



### **Introducción**

Actualmente el síndrome de Down es una de las discapacidades que presentan una mayor sensibilización y visualización en la sociedad recordando que anteriormente estas personas eran rechazadas por ser diferentes fenotípicamente, las personas tal vez no tenían conciencia de que todos los seres humanos somos y presentamos capacidades diferentes para el aprendizaje de una actividad y, por mínima que sea, requiere de esfuerzos motores y cognitivos. Las personas con síndrome de Down tienen los mismos derechos y obligaciones que las demás personas y deben recibir el mismo trato, su diferencia debe ser aceptada y valorada, y sus necesidades han de ser tenidas en cuenta dándoles la misma importancia que se da a las necesidades de los demás miembros de la sociedad.

La incidencia estimada del síndrome de Down a nivel mundial se sitúa entre 1 de cada 1.000 y 1 de cada 1.100 recién nacidos. De acuerdo con la Organización Mundial de Salud (OMS) (2018) en el mundo viven unos 7 millones de personas con síndrome de Down. Existe una correlación entre la edad materna avanzada y el fenómeno de la no disyunción que da lugar a un cromosoma extra en el descendiente.

En Ecuador, aproximadamente existen 7.457 personas con síndrome de Down, de las cuales, 3.597 (48,24%) son mujeres y 3.860 (51,76%) son hombres. La tasa de prevalencia en el país es de 0,06 por 100 habitantes, las provincias de Manabí, Sucumbíos y Santo Domingo tienen la mayor prevalencia 0,09 por 100 habitantes, mientras que en Carchi, Chimborazo, Imbabura y Pichincha es de 0,03%.

Como todas las demás personas, tienen derecho a encontrar su propio camino en la vida, un camino que haga posible su desarrollo y comunicación personales, el logro de la máxima autonomía y su integración en la sociedad, en un contexto caracterizado por la libre elección y la solidaridad (Zuliani, 2018).

En cuanto al método TEACCH, la columna elemental es poder brindar una educación organizada, bien estructurada. Cuando hablamos de enseñanza estructurada, queremos decir desde todas las vertientes, en todos los ámbitos, es decir, adaptar el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo. La característica principal del método es prevenir la institucionalización innecesaria, se busca alcanzar una ayuda significativa para preparar a los estudiantes con TEA a convivir y obtener una vida efectiva plena y que logren trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela y en la comunidad. Se pone especial énfasis en las planificaciones individuales para ayudar a las personas con TEA y sus familias a vivir juntos de manera más efectiva. Se entrena a los padres a trabajar con sus hijos/as para controlar los problemas de comportamiento y mejorar las habilidades sociales, de lenguaje y de aprendizaje. De este modo, la persona con TEA está preparada para desenvolverse en una escuela, en un taller protegido, en un trabajo bajo supervisión, en un empleo competitivo, en un hogar grupal o cualquier otro marco comunitario (Varga y Navas, 2012).

Es muy importante mencionar que la creación del método TEACCH es específicamente para personas con un diagnóstico de autismo, tomando en cuenta que una de las áreas en la cual el estudiante con TEA tiene limitaciones es en el área intelectual, haciendo referencia que se puede aplicar dicho método a estudiantes con discapacidad intelectual (síndrome de Down).

El método TEACCH tiene como pilar la educación del estudiante, sustituyendo a otros métodos más tradicionales como la intervención terapéutica o psicológica. De acuerdo con la Confederación de Autismo de España (2014), el TEACCH busca activar y estimular al paciente para la educación e implantación de unos hábitos, además de complementarlo con el desarrollo de habilidades concretas, si bien el método TEACCH, es utilizado en niños con autismo, existen otras discapacidades, como la discapacidad intelectual, en donde el nivel de desarrollo de comunicación se encuentra alterado por sus diversas característi-

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

cas, en las cuales también se ha incorporado este método. Es por esta razón que se desea analizar la implementación de este método y su material didáctico dentro de un aula de clases con niños con autismo e indagar en una aula con estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

La presentación del método es explícitamente un material visual muy atractivo, pues atrae y motiva a los participantes, también se presentan de forma muy estructurada y aportan la información visual presente en su propio material, haciendo que el niño sea autónomo en la realización de la tarea, tanto así que despierta en el sujeto el interés de qué hacer con él, en qué orden y cuándo se ejecutarán las tareas; de esta forma animamos a los alumnos a trabajar de manera personal e independiente.

### **Objetivo**

Lograr el desarrollo de las habilidades de autocuidados mediante la implementación del método TEACCH en un estudiante con síndrome de Down

### **Objetivos específicos**

- Evaluar el desarrollo de las habilidades de autocuidado en un estudiante con síndrome de Down.
- Diseñar un plan de intervención mediante la selección de estrategias enfocadas en la implementación del método TEACCH
- Intervenir a través del método TEACCH en una serie de actividades seleccionadas con base en la necesidad del estudiante (habilidades de autocuidado)
- Evaluar el impacto que puede tener la implementación del método TEACCH en un estudiante con síndrome de Down.

### **Marco teórico**

El síndrome de Down es un trastorno genético que genera ciertas limitaciones en las personas afectadas, tienen además una variedad de

condiciones que comprometen su salud. Sus padres suelen confiar al personal de enfermería, las dudas y temores que no se atreven, o no hay tiempo suficiente para comentarle al médico. Por lo tanto, según Tortosa y Guillén (2013) afirman que es necesario entender esta condición y sus particularidades. Investigaciones afirman que las alteraciones cromosómicas les dan una serie de particularidades y problemas internos de distintas patologías asociadas, rara vez el síndrome viene puro, externamente presentan características físicas o típicas de esta discapacidad, esto hace que los niños presenten ciertas desigualdades con los niños de su misma edad cronológica a nivel cognitivo y motor lo que les impide un desarrollo significativo en las actividades diarias.

Existe un sinnúmero de evidencias que corroboran los logros que pueden alcanzar las personas con discapacidad intelectual, a través de diversos programas que están encaminados hacia la autonomía, por eso se requiere intervenir tempranamente a estos estudiantes para que se desarrollen plena y exitosamente no solo en el aula de clases, sino en diferentes contextos. Las habilidades de autocuidado, también denominadas como habilidades de autonomía personal, autoayuda o cuidado personal, se cuentan entre las conductas más importantes que pueden aprender los niños con autismo (Arana, 2018).

Velasco (2018) refiere que, en el ámbito de la modificación de la conducta, se incluyen en esta área los aprendizajes relacionados con el cuidado personal: control de esfínteres, aseo, vestido y alimentación, ya que tales habilidades presentes en la vida diaria son condición necesaria para la integración social de las personas. Su objetivo es lograr que la persona se pueda desarrollar de forma independiente, respecto a su cuidado personal.

La enseñanza de estas habilidades es un objetivo prioritario en los programas educativos en las personas con discapacidad. Las habilidades de autocuidado se refieren a las actividades cotidianas de las que

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

todo el mundo participa tan plena e independientemente como sea posible, en la familia, en la comunidad y en la escuela. Muchos niños con discapacidad aprenden las habilidades de autocuidado, observando a otros niños y a sus padres y luego imitando lo que han visto hacer. Villedor (2018) plantea que, de acuerdo con los objetivos de intervención, no vienen dados de antemano, sino que surgen, individualizados, de la observación de esa persona, en contextos diferentes. El proceso para llegar a establecer los objetivos individualizados consta de cuatro fases:

### **Evaluación de las habilidades**

Entrevista con los padres para determinar su punto de vista sobre las habilidades del niño y sus prioridades para el cambio (búsqueda de objetivos consensuados con las familias)

- Establecer prioridades y expresarlas en forma de objetivos escritos.
- Con base en esos objetivos hacer un diseño individualizado para el entrenamiento de habilidades.

En concreto, los objetivos del tratamiento TEACCH incluyen:

- Desarrollar formas concretas para que los participantes disfruten y comprendan a los demás y vivan más en armonía en el hogar.
- Incrementar la motivación y la habilidad del beneficiario para explorar y aprender.
- Mejorar el desarrollo desequilibrado de las funciones intelectuales. Los terapeutas y maestros evalúan la capacidad de aprendizaje del participante y diseñan métodos y estrategias de instrucción apropiados al desarrollo para mejorar las habilidades sociales, de comunicación y de autosuficiencia del participante. En colaboración con la familia se desarrollan los programas de modificación del comportamiento y las habilidades de autocuidado. Toda la programación está diseñada para detectar las necesidades específicas de cada participante y su familia.



- Superar las dificultades en áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades de integración.
- Reducir el estrés de vivir con una persona con TEA a otros miembros de la familia.
- Superar las limitaciones de adaptación escolar del estudiante.

### **Necesidades educativas específicas**

El concepto de educación especial se extiende y abarca todas las necesidades que, temporal o permanentemente, pudieran tener los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículum ordinario. Partiendo de esta concepción, tal vez uno de cada cinco niños entraría dentro de este supuesto, lo cual no implica que sea deficiente en el sentido tradicional del término, sino que simplemente necesita ayuda. El Comité se refería a ellos como niños con una necesidad educativa especial.

El Ministerio de Educación (2017) afirma que todos los alumnos participan del mismo sistema educativo, basándose en la siguiente idea recogida en su informe:

... los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de este mundo como de sus propias responsabilidades en él; y segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida.

### **Metodología**

Se realizó un estudio de caso de tipo cuasi/experimental transversal, que utiliza un método cualitativo con enfoque exploratorio, descriptivo y aplicativo.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Este tipo de investigación exploratoria, de acuerdo con Sellriz (2018), es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimiento. En las investigaciones de tipo descriptivo, llamadas también investigaciones diagnósticas, buena parte de lo que se escribe y estudia sobre lo social no va mucho más allá.

Esta investigación tiene como principal propósito el estudio de las limitaciones funcionales presentes en una alumna con síndrome de Down y su repercusión en habilidades de autocuidado, se intervino mediante un marco de referencia como es el modelo de TEACCH el cual nos va a permitir evaluar al ser humano en su ambiente y ocupación. Dicha investigación es la elaboración de un programa basado en módulos de alimentación, aseo personal, vestimenta, centrado en la adquisición y desarrollo de las habilidades de autocuidado, fomentando hábitos por medio de rutinas en un estudiante del área de básica elemental, para que sea autónomo en su vida diaria. Este es un gran reto y se quiere obtener resultados óptimos que le ayuden a obtener su independencia en el mejor nivel. Consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores (Morales, 2018).

### **Instrumentos y procedimientos**

En el siguiente trabajo de investigación se optó por la elección de varios instrumentos con el fin de detectar las habilidades de autocuidado. La recolección de la información de esta investigación se realizó mediante la técnica de observación, con una guía de observación que se tomó como referencia del texto *Modelo de valoración de habilidades adaptativas* de Serrano, Gracida, Rodríguez, Alcántara, Hernández, Guzmán, Zires, Garrido, & Brogna (2003) con el fin de evaluar las habilidades de autocuidado en una niña con síndrome de Down para determinar el nivel en el que se encuentra con respecto a sus habilidades de autocuidado relacionadas con la alimentación.

En el estudio se tomó como eje de intervención la alimentación en siete (7) ítems básicos valorados en actividades específicas numeradas que se describen en una planilla donde se vuelcan los resultados de la valoración aclarando si la persona es independiente – dependiente, está en proceso de lograrlo (en caso de ser independiente con ayuda técnica se aclara en Observaciones). Como segundo instrumentó se tomó como referencia del Inventario de destrezas adaptativas (CALS) de Morreau, Bruininks, & Montero (2002), es una herramienta de evaluación criterial que valora alrededor de 800 habilidades adaptativas con relación al autocuidado, independencia y autonomía en diversos ámbitos (ocio, trabajo, comunidad, residencia). El CALS es aplicable de manera individual desde niños hasta adultos, este cuestionario registra los niveles de conducta adaptativa de la persona, en cada proceso se evaluará el eje vestimenta (habilidad para vestirse y desvestirse), el cual consta de 51 habilidades y 33 en higiene (cuidado de sus necesidades personales).

### **Participante**

Participó en la intervención una niña de 11 años con síndrome de Down de un 53% y su apoderada de 60 años de edad, la participante asiste a la escolarización especializada cursando el 6.º año de educación básica; la selección de esta estudiante fue de acuerdo a la identificación de algunas necesidades específicas en la evaluaciones diagnósticas, se notaron dificultades para desarrollar adecuadamente las habilidades de autocuidado relacionadas en diferentes áreas, tales como la higiene personal, el manejo de la comida, el colocarse una prenda de vestir correctamente, ubicación de los zapatos, por lo que estas acciones han generado situaciones desagradables e incómodas en casa y en su contexto social.

### **Descripción de la intervención**

La intervención de este trabajo se basó en el método TEACCH, para lo cual se escogieron 3 estrategias que fundamentan esta teoría que involucra la categoría de autocuidado correspondiente a las habilidades



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

de higiene personal, alimentación y vestimenta; en la cual se indicarán las actividades, acciones y el tiempo en el que se desarrollarán cada una de las habilidades anteriormente mencionadas.

*Habilidades de higiene personal.* Se realizó mediante rutinas diarias con materiales visuales como el análisis de tarea, fotografía y palabras que generan una mayor absorción de los conceptos que se requiere proporcionar en el aprendizaje. Se realizó por partes, en la primera se rotularon los espacios, en este caso el baño, se pegaron fotografías y las palabras de los objetos plastificadas; en la segunda sesión se realizó el reconocimiento de las fotografías y las imágenes de las palabras, se le explicó el concepto de baño y de cada elemento; en la sesión 3 se realizó el reconocimiento de los elementos con los rótulos, en la última sesión se procedió a la práctica del cepillado de dientes.

**Tabla 16.** Actividad “Me lavo las manos”.

<b>Estrategia:</b> Trabajar con rutinas en contexto reales con ayuda de pictogramas y palabras.
<b>Nombre de la actividad:</b> “Me lavo las manos”
<b>Destreza:</b> Identificación del espacio, el baño, lavado de manos.
<b>Actividades:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Estructurar la organización del baño con rótulos.</li><li>• Realizar rutinas diarias del lavado de manos, con ayuda de análisis de tarea en el baño de casa.</li><li>• Recurso. Análisis de tarea del proceso de lavado, palabras en recorte plastificadas, utensilios de lavado (jabón, toalla) y el baño de casa.</li></ul>
<b>Tiempo:</b> 30 minutos

### Habilidades de alimentación

La elaboración de rincones para trabajar con material manipulativo desde los más básicos a los más complejos se desarrolló en dos sesiones, en las cuales participaron la practicante y la participante en conjunto con la madre, donde se realizó la adecuación del rincón, se ubicó el fondo de una sala, en frente se puso un cartel con alimentos que debe ingerir, a fin de que pueda conocerlos por su nombre y fotografía, también se ubicaron unos utensilios (cuchara, tenedor, cuchillo, plato y un vaso). En la segunda sesión se desarrolló la práctica donde

la llamaremos “aprendo a manipular los utensilios”, aquí la niña deberá manipular estos objetos para conocer sus conceptos y utilidad de cada elemento.

**Tabla 17.** Actividad: “Voy a Comer”.

<b>Estrategia:</b> Utilizar rincones para trabajar con material manipulable, desde los más básicos a los más complejos.
<b>Nombre de la actividad:</b> “Voy a comer”
<b>Destreza:</b> Utiliza utensilios.
<b>Actividad:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Trabajar el reconocimiento de los utensilios de comida con material hechos de reciclaje.</li><li>• Adecuar un rincón de alimentación con los materiales correspondiente a un comedor.</li><li>• Recurso. Utensilios: cuchara, tenedor, cuchillo de plástico, vajilla y el rincón lúdico.</li></ul>
<b>Tiempo:</b> 30 minutos

### Habilidades de vestimenta

Se llevaron a cabo las actividades en 3 sesiones para desarrollar la capacidad de identificar y usar prendas de vestir correspondiente a su género, mediante el uso de material sensorial de abotonado, manipulador de cremallera y el amarrado de zapatos, en las cuales los responsables de la intervención fueron el practicante en conjunto con el apoderado. En la segunda sesión se realizó el reconocimiento de la ubicación de las prendas de vestir, arriba o abajo, a través de la clasificación de imágenes en rompecabeza. Esta actividad se dividió dos (2) veces por semana; como última actividad tenemos la caja de clasificación de las ropas utilizadas en un día de frío o calor.

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

**Tabla 18.** Actividad: “Tablero funcional”.

<b>Estrategia:</b> Implementar el uso de material manipulativo basado en fotografías y palabras.
<b>Nombre de la actividad:</b> “Tablero funcional”
<b>Destreza:</b> Abotona/ Acordona/ Cierra.
<b>Actividad:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presentará un tablero de abotonado, manipulador de cremallera y amarrado de zapatos.</li> <li>• Abotonará la camisa que se encuentra en una sección del tablero.</li> <li>• Subirá y bajará, haciendo pinzas, la cremallera.</li> <li>• Amarrar y desamarrar los cordones del zapato con ayuda.</li> <li>• Ubicará la correa correctamente en el pantalón.</li> </ul>
<b>Recurso:</b> Tablero funcional.
<b>Tiempo:</b> 30 minutos

**Tabla 19.** Actividad: “Rompecabeza de las prendas de vestir”.

<b>Nombre de la actividad:</b> “Rompecabeza de las prendas de vestir”
<b>Destreza:</b> Se pone y quita prendas de vestir
<b>Actividad:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar la ubicación de las prendas de vestir, arriba y abajo.</li> <li>• Colocar correctamente las prendas del rompecabezas.</li> </ul>
<b>Recurso:</b> Rompecabezas.
<b>Tiempo:</b> 30 minutos

**Tabla 20.** Actividad: “Rompecabezas de las prendas de vestir”

<b>Nombre de la actividad:</b> “Caja de clasificación”
<b>Destreza:</b> Distingue según clima / elige.
<b>Actividad:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica qué prendas hay en la caja.</li> <li>- Clasifica las prendas por clima y las ubica correctamente.</li> </ul>
<b>Recurso:</b> Caja de clasificación.
<b>Tiempo:</b> 30 minutos

### Análisis de datos y resultados

Para el análisis de los datos obtenidos tomamos en consideración la aplicación de la matriz de triangulación de la información, la cual se realizó de acuerdo a la información relevante obtenida durante el proceso del pretest de las habilidades de autocuidado. Se tomó como puntos

de análisis las habilidades en diferentes dimensiones de autocuidado como: la vestimenta, la higiene personal y alimentación. De este modo, específicamente se puede inferir las limitaciones de las habilidades de autocuidado presentadas en el caso.

Por consiguiente, se obtuvieron las siguiente dificultades: la estudiante con síndrome de Down tiene dependencia para quitarse y ponerse algunas prendas como camisa, pantalón, abrigos y ropa que contengan botones, cierres y cordones. Requiere apoyo para la elección de sus prendas de vestir, porque no distingue el clima y si lo hace escoge la prenda que más le llama la atención sin importar que esté haciendo calor o frío, es dependiente para realizar el lavado de manos ya que requiere ayuda de la apoderada o de sus familiares en casa; abre el grifo sin control, se come el jabón y no reconoce los elementos que integran el baño, la manipulación de los utensilios es defectuosa, por lo que es dependiente para comer, le dan en la boca, identifica de manera visual cada elemento (observar la Tabla 21).

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

**Tabla 21.** Triangulación de datos.

Categoría	Dimensión	Indicador	Pretest	Postest
Autocuidado	Habilidades de vestimenta.	Se quita y pone la ropa	Tiene problemas para colocarse las prendas de vestir como blusas, camisas con botones y cremalleras, así mismo con los zapatos que necesitan pasadores.	Se logró la independencia para vestirse.
		Abotona/ Acordona/ Cierres		Se logró la utilización de cremalleras sin ayuda.
		Distingue según clima /Elige	Tiene dificultades para reconocer las prendas que debe utilizar según el clima (calor y frío).	Se logró que reconozca que cuando hace calor no se debe utilizar abrigo.
	Habilidades de higiene personal.	Se lava las manos	La estudiante presenta dificultades para lavarse las manos y reconocer cuándo y dónde debe hacerlo.	Se logró el lavado de manos sin ayuda, colocando jabón líquido.
	Habilidades de alimentación	Utiliza cubiertos	Presenta dificultades para utilizar los cubiertos. Para comer, en ocasiones, utiliza la cuchara, pero como no la puede manipular la deja de lado y utiliza la mano, no manipula correctamente el vaso.	Se logró la manipulación de la cuchara, aunque con dificultad.

### Resultados

Durante las identificaciones de las necesidades de la estudiante se plantearon soluciones específicas que ayudaron a fortalecer las debilidades encontradas, por medio del diseño de una propuesta de intervención basada en el método TEACCH. Como lo consideran Barahona, Rojas, & Galaz (2016) en su investigación, el método TEACCH es uno de los métodos en el cual los estudiantes tienen una forma de trabajo ordenada, en donde se utiliza una estructura visual, una organización física, entre otros. Como docentes no invadimos el trabajo que ellos están realizando y nos ayuda a enseñar y a fortalecer la independencia del estudiante.



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

**Tabla 22.** Intervención de la dimensión autocuidado (higiene personal).

Habilidades de autocuidado (higiene personal)					
Objetivos	Estrategias	Destreza	Actividades	Dificultades	Reacciones
Lograr la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la higiene personal.	Trabajar con rutinas en contexto reales con ayuda de pictogramas y palabras.	Identificación de espacios como el baño.	Estructurar la organización del baño con rótulos.	Para la rotulación se sugiere trabajar con un material resistente porque le gusta manipularlo y se daña con facilidad.	Mantiene la atención por las imágenes, busca la iniciativa por intervenir en las actividades.
		Lavado de manos	Realizar rutinas diarias de lavado de manos, con ayuda de análisis de tarea en el baño de casa.	Se le dificulta manipular el jabón en barra por lo que se optó por usar líquido. El proceso de análisis de tareas no lo realiza correctamente, se salta acciones y busca seguir con otra, no lleva un orden.	Se distrae mucho, se notó tímida al principio, sin embargo ya ha venido desarrollando las secuencias y tiene más confianza.

Al desarrollar dentro de su casa un rincón, activó su motivación y curiosidad por manipular y explorar todo lo que tenía a su alrededor, jugamos a un restaurante, ella pedía la orden y se le llevaba el alimento y de esta manera ella utilizaba en este caso los utensilios necesarios, pero como se mencionó anteriormente, se notó solo un avance con respecto a la cuchara, sin embargo, falta estimular el agarre (véase Tabla 23).

**Tabla 23.** Intervención de la dimensión autocuidado (alimentación).

Habilidades de autocuidado (Alimentación)					
Objetivos	Estrategias	Destreza	Actividades	Dificultades	Reacciones
Conseguir que desarrolle los hábitos necesarios, tales como aprender a utilizar bien los distintos utensilios de alimentación para comer y beber de forma autónoma, con independencia.	Utilizar rincones para trabajar con material manipulativo desde los más básicos a los más complejos.	Utiliza utensilios	Trabajar el reconocimiento de los utensilios de comida con materiales hechos de reciclaje.	Se notó que la niña presenta problemas en la motricidad fina. Tiene mal agarre y mala prensión de la mano, lo que dificulta la utilización de los cubiertos.	Se notó muy entusiasmada por el espacio, además mostró iniciativa por aprender y manipular los objetos.
			Adecuar un rincón de alimentación con los materiales que tiene un comedor.	Aún mostraba dificultades para reconocer, por ejemplo, verduras que tenían mayor similitud.	Implementar el espacio de los alimentos como un listado, le llamó la atención por tocar y manipular todo a su alrededor, apoyamos al desarrollo de la imaginación y el reconocimiento de los alimentos principales de consumo.

La niña, tras el proceso de intervención logró, en un 20%, bajar y subir las cremalleras, sin embargo, el resto de porcentaje se encuentra en proceso de desarrollo. Iniciamos trabajando con rompecabezas y ayudamos al reconocimiento, primero de la ubicación de las prendas de vestir, para luego ponerlo en práctica. El objetivo, con la niña con síndrome de Down se encuentra en un 50% logrado, ya que aprendió a sacarse la prendas como blusa y short, aunque le falta el proceso de ponerse.

A través de las estrategias de clasificación y de emparejamiento, se puede enseñar de forma visual cualquier contenido conceptual y/o procedimental (Barahona, Rojas, & Galaz, 2016).



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

**Tabla 24.** Intervención de la dimensión autocuidado (vestimenta) (véase Tabla 24).

Habilidades de autocuidado (Vestimenta)					
Objetivos	Estrategias	Destreza	Actividades	Dificultades	Reacciones
Adquirir hábitos relacionados con el uso correcto de la ropa y el calzado.	Implementar el uso de material manipulativo basado en fotografías y palabras.	Abotona/ Acordona/ Cierra.	Se utilizará material de abotonado, manipulador de cremallera y amarrado de zapatos.	Se requiere bastante práctica con el amarrado de los cordones de los zapatos y el abotonado, su dificultad se centra más en la estimulación de la pinza.	Había días que la niña realizaba las actividades sin distracción, sin embargo, otros días no tenía ánimos y rechazaba la actividad.
		Se quita y pone ropa de vestir	Reconocimiento de la ubicación de las prendas arriba o abajo a través de la clasificación de imágenes en rompecabezas.	Logramos la ubicación de las prendas inferiores y superiores que no contengan botones.	Le llamaron mucho la atención las imágenes de cada prenda porque se refería a que ella las usaba, se notó muy participativa en cada sesión.
		Distingue según clima /Elige	Utilizar la caja de clasificación de las ropas que utilizó en un día de frío o calor.	No se presentó dificultad.	En cada día de actividad se necesitaba retroalimentación para recordar lo trabajado, esto por su dificultad para memorizar a largo plazo.

### Discusión

Para Rodríguez & Loja (2021) las primeras experiencias tras las confirmaciones del diagnóstico de discapacidad intelectual suelen ser duras y difíciles de asimilar, especialmente por los padres o tutores de la persona diagnosticada, puesto que la sociedad espera demasiado del perfil de los individuos que lo componen, a nivel económico, educativo, físico y psicológico.

Esta situación puede desencadenar una serie de inconvenientes para las personas con discapacidad intelectual, dependiendo de la gravedad de su condición, no tienen control sobre algunas reglas humanas básicas, como la higiene, el control de esfínteres, las habilidades motoras, tomando en cuenta una serie de otras actividades que las personas con buena salud dan por sentado y son posibles para todos. Por

ello que los encargados de cuidar a las personas con discapacidad pueden resentirse, incluso negarse, a recibir a estas personas con el cuidado que se merecen (Puerta, 2019).

Una de las principales causas que fomentan la frustración y confusión de los tutores de las personas con discapacidad intelectual es el autocuidado, debido a los múltiples inconvenientes que puede provocar en la interacción durante la alimentación, vestimenta o aseo personal. Por consiguiente, los autores Tamayo (2019) y Barreto (2018) afirman que las habilidades de autocuidado son importantes para el desarrollo de la autonomía e independencia. Souza (2019) demuestra en su estudio que la simple acción de vestirse y escoger su ropa, aporta al fortalecimiento de la personalidad y la integración social de la persona con discapacidad intelectual, les brinda autonomía y es un medio que genera opinión y aceptación por las personas que lo rodean. “La higiene procura el bienestar del hombre: Enseñándole a preservarse de los agentes que pueden alterar su salud mediante el mantenimiento de su integridad física, intelectual y psíquica” (Sánchez, 2019, p. 64).

Tamayo (2019) en su estudio, menciona que los niños con síndrome de Down requieren ayuda e indicaciones para llevar el alimento a la boca, primeramente, se les debe guiar y de apoco se irá reflejando un cambio progresivo en la coordinación para su alimentación (Barreto, 2018). Trabajar mediante el método TEACCH orienta al estudiante con discapacidad intelectual a lograr lo que se plantea, dando una visión positiva. Sin embargo, se deben efectuar adecuaciones, ya que durante las actividades, las instrucciones de trabajo se deben repetir frecuentemente, debido a que los estudiantes se distraen y además se debe dar un tiempo prudente para la ejecución de la actividad (Barahona, Rojas & Galaz, 2016).

Cada ejecución de las actividades diseñadas con el método TEACCH deben estar dirigidas por una persona adulta, porque al ser materiales manipulables, generan distracciones, ocasionando que los niños pre-

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

fieran jugar en vez de realizar las actividades, además en algunas ocasiones se debía suspender las actividades por el estudiante, ya que no quería realizar las acciones.

### **Conclusiones**

Una vez llevada a cabo la intervención con un alumno con síndrome de Down (discapacidad intelectual), y después de nuestra experiencia en cada etapa de las sesiones que hemos realizado, podemos decir que la metodología TEACCH ha fomentado la autonomía en el trabajo y hemos conseguido que el alumno se encuentre mayor tiempo centrado en la tarea. También consideramos, una vez que hemos puesto en práctica dicha metodología, que es necesario dar una estructuración espacial y temporal a este alumnado, ya que así les ayudamos a comprender su entorno y anticipar qué es lo que tienen que hacer.

Con el desarrollo de este trabajo nos hemos dado cuenta de lo importante que es conocer a este alumnado y las ventajas de involucrarnos en su proceso educativo para obtener mejores resultados y no tan solo en el desarrollo de la institución, sino también en la vida en el hogar y su autonomía, lo que conlleva todo tipo de tareas y habilidades de la vida diaria. Además, para llevar a cabo la intervención educativa, nos hemos tenido que documentar a fondo sobre los diferentes métodos que existen en la actualidad, adquiriendo así grandes conocimientos al respecto. Igual de importante consideramos que es la formación continua del profesorado sobre los nuevos métodos de intervención educativa para ofrecer a sus alumnos la respuesta más adecuada a sus necesidades.

De cara a futuras intervenciones educativas, y en función de nuestra experiencia, después de poner en práctica la metodología TEACCH, aumentaríamos el número de sesiones para poder implantar en los alumnos los objetivos que pretendíamos en un inicio. Además, sería conveniente contar con mayor información del alumno y sobre diferentes fuentes para que la intervención se ajuste más a sus necesidades y características personales.

También queremos señalar lo gratificante que ha sido para nosotras poder trabajar con este alumno con síndrome de Down y observar que, actividad tras actividad, las mejorías eran notables. Este hecho, además de muchos otros, ha provocado el aumento de nuestras expectativas sobre esta discapacidad, pues intentando que comprendan el mundo que les rodea, son capaces de hacer todo lo que se propongan. Debemos añadir que la idea confusa que existe acerca de que las personas o estudiantes, con síndrome de Down son distantes no resulta cierta, ya que solo es necesario una comprensión mutua entre ellos y el entorno. En nuestro caso, a medida que pasaba el tiempo en que estábamos con esta alumna con SD, se mostraba más cercana y, de vez en cuando, nos deleitaba con muestras de afecto y cariño.

## Referencias

- Arana, D. (2018). *Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.10>
- Barahona Lucaveche, M. S., Rojas Zamora, T. C., & Galaz Sandoval, V. V. (2016). *Implementación del método Teacch, en el área lógico-matemática en estudiantes con necesidades educativas específicas (autismo y discapacidad intelectual) de niveles preescolares en escuelas especiales* (Doctoral dissertation, UCINF).
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2010). Decreto N.º 170 / 2009 “*Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas específicas que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*”.
- Morales, F. (2018). *Conozca 3 tipos de investigación: descriptiva, exploratoria y explicativa*. Recuperado el 11, 2018.
- Morreau, L. E., Bruininks, R. H., & Montero, D. (2002). *Inventario de destrezas adaptativas* (CALs). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Sánchez Oliva, E. Y. (2014). *Programa educativo para promover la higiene personal en estudiantes del primer grado de educación secundaria en las instituciones educativas estatales de la provincia de Chiclayo*.
- Serrano Delgado Guadalupe, Gracida Sánchez Alma Rosa, Rodríguez Naranjo Bárbara, Alcántara Gómez Raúl, Hernández Gómez Juanita, Guzmán Marín Ángeles, Zires Ortiz Lourdes, Romero Paredes Angélica Paulina, Garrido Ramírez Enrique, Brogna Patricia. 2003. *Modelo de valoración de habilidades adaptativas*. APAC - Asociación Pro-personas con Parálisis Cerebral I.A.P. México. <https://>

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

[www.academia.edu/31537546/MODELO\\_DE\\_VALORACION\\_DE\\_HABILIDADES\\_ADAPTATIVAS](http://www.academia.edu/31537546/MODELO_DE_VALORACION_DE_HABILIDADES_ADAPTATIVAS).

Zuliani Arango, L. & Bastidas Acevedo, M. (2018). *Encuentro del padre con su hijo con síndrome de Down: sufrimiento y empatía. Pensamiento psicológico*, 16(2), 111-121.

Vargas, M. J. & Navas, W. (2012). Autismo infantil. *Revista Cúpula*, 26(2), 44-58.

Confederación Autismo España (2017). *Trastorno del espectro del autismo*. Consultado el 1 de junio de 2017, en: <http://www.autismo.org.es/sobre-losTEA/trastorno-del-espectro-del-autismo>

Tortosa, N. & Guillén, C. (2013). TEACCH. *Más que un programa para la comunicación*. Recuperado de: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TEACCH/TEACCH%20mas%20que%20un%20programa%20de%20comunicacion%20-%20Tortosa%20y%20Guillen%20-%20articulo.pdf>

Valledor, R. (2018). El criterio de especialistas y el experimento en las investigaciones educativas. *Opuntia Brava*, 2(1), 13-24. Recuperado de <https://doi.org/10.35195/ob.v2i1.474>

**ANEXOS**  
**Actividades**



1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## **CAPÍTULO VIII** PREPARACIÓN PARA LA LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTE CON SÍNDROME DE DOWN

Nelson Joel Macías Mendoza<sup>1</sup>  
Jonathan Vicente Reyes Delgado<sup>2</sup>  
Rosa Liduvina Cedeño Rengifo<sup>3</sup>





## RESUMEN

Diversos estudios a nivel internacional y nacional apoyan que la atención temprana de las funciones básicas cognitivas y motrices en el síndrome de Down, tiene efectos positivos en los primeros niveles de escolaridad. Esta intervención tiene por objetivo desarrollar habilidades perceptivo-discriminativas y motricidad como funciones básicas previas a la lectura y escritura en una estudiante con síndrome de Down en infancia temprana, perteneciente a una institución de educación inclusiva en la ciudad de Manta. El síndrome de Down es una discapacidad de tipo congénita, provocada por una trisomía del cromosoma 21; entre sus características se encuentran las limitaciones en el funcionamiento intelectual, lenguaje, el desarrollo motor, además de condiciones comórbidas a su salud. El presente estudio de caso utilizó como método la acción participativa, una intervención directa con el sujeto durante varias semanas; como instrumentos se usaron escalas adaptadas de Aranda (2007), Restrepo (2015) y Cuesta, Prieto, & Gil (2016); además, participó una estudiante con síndrome de Down, de cuatro años, que asiste al subnivel inicial en la educación ordinaria. A partir de la intervención y las observaciones posintervención, se pudo determinar que esta investigación posibilitó la mejora de los procesos perceptivos-discriminativos, motrices y atencionales de la alumna, coincidiendo con los trabajos de otros autores en los campos de la psicología, neurociencia y educación especial; sin embargo, se aprecian limitaciones en el estudio respecto a la motricidad fina y se considera un factor importante las barreras provocadas por la emergencia sanitaria de COVID-19, que impide el contacto directo profesor-alumno.

**Palabras clave:** síndrome de Down, funciones básicas, habilidades perceptivo-discriminativas, motricidad, lectura y escritura.



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **Introducción**

La educación, desde tiempos remotos, ha sido fuente de enriquecimiento personal, cultural y cognitivo; pero ha supuesto la atención desigualitaria a las necesidades de las personas que no aprenden con procesos convencionales o típicos. Sin embargo, con el pasar del tiempo, los actos cometidos por el ser humano a nivel mundial y las consecuencias de dichos actos han afectado a las sociedades. A pesar de ello, los derechos de las personas han tenido un apogeo en un intento por evitar y revertir acontecimientos iguales. Por lo tanto, los países deseosos del cambio y ciertas organizaciones mundiales, como la ONU, han colaborado en el diseño y ejecución de políticas que aseguren la convivencia armónica, equitativa y justa como finalidad máxima de sus objetivos.

En este contexto, nuestro país, Ecuador, a través de la Constitución (2008) se considera “un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (p. 8). Basados en este principio de interculturalidad; la diversidad forma parte de ella y toma un papel importante como grupo de atención prioritaria, pues como se manifiesta en el artículo 26: “La educación es un deber ineludible e inexcusable del Estado” (Constitución, 2008, p. 11). Es decir, la educación no solo debe asegurar el acceso, también la participación activa y el éxito académico de todas y todos los estudiantes. Por lo tanto, este trabajo se centra en el principio de atención a la diversidad a través de prácticas inclusivas efectivas para asegurar la equidad y la justicia en educación, y que se vean retribuidas en las acciones de la vida cotidiana donde los sujetos con discapacidad tengan acceso a los códigos formalizados del lenguaje. El propósito de este proyecto de investigación es desarrollar las funciones básicas previas a la lectura y escritura en los estudiantes con síndrome de Down de la infancia temprana, pertenecientes a instituciones de educación inclusiva en la ciudad de Manta.

Las funciones básicas son concebidas como “determinados aspectos, que el estudiante, antes del ingreso a un sistema escolar, debe haberlos adquirido para que de esta manera pueda enfrentar adecuadamente cualquier aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2010). Por lo tanto, las funciones básicas sirven como prerrequisitos para el aprendizaje de habilidades académicas, como la lectura y la escritura; mismas que si bien se pretenden desarrollar en los primeros años de escolarización, son usadas en todos los niveles de educación y suponen destrezas importantes para los alumnos permitiéndoles responder a situaciones comunicativas.

Con respecto a las habilidades perceptivo-discriminativas, estudios como el de Robles & Sánchez (2018) desarrollado en España, estiman en sus resultados que luego de un tratamiento temprano de lectura durante seis meses, el sujeto de intervención mejoró la atención y la lectura de manera positiva cercana al desarrollo típico; y que, a pesar del bajo nivel de desarrollo neuropsicológico y capacidad intelectual inicial, el niño con síndrome de Down consiguió incrementar sus habilidades lectoras.

En otra investigación, efectuada en Cúcuta, Colombia, por Carrillo y otros (2018) y con una muestra de tres niños con síndrome de Down para la intervención mediante pintura guiada; los resultados declaran que posterior a la aplicación de esta metodología se muestran cambios especialmente en procesos de atención visual, así como en otras áreas del funcionamiento de los niños.

Mientras que, en el contexto ecuatoriano, el trabajo de López & Indacocha (2021) con método de revisión documental y un poco más centrado en asesorías psicopedagógicas, concluye que la incorporación de este programa “consolida el proceso de enseñanza en el currículo, la didáctica y pedagogía, orientando la inteligencia, el pensamiento, el lenguaje, la memoria, atención y entendimiento con un enfoque en el funcionamiento intelectual, la adaptación y las habilidades sociales” (p. 7).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Por su parte, en cuanto a motricidad, en el estudio llevado a cabo por Martínez & Aránzazu (2017) en Oviedo, España, mediante un programa de intervención orientado al desarrollo psicomotor y donde participaron diez sujetos con síndrome de Down, de edades entre 10 y 14 años, se describe un aumento significativo en el conocimiento corporal, así como en los conceptos de espacio y cantidad.

En el contexto ecuatoriano, la investigación de Cuzco, Rodríguez, & Caicedo (2021) efectuada en Sangolquí, donde intervinieron mediante la práctica de karate-do a un grupo de 28 niños con discapacidad intelectual procedentes del Centro de Desarrollo Integral del Niño, Fundación Tierra Nueva, enuncia en sus resultados que el programa aplicado tuvo efectos muy positivos en el desarrollo de las habilidades motrices de los estudiantes con discapacidad intelectual, con especial interés en los niños con síndrome de Down.

Por último, más cercano a un microcontexto, trabajos elaborados en Manta por Quijije J., Quijije D., & Moreno (2019) y Delgado, Villafuerte, & Intriago (2020) destacan entre sus resultados el aporte de los juegos recreativos en infantes con síndrome de Down para el fortalecimiento del área motriz.

### **Objetivos**

#### **Objetivo general:**

Desarrollar habilidades perceptivo-discriminativas y motricidad como funciones básicas previas a la lectura y escritura en estudiante con síndrome de Down en infancia temprana, perteneciente a una institución de educación inclusiva en la ciudad de Manta.

#### **Objetivos específicos:**

- Evaluar la funcionalidad de habilidades perceptivo-discriminativas y motoras, previas a la lectoescritura en estudiante de la infancia temprana con síndrome de Down.
- Desarrollar las habilidades perceptivo-discriminativas y la di-

mensión motriz como bases para la adquisición de la lectoescritura en estudiantes con síndrome de Down.

- Valorar los avances obtenidos a partir de la intervención de las habilidades perceptivo-discriminativas en los estudiantes con síndrome de Down y contrastarlos con la evaluación inicial.
- Monitorear los procesos educativos de los sujetos de estudio y el aporte de la intervención en sus competencias lectoescritoras.

## **Marco referencial**

### **Necesidades educativas específicas (NEE)**

Partiendo de una definición, Álava, Moreira, & Bravo (2019), sostienen que el término necesidades educativas específicas se emplea para referirnos a los “niños, con o sin discapacidad (...) que presentan un ritmo para aprender muy distinto al del resto de sus compañeros por lo que requieren de servicios (...) que usualmente no ofrecen las instituciones educativas”. En este contexto, las necesidades educativas especiales (NEE) suponen un aporte alejado de las acciones educativas típicas, en el cual el docente debe planificar situaciones de aprendizaje acordes a la realidad del estudiantado desprendiéndose de paradigmas tradicionales y enriqueciéndose de los modernos y eficientes. De la misma forma, direccionando hacia este proyecto, las necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad suponen requerimientos de apoyo mayor cuando las condiciones neurobiológicas o fisiológicas no les permiten a los estudiantes ser susceptibles de inclusión en establecimientos regulares y, por ende, son derivados a centros de educación especializada, donde el grupo transdisciplinario interviene de la forma más oportuna con miras a alcanzar las competencias básicas e imprescindibles para una vida autónoma, sin dejar absueltas las competencias académicas que permiten responder a la equidad educativa como principio señalado en la Constitución del Ecuador.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **Inclusión educativa**

Desde una perspectiva social, Soto (2003), citado por Macías, Zambrano, & Pinargote (2019), señala que “al referirse el término de inclusión se habla de aceptación consciente sobre la diversidad de personas, donde no se concibe el rechazo ni la sobreprotección derivadas de las características, necesidades y, menos, por sus limitaciones”. Siendo de esta forma, la participación el componente más importante y distintivo ante una simple integración, que asegura el acceso, pero no el involucramiento activo de las personas.

Por otro lado, desde una mirada más pedagógica, el término inclusión educativa es definido por Moliner (2013) en Macías, Zambrano, & Pinargote (2019) como:

El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños (p. 10). Con esta conceptualización, se deben rescatar dos postulados importantes: el primero, es que se debe responder correctamente a la diversidad, especialmente aquella con necesidades educativas específicas; el segundo, es que para hacerlo se deben implementar prácticas eficientes que aseguren la participación de todos y todas, para lo cual se deben ajustar todos los paradigmas que generan barreras significativas de exclusión o, en su defecto, ofrecen algo reducido como una mera integración; es en este espacio donde el docente con sus destrezas crea ambientes de aprendizaje global, donde el derecho de aprender se cumpla con cada uno de los estudiantes.

## **Síndrome de Down**

Varias son las NEE atendidas en el Sistema Nacional, unas más familiares con la población que otras, pero existe una discapacidad que es comúnmente conocida por la mayoría de las personas, el síndrome de Down. Para no caer en errores respecto a su concepción, Ariza, Zulia- ni, & Bastidas (2018) exponen la siguiente definición:

Los niños con síndrome de Down (SD) tienen un cromosoma 21 extra, que se manifiesta con compromiso cognoscitivo, además de otras características biológicas, psicológicas y sociales que repercuten en su salud y desarrollo, y que trascienden a la familia, a la comunidad e incluso a la sociedad. Esta condición de salud implica una crianza especializada por parte de los cuidadores, en la que se brinden las oportunidades necesarias para que los niños desarrollen sus potencialidades (p. 112).

Los autores presentan un concepto que abarca matices genéticos, bio- fisiológicos y contextuales del SD y sus implicaciones. Es preciso leer a profundidad y reflexionar sobre la postura que toman en la redac- ción de las palabras; de tal forma que defienden implícitamente la idea de que el SD (ni ninguna otra discapacidad) debe ser tomada como una condición con mirada “tripartita”, valorando al individuo por áreas aisladas; al contrario, viabilizarse hacia un enfoque de “multicapas”, como las cebollas, donde cada área trabaja de forma independiente sí, pero las manifestaciones de una repercuten en las otras, en el caso del síndrome de Down, las consecuencias se extienden a diferentes ambientes.

Podría decirse que un cromosoma extra genera una especie de “efecto dominó”, pero también es claro, y bien señalado por los autores, que ofreciendo las condiciones óptimas, las limitaciones se reducirán y las fortalezas se pulirán, siempre que se empiece una intervención desde edades tempranas, con un equipo especializado, implementando un programa de calidad y la exhaustiva colaboración de las familias; si

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

por casos reales se trata, se menciona el de Pablo Pineda, persona española con síndrome de Down, maestro, psicopedagogo, actor, escritor, presentador... testimonio de que un programa –o programas– adecuado(s) para personas con síndrome de Down, desde temprana edad, induce a un desarrollo significativo de las capacidades en esta población.

El SD al ser un síndrome, manifiesta, en todos sus casos, características fisiológicas, de salud y cognitivas comunes entre la población de esta condición; especialmente en el aspecto físico, donde se evidencian sus rasgos propios y que son perceptibles desde el embarazo. Perpiñán (2018) destaca:

- Un conjunto de rasgos físicos.
- Lentitud y reducción del crecimiento y talla baja.
- Disminución del tono muscular.
- Lentitud en el desarrollo motor y cognitivo.
- Infecciones recurrentes.
- Alteraciones orgánicas con mayor o menor intensidad
- Discapacidad intelectual.
- Para efectos de este trabajo, se detallarán las manifestaciones que existen en el área de comunicación, cognitiva y motora.

En el área de la comunicación, que es importante para el ser humano porque permite acceder a la información e interactuar con su medio, Perera & Rondal (2016) señalan, respecto a los sujetos con síndrome de Down, que, “los distintos componentes del sistema lingüístico (fonología, semántica léxica, semántica relacional, morfosintaxis y dimensión discursiva) están subdesarrollados, pero en diferente grado, y difieren de una persona a otra” (p. 29). De manera más específica, en los trabajos de Flores (2016) y García & Medina (2017) se señala:

- Vocabulario expresivo suficiente.
- Pobre en su organización gramatical.
- Dificultades para el lenguaje expresivo y para dar respuestas verbales, responde mejor a las motoras.

- Relativa buena comprensión lingüística, siempre que se le hable claro con frases cortas.
- Como se puede notar, las limitaciones en la población con SD se encuentran de forma prevaeciente en el lenguaje expresivo, más que en el receptivo.

En cuanto al área cognitiva: habilidades perceptivo-discriminativas, Flores (2016) y García & Medina (2017) afirman que los sujetos con síndrome de Down presentan las siguientes características cognitivas: Prácticamente todos suelen presentar discapacidad intelectual de grado leve o moderado.

- Disminución de la atención, el estado de alerta, la iniciativa.
- Dificultades en la memoria a corto y largo plazo.
- Dificultades en el pensamiento abstracto.
- Dificultades con las matemáticas.
- Retraso en la adquisición del concepto de permanencia del objeto. Dificultades en el juego simbólico.
- Ausencia de un patrón estable o sincronizado en algunos ítems del desarrollo.
- Buen desarrollo de la percepción. Mejor memoria visual que auditiva-secuencial

Varios de estos puntos señalados indican de manera explícita e implícita que las habilidades perceptivo-discriminativas vienen en detrimento en los sujetos con SD; y por supuesto, las funciones cognitivas y ejecutivas también.

### **Dificultades en el área físico-motora**

Una de las características principales en el área física de las personas con SD es la hipotonía muscular (Perpiñán, 2018), a continuación, se explica por qué ocurre en esta población y sus efectos:

Los músculos de su cuerpo tienen un tono bajo y sus articulaciones son más flexibles (laxitud en los ligamentos) por esa razón sus movi-



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

mientos son más lentos y se observan dificultades de coordinación que se manifiestan de forma variable en distintas partes del cuerpo (p. 34). Basados en este argumento, queda claro que el bajo tono muscular no tiene solo repercusiones físicas, sino también motoras, refiriéndose a las capacidades accionantes del cuerpo y el control de ellas. Sin embargo, “hay que considerar que esta hipotonía afecta también a la motricidad fonoarticulatoria implicada en la expresión oral y también al manejo de sus manos que requiere de movimientos muy precisos” (Perpiñán, 2018, p. 35), de tal forma que esta condición física afecta al área de comunicación, coincidente con lo antes expuesto en la teoría de “multicapas”.

Siendo así, también es importante considerar que “el niño con SD sigue los mismos hitos de desarrollo que otros niños, pero más lentamente” (Perpiñán, 2018, p. 35), por ejemplo, la capacidad del equilibrio se alcanza entre los 6 y 10 años (Dietrich, Jürgen, Ostrowski, & Rost, 2004), pero en un infante con SD este proceso podría postergarse hasta los 12 años o más.

Un acercamiento de la relevancia de estimular la adquisición y madurez de las habilidades perceptivo-discriminativas en SD es expuesto por Bautista (2002), como se citó en Auxiliadora, Nieves, Ruiz, & Sánchez (2018):

En el caso de los niños con SD, presentan dificultades en algunas áreas del desarrollo, que de una u otra forma pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. En dicho proceso se encuentran implicadas capacidades como la atención y memoria, el esquema corporal, la organización espacio-temporal, la coordinación visomotora y el lenguaje básico, entre otras (p. 127).

Con este argumento, es evidente la intervención temprana que debe recibir el infante, aprovechando que sus procesos madurativos se en-

.....

cuentran en pleno desarrollo y usar a favor el conocimiento de los períodos sensibles para el aprendizaje; es por ello que se debe mirar con ilusión el trabajo que están realizando profesionales porque, como señalan Auxiliadora, Nieves, Ruiz, & Sánchez (2018) “con los actuales programas de AT se puede favorecer la adquisición y desarrollo de habilidades de lectoescritura que puedan llevar al niño con SD más cerca del desarrollo típico” (p. 127).

La práctica de ejercicios para el aprendizaje perceptivo-discriminativo en niños con síndrome de Down es un beneficio importante para el desarrollo del lenguaje expresivo potenciando así la lectura y escritura. Troncoso & Del Cerro (2009), mencionan que:

Un programa de aprendizaje discriminativo sirve también para alcanzar objetivos diversos, como son el aumento del vocabulario, el conocimiento y comprensión de las propiedades y cualidades de los objetos, las nociones básicas de cálculo, la preparación para la lectura y escritura, entre otros (p. 67).

Se debe tomar en consideración que para este proceso de las habilidades perceptivas y discriminativas la pronunciación de cada objeto que se nombre tiene que ser clara y sencilla, además la repetición de la misma por un lapso de tiempo será muy importante para que los niños vayan reconociendo que cada cosa tiene un nombre y una función; la comprensión de aquello va a servir para un mejor desenvolvimiento en su entorno familiar y social; tal como lo dan a conocer los autores Mucha, López, Gutiérrez, & Andrade (2021), “los métodos de enseñanza que se usarán para el buen aprendizaje de un alumno con síndrome de Down serán de suma importancia para su desarrollo, no solo cognitivo, sino también social” (p. 88).

En el contexto de la dimensión motora, Perpiñán (2018) afirma que:

Una de las dificultades que nos encontramos en la escuela es el acceso a la escritura en donde están implicados

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

no solo movimientos finos de las manos y los dedos sino también procesos cognitivos de orientación espaciotemporal. La escritura es más tardía que la lectura para los niños con SD y conviene no vincular en el tiempo ambos procesos porque ello conllevaría mucha desmotivación tanto para el niño como para el profesorado (p. 35).

Esta concepción le brinda, acertadamente, importancia al área físico-motora para el aprendizaje lecto-escritor en los primeros años de escolaridad. Son varios los supuestos de área motora que mueven este estudio, pero se hace mención de los siguientes, considerados los más significativos:

El estímulo motor de los niños con síndrome de Down se caracteriza por un retraso en el alcance de los ítems motores, tanto de motricidad gruesa como de motricidad fina; por lo tanto, la actividad física puede ser un potenciador motriz y emotivo para estimular habilidades en niños Down (Sailema y otros, 2017).

El desarrollo motor tardío en los niños con SD puede estar condicionado por la fuerza y equilibrio que se desarrollan tardíamente en esta población. Se ha analizado la influencia del equilibrio sobre las habilidades motrices básicas, encontrando que aquellos sujetos que poseen mejor equilibrio tienden a tener mejor desarrollo motor (Gómez y otros, 2018).

### **Metodología**

Cuando hablamos de investigación educativa se tiende a centrar en los “criterios de validez, fiabilidad, objetividad, etc., de la investigación, para asegurar su rigor metodológico y científico, dejándonos influir quizá excesivamente por el pensamiento hegemónico en investigación vinculado a la denominada “ciencia dura”, de carácter cuantitativo” (González & Ruiz, 2011, citado en Díez, 2020, p. 116); refiriéndose a un proceso rígido que contempla, equivocadamente, a los sujetos como objetos. En este contexto, el hecho de indagar desde una visión lógica

no implica obviar que las personas son seres con manifestaciones y necesidades diferentes según su realidad, especialmente aquellos en condición de discapacidad que requieren apoyos mayores.

Por su parte, el estudio de caso es comprendido como:

Diseño que se inserta en el marco de los estudios cualitativos y de indagación naturalista, persigue profundizar en el aspecto empírico de un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida cotidiana y comprender el significado de una experiencia, a través de un examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno, por tal razón, se sostiene que como estudio posee entidad propia (De la Rosa y otros, 2021, p. 578).

Un modelo que persigue unir, en esta situación, al educador especial en formación con su infante que presenta síndrome de Down, manteniendo presente que le corresponde el papel de estudiante y la pesquisa debe ser coherente en diagnóstico, evaluaciones, intervención y monitoreo con los procesos educativos requeridos del sujeto con NEE y los conocimientos obtenidos por el investigador; en términos simples, traducir la teoría en práctica mediante acciones positivas, coherentes y situadas.

El estudio de caso de esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, cuyo fundamento “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014, p. 4). Es decir, este enfoque no maneja datos cuantificables, más bien se centra en las manifestaciones de los fenómenos para, mediante interpretaciones objetivas, dar respuestas a ellas y generar intervenciones que mermen las limitaciones y potencien las fortalezas. Precisamente, es un enfoque usado en las ciencias sociales y la educación es parte de ellas.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

De la misma forma, se realiza el abordaje mediante el método acción participativa que pretende “articular la investigación y la intervención social con los conocimientos, los saberes-hacer y las necesidades de las comunidades locales, poniendo en primer término la acción como lugar de validación de cualquier teoría y dando así una absoluta primacía a los saberes prácticos” (Malo, 2004, citado en Aguilar, 2019, p. 9). La acción participativa es usada en los campos donde se requiere que los profesionales interactúen con los sujetos indagados, de tal forma que el convivir con ellos posibilita la vinculación de la teoría con la práctica, fortalece los aprendizajes adquiridos durante la formación del investigador y permite vivir de cerca las experiencias en el contexto diario; por ello su utilidad e importancia en la educación especial.

### **Técnicas e instrumentos utilizados**

Para fines de este proyecto se ha recurrido a dos técnicas, el cuestionario y la observación directa con instrumentos seleccionados de acuerdo a los criterios de Namakforoosh (2007), citado por Martínez (2020), quien enuncia “validez; es decir, el grado de medición de la realidad, confiabilidad correspondiente a la exactitud y precisión de la medición y, por último, factibilidad [...] factores que posibilitan su realización, como económicos, conveniencia y que los instrumentos sean interpretables” (p. 35). Dichos indicadores fueron necesarios para la recuperación de artículos científicos y tesis que alojaron las baterías más convenientes a los objetivos planteados en cada fase del proyecto, por lo que se recurrió también a un proceso de filtro entre aquellos que no cumplieron lo solicitado en cuanto a estructura, contenido y contextualización.

Se recolectó información sociodemográfica mediante un cuestionario virtual en Google Forms, adaptado de Restrepo (2015), quien sostiene en su investigación que es apropiado porque usa un lenguaje técnico, pero entendible; la extensión es manejable y guarda relación con la población abordada. Este instrumento también fue usado en las recientes investigaciones de Martínez (2020) y Bohórquez (2019), la in-

investigación del último, propuesta desde el análisis socioeconómico en los estudiantes del séptimo grado del Instituto Padre Manuel Briceño Jáuregui, permitiendo obtener resultados que señalan la necesidad expresa de dichos alumnos en la utilización de materiales innovadores como computadoras o libros, debido a que las prácticas pedagógicas impartidas las percibieron como tediosas y poco creativas. Para cuestiones de este proceso se establecieron, finalmente, cinco dimensiones y trece ítems; el principal cambio se instaura en la última dimensión, añadiendo preguntas referentes a las limitaciones o posibilidades que la comunidad ofrece al sujeto de estudio y su familia.

En el periodo de diagnóstico del proyecto se implementaron dos instrumentos que valoran las variables a intervenir, estas herramientas también se aplicaron en la valoración final. De tal forma, se empleó la evaluación de las habilidades perceptivas-discriminativas en los estudiantes con síndrome de Down, basado en una lista de cotejo elaborada por Aranda (2007), con el objetivo de valorar las habilidades sociales de estudiantes que cursan la Primaria, pero también autonomía, relaciones con adultos y el lenguaje; el modo de aplicación es visualizar al sujeto y registrar en cada indicador las manifestaciones presentes según la estimación (sí, no, en proceso), además incorpora una sección para las observaciones pertinentes y detallar lo necesario. Esta lista de cotejo ha sido muy usada en varios trabajos (aproximadamente 60 de ellos alojados en bases de datos y repositorios) destacando las investigaciones de Padial & Sáenz (2014); Sonia, Fernández, & Duque (2016); Narváez, Parra, & Sepúlveda (2014), Suarez & Ramos (2018), Fernández & Villamarín (2021).

Precisamente, Suárez & Ramos en el año 2018 recurren al mencionado instrumento en un estudio de intervención psicológica como estrategia de desarrollo cognitivo-conductual, donde participaron 30 alumnos con discapacidad intelectual moderada; entre ellos, síndrome de Down, y que pertenecían al Instituto de Educación Especial “Ambato”; los resultados estimaron que el nivel de habilidades sociales de los

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

alumnos se encontraba entre 58% y 49%, según las dimensiones planteadas y que la aplicación de su programa sí fue útil para desarrollar estas competencias.

Por necesidades del estudio de caso se conservó el formato, pero se viabilizaron las categorías para que en fondo y contenido se recabe información de las habilidades perceptivo-discriminativas; por lo tanto, los cambios fueron exhaustivos, con un diseño final de cinco dimensiones (asociación, selección, clasificación, denominación y generalización) en un total de 33 ítems.

Mientras que para la valoración del área motriz se aplicó la evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motrices en educación infantil, adaptado de Cuesta, Prieto, & Gil (2016). Es una escala de estimación que desagrega las dimensiones a intervenir en indicadores que deben ser observados y señalados según la escala de Likert; este instrumento es dirigido principalmente para las etapas tempranas de escolaridad, y se fundamenta en los estudios de diversos autores especialistas en la educación infantil y la educación física (Cuesta, Prieto, & Gil, 2016).

El uso es ampliamente extendido en la literatura académica, como en los trabajos de Cuesta, Prieto, Gómez, Barrera, & Gil (2016); Herón, Gil, & Sáez (2018); López, Prieto, León, & Gil (2019); Miraflores (2021). Por ejemplo, en un contexto relacionado con la educación especial, Herón, Gil, & Sáez (2018) realizan una investigación en Arequipa, Perú, Centro de Terapia Física y Rehabilitación Integral (CETEFI) con la participación de 13 niños en condición de discapacidad de tipos como parálisis cerebral infantil, trastornos del espectro autista o trastornos de aprendizaje; con el fin de implementar programas psicomotores de intervención donde los resultados muestran que la ejecución de dichos proyectos mejoran en este grupo de atención el esquema corporal, la coordinación dinámica general, en la estructuración espacial, la motricidad fina y la adaptación del niño al medio ambiente.



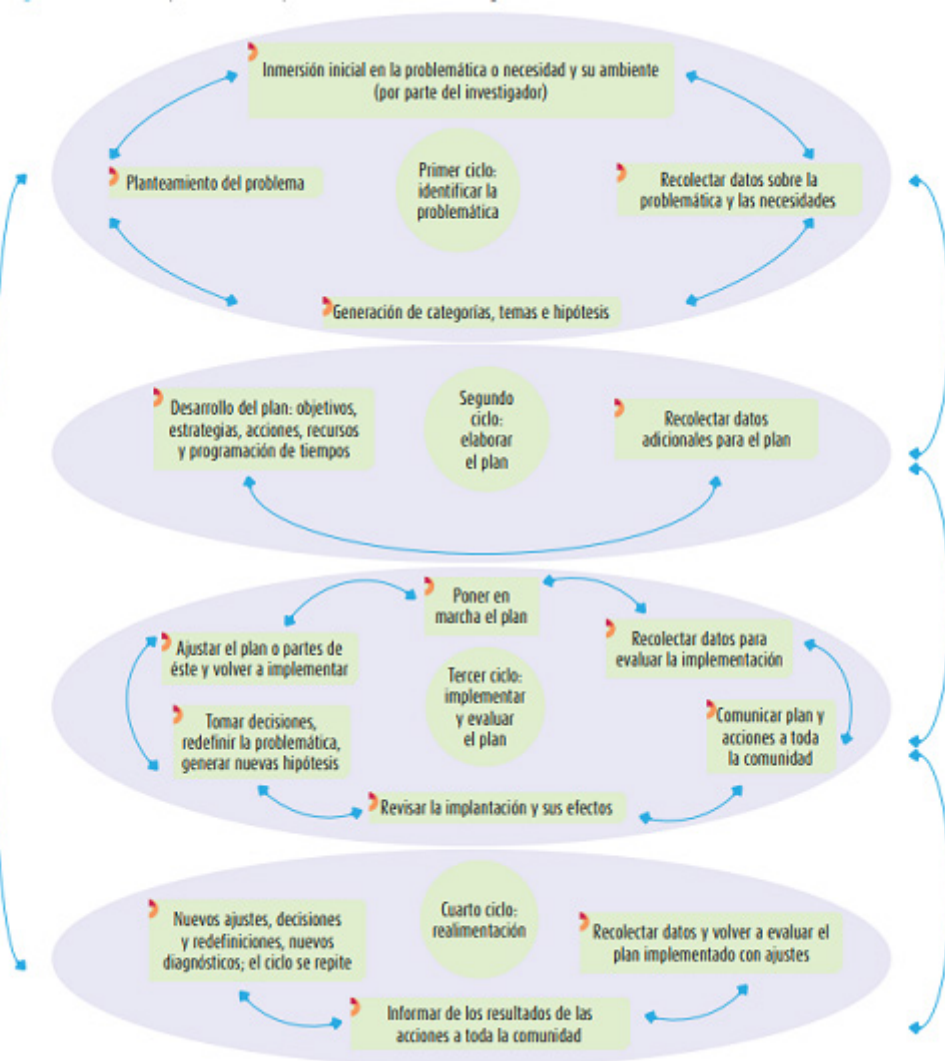


## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

pecto a la Unidad de Integración Curricular, que dirige el proceso de titulación.

Para fines del proyecto, participó el infante con síndrome de Down, código EOB; perteneciente a la Unidad Educativa Fiscomisional “Juan Montalvo”, ubicada en la ciudad de Manta y quien cursa actualmente el subnivel Inicial. En este contexto, y respondiendo a la etapa de diagnóstico, durante las semanas 1-3 se realiza la identificación del fenómeno, donde se aplica la ficha de registro sociodemográfico a la familia; se plantean los supuestos predictivos que guían la investigación y aplica la Evaluación de las habilidades perceptivas-discriminativas en la estudiante con síndrome de Down, así como la Evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motoras en educación infantil (adaptado de Cuesta, Prieto, & Gil, 2016); instrumentos bases que serían también usados posteriormente porque corresponden a los ejes de intervención del estudio. Mientras, en las semanas 4 y 5 se diseñan los materiales planificados para su puesta en práctica.



**Figura 3.** Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014).

Durante las semanas 6-14, parte medular denominada intervención, se utilizó materiales concretos de apoyos visuales y manipulativos para trabajar con la niña EOB en las clases virtuales de refuerzo realizadas dos días por semana en sesiones de 30 minutos. Estos recursos didácticos fueron elaborados con cartón, imágenes impresas y cinta adhesiva para una mayor accesibilidad y durabilidad al momento de manipularlo.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Respecto a su uso Albán & Naranjo (2020) afirman que “para un estudiante con discapacidad intelectual manipular materiales concretos mejora el proceso de aprendizaje” (p. 61), esto se debe a que aplican características de acceso cognitivo y sensorial, que fortalece los procesos educativos en que se implementen. Cabe indicar que esta etapa se dividió en subetapas: primero el abordaje de las habilidades perceptivo-discriminativas y luego las habilidades motrices.

La intervención con el sujeto EOB se realizó con los ajustes pertinentes a la situación, brindando las sesiones de forma virtual mediante la plataforma Zoom; realizando una predominancia de contenidos audiovisuales y juegos educativos online. En este sentido Cáceres (2020), reflexionado sobre la viabilidad de las clases en línea, señala que “la educación online presenta flexibilidad de horarios, y es una de sus más grandes ventajas, pero debe ser vulnerada por el cambio repentino de educación presencial a educación virtual”.

Con este argumento se concibe que de acuerdo a los hechos actuales de emergencia sanitaria, es importante recurrir a métodos convenientes que no expongan la salud de los estudiantes con discapacidad, debido a que el COVID-19 tiene mayores repercusiones en infantes (Casquete, 2020). Cerca de concluir, en las semanas 15-16 se procede con la evaluación final que permitió descubrir las destrezas adquiridas y cuáles permanecen rezagadas; para finalmente, observar su disposición durante las semanas próximas, planteadas para la fase de monitoreo:

## Matriz de intervención

Objetivo de la fase	Evaluar la funcionalidad de habilidades perceptivo-discriminativas y motoras, previas a la lectoescritura en estudiante de la infancia temprana con síndrome de Down.	Instrumentos Fichas de observación: Evaluación de las habilidades perceptivas-discriminativas en estudiante con síndrome de Down (Lista de cotejo). Evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motrices en Educación Infantil (adaptado de Cuesta, Prieto y Gil, 2016) (Escala de observación).					
Objetivo de la fase	Desarrollar las habilidades perceptivo-discriminativas y la dimensión motriz como bases para la adquisición de la lectoescritura en estudiante con Síndrome de Down.						
Ejes	Objetivos	Estrategias	Actividades	Responsables o participantes	Periodicidad Fechas de inicio y finalización	Observaciones	Ajustes
Área cognitiva	Desarrollar la percepción y discriminación visual, auditivo, táctil del niño, y ayudarlo a potenciar la memoria y la atención.	Trabajo con materiales de manipulación y apoyos visuales.	Puzles de mi fruta favorita (3 piezas) Loto de asociación (imagen de frutas y animales). Jugar insertando figuras geométricas donde corresponda. (Uso del cartón) Asociación de imágenes y objetos iguales.	Investigadores, padres, sujeto de estudio	Semana 6 (14 junio - 18 junio)	Empezar con objetos reales y posteriormente pasar a la imagen.	Trabajar con materiales disponibles en el hogar o fácilmente asequibles por los investigadores.
Área cognitiva	Fortalecer la discriminación visual y auditiva para una mejor concentración y memoria.	Selección de objetos de nuestro entorno para un mejor conocimiento y reconocimiento de ellos.	Dame la fruta o el animal que nombre Escucha y selecciona a la mascota Selecciona la imagen que no corresponda.	Investigadores, padres, sujeto de estudio	Semana 7 (21 junio - 25 junio)	Empezar con objetos reales y posteriormente pasar a la imagen	Trabajar con materiales disponibles en el hogar o fácilmente asequibles por los investigadores.
Área cognitiva	Mejorar la percepción y discriminación de objetos por su forma y fomentar el aprendizaje de los colores.	Clasificación de objetos que se usan en la vida diaria para un mejor desenvolvimiento en el entorno.	Clasificación de categorías frutas y animales. Clasificación de frutas por su color - Clasificación de objetos por su tamaño.	Investigadores, padres, sujeto de estudio.	Semana 8 (28 junio - 2 julio)	Empezar con objetos reales y posteriormente pasar a la imagen	Trabajar con materiales disponibles en el hogar o fácilmente asequibles por los investigadores
Área cognitiva	Mejorar y potenciar el desarrollo del lenguaje expresivo del niño y conocer que cada objeto tiene un nombre y características.	Imitación, evocación.	Jugando a imitar sonidos de animales de nuestro entorno- Juego simbólico. Jugando a nombrar las frutas y animales	Investigadores, padres, sujeto de estudio	Semana 9 y 10 (5 julio - 16 julio)	Considerar nivel de lenguaje expresivo de niña con SD	Acompañar los sonidos y denominaciones con imágenes de referencia del objeto

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

Área cognitiva	Identificar los objetos del hogar para su beneficio, uso y características.	Desenvolvimiento en el hogar	A guardar las frutas y objetos donde corresponda (trabajo de la vida diaria uso de los cajones o recipientes) Jugar a ordenar mi hogar. Opción: (su hogar) Opción: (simulación de programa web) Jugar a seleccionar la prenda correcta Opción: (objetos del hogar) Opción: (simulación de programa web)	Investigadores, padres, sujeto de estudio	Semana 11 y 12 (19 julio - 30 julio)	Considerar nivel de lenguaje expresivo de niña con SD	“Aprender a vestirme” se realizará mediante la selección de la vestimenta basados en imágenes, mas no de forma real
Área físico-motora	Fortalecer la motricidad gruesa a partir de actividades físicas variadas que involucren el movimiento activo de las áreas gruesas del cuerpo.	Circuitos  Laberintos	Circuito simple Circuito doble Circuito múltiple  Laberintos con números Laberintos con símbolos Laberintos con retos	Investigadores, padres, sujeto de estudio	Semana 13 (2 agosto - 6 agosto)	No prolongar mucho el tiempo de actividad física	Realizar los circuitos en sesiones cortas y con no más de 5 o 6 obstáculos
Área físico-motora	Potenciar y viabilizar la motricidad fina con miras al ejecutar posteriormente ejercicios grafomotrices, de presión y prensión.	Grafoplasticidad  Trazado	Creación de jarrones con barro Pintura con dedos  Creación de dibujos con moldes de líneas (verticales y horizontales). Creación de cuadros con trazos diagonales, en cruz y circulares.	Investigadores, padres, sujeto de estudio.	Semana 14 (9 agosto - 13 agosto)	Considerar si existe rechazo sensorial a los materiales.	Usar materiales que ensucien poco, sean fáciles de lavar, etc.  Usar lápiz grande y grueso para los primeros trazos.

Área perceptivo-motora	Consolidar el perfil perceptivo-motor con la finalidad de realizar tareas de autonomía, académicas y recreativas.	Reconocer el cuerpo  Baile  Iniciación a la escritura	Seguir instrucciones a manera de retos que involucren uso de una parte o partes del cuerpo. Seguir instrucciones de movimientos izquierda-derecha arriba-abajo con partes del cuerpo. Disociar partes del cuerpo dadas por articulaciones o secciones.  Seguir ritmo de canciones. Realizar movimientos con extremidades superiores (aplaudir, levantar mano, llevar a una dirección). Realizar movimientos rítmicos de las extremidades inferiores mientras se camina (marcha, trote). Realizar movimientos rítmicos de extremidades superiores e inferiores mientras se mueve al compás del baile.  Escritura de formas circulares y líneas rectas Escritura de letras Escritura de números	Investigadores, padres, sujeto de estudio.	Semana 15 y 16 (16 agosto - 27 agosto)	Realizar correctamente los movimientos para que sean imitados por la niña.	Inicialmente ubicarse al lado de la niña y, una vez dominados los movimientos, los investigadores se ubican frente a él.  Usar lápiz grande y grueso para las primeras grafías.
Objetivo de la fase	Valorar los avances obtenidos a partir de la intervención de las habilidades perceptivo-discriminativas en estudiante con Síndrome de Down y contrastarlos con la evaluación inicial.	Instrumentos  Fichas de observación: Evaluación de las habilidades perceptivas-discriminativas en estudiante con síndrome de Down (lista de cotejo). Evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motrices en Educación Infantil (adaptado de Cuesta, Prieto y Gil, 2016) (Escala de observación).					
Objetivos de la fase	Monitorear los procesos educativos del sujeto de estudio y el aporte de la intervención en sus competencias lectoescritoras.						

## Resultados

### Resultados de evaluación inicial

#### *Evaluación general*

En la dimensión cognitiva presenta buenas habilidades: reconoce los números del 1-10; sabe los colores básicos (amarillo, azul, rojo, verde), sigue instrucciones y las atiende siempre que involucren algo de su interés como canciones o juegos.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

En la dimensión emocional, la niña tiene carácter fuerte; cuando permanece por mucho tiempo en una actividad que no es de su interés, tiende a dejarla haciendo que su retorno sea muy difícil. Los datos antes expuestos pueden ser visualizados a continuación, de forma sistemática (véase Tabla 1).

El área físico-motora se encuentra en niveles satisfactorios de desarrollo, le gusta el arte y realizar actividades que impliquen el movimiento, en las clases virtuales permanece con actitud dinámica.

En la comunicación, la niña tiene un buen lenguaje receptivo, comprende instrucciones cortas y claras. Le gusta el inglés y comprende algunas palabras de ese idioma. Sin embargo, tiene dificultades en el lenguaje expresivo debido a que las palabras que habla son pocas y estas no correctamente pronunciadas; pero realiza peticiones a través de gestos y mímicas, razón por la cual quienes son de círculo íntimo familiar atienden a sus pedidos.

## Evaluación específica

**Tabla 25.** Evaluación inicial de las habilidades adaptativas y el área físico-motora.

Áreas	Dimensiones	Capacidades	Limitaciones
Cognitiva: habilidades perceptivo-discriminativas	Asociación Selección Clasificación Denominación Generalización	Asocia sin dificultades objeto-objeto e imagen-objeto. Selecciona frutas y animales que le nombren. Clasifica frutas por su color. Realiza juego simbólico con objetos. Reconoce objetos en cualquier contexto.	Presenta dificultades en la asociación múltiple. Dificultades en indicar la imagen que no corresponde a una categoría. Requiere ayuda para clasificar animales y objetos según una categoría dispuesta. No nombra verbalmente objetos, debido a su limitado lenguaje. Dificultades en la clasificación de objetos en contextos diferentes.
Físico-motora	Lateralidad. Coordinación dinámica. Equilibrio. Ejecución motriz. Control tónico-postural. Control respiratorio. Esquema e imagen corporal. Disociación motriz. Coordinación viso-motriz. Orientación y estructuración espacial.	Su lateralidad es definida del lado derecho. Corre con los dos pies juntos. Mantiene el equilibrio andando sobre una línea recta. Usa de manera autónoma los materiales solicitados durante las sesiones. Se detiene cuando se enuncia la respectiva señal. Expulsa aire de manera dirigida. Reconoce partes de su cuerpo. Se desplaza por las espaldas alternando pies y brazos. Alcanza objetos en el aire con dos manos. Realiza actividades en el espacio destinado a ello.	En ocasiones puntuales, realiza actividades con la mano izquierda, confundiendo su lateralidad. Presenta ciertas dificultades para rodar sobre una superficie y andar hacia atrás. Dificultades para mantener equilibrio sobre balancín y banco sueco. Presenta dificultades para completar circuitos sencillos. Dificultades en desplazarse con ritmo dispuesto por el docente. En ocasiones, no mantiene la respiración durante el tiempo indicado. Algunos movimientos realizados por el docente no son imitados. Dificultades en utilizar partes aisladas de su cuerpo. Corta papel, pero con dificultades en el agarre de la tijera y no suele respetar los márgenes. En ocasiones, no sabe situarse con respecto a un determinado objeto.

## Resultados de la evaluación final

Con la intención de tributar al objetivo de “valorar los avances obtenidos a partir de la intervención de las habilidades perceptivo-discriminativas en los estudiantes con síndrome de Down y contrastarlos con la evaluación inicial”; se redactan los resultados de la siguiente manera, para facilitar en la comprensión del lector (véase Tabla 2).

De forma general, la niña mostró una evolución significativa con medianos avances tanto en las habilidades perceptivo-discriminativas como



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

en el área físico-motora. En tanto, para realizar el análisis individual de cada campo se evidencia, en primer lugar, que en las habilidades perceptivo-discriminativas los procesos más simples se desarrollaron (asociación, selección, clasificación), contrario a lo sucedido con los complejos (denominación, generalización); se cree que los motivos principales fueron el poco tiempo de intervención/investigación, la modalidad de estudios virtuales provocado por la pandemia COVID-19, así como la importancia de la presencialidad y cercanía entre docente-estudiante.

En segundo lugar, el área físico-motora del sujeto también presentó significativos progresos –no tantos como en el área cognitiva– que suponen un logro, debido a que es un campo dominado de forma autosuficiente por la estudiante, pero que ameritaba ser potenciado al máximo para que posteriormente se conviertan en competencias útiles en los niveles educativos siguientes, tanto en las actividades académicas, prácticas y recreativas. Una de las dificultades percibidas, fue que se requiere fortalecer la disociación motriz y pinza digital porque se convertirán en recursos necesarios para la escritura funcional que se pretende alcance en los próximos años escolares.

### **Resultados posintervención (monitoreo)**

Para cumplimiento del último objetivo, que corresponde al monitoreo y seguimiento, se continuó con las sesiones de observación de clases del sujeto de estudio –para observar su desenvolvimiento– y tutorías académicas. Esta etapa se extendió por alrededor de cuatro meses y permitió no solo supervisar el trabajo de forma pasiva, por el contrario, se trabajó de forma activa debido a que este proceso fue tomado como oportunidad para fortalecer las áreas intervenidas, implementar mejoras y ahondar en el descubrimiento del desarrollo del sujeto. Los avances posteriores a la intervención se representan en la tabla 3.

**Tabla 26.** Resultados en habilidades perceptivo-discriminativas y área físico-motora.

Áreas	Dimensiones	Sin avance	Poco avance	Mediano avance	Mucho avance
Cognitiva: habilidades perceptivo-discriminativas	Asociación				X
	Selección				X
	Clasificación			X	
	Denominación		X		
	Generalización		X		
Físico-motora	Lateralidad				X
	Coordinación dinámica			X	
	Equilibrio			X	
	Ejecución motriz			X	
	Control tónico-postural			X	
	Control respiratorio			X	
	Esquema e imagen corporal			X	
	Disociación motriz		X		
	Coordinación visomotriz			X	
	Orientación y estructuración espacial		X		

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

**Tabla 27.** Resultados posintervención: monitoreo.

Áreas	Dimensiones	Sin avance	Poco avance	Mediano avance	Mucho avance
Cognitiva: habilidades perceptivo-discriminativas	Asociación				X
	Selección				X
	Clasificación				X
	Denominación			X	
	Generalización			X	
Físico-motora	Lateralidad				X
	Coordinación dinámica			X	
	equilibrio			X	
	Ejecución motriz				X
	Control tónico-postural				X
	Control respiratorio				X
	Esquema e imagen corporal				X
	Disociación motriz			X	
	Coordinación viso-motriz				X
	Orientación y estructuración espacial			X	

### Discusión

Mediante la intervención de las habilidades básicas se ha evidenciado el fortalecimiento del área cognitiva y área física en el sujeto con síndrome de Down, útiles para las competencias requeridas en los primeros niveles de escolarización para la adquisición de la lectura y escritura. Algunos estudios sugieren que programas basados en métodos perceptivo-discriminativos son eficientes para fortalecer las destrezas antes mencionadas (Rodríguez & Olmo, 2010; Troncoso & Flores, 2011; Robles & Sánchez, 2018). En este contexto, los avances del estudio de caso se extienden a una mejora de la concentración, debido a que los procesos de enseñanza de la lectoescritura suelen intervenir en este campo (Troncoso & Del Cerro, 1998; Muro, Santana, & García, 2012; Ruíz, 2013).

Es importante también, concluir que este tipo de investigaciones –cuyo grupo de atención circunda en la población con discapacidad– muestran mejores efectos cuando los sujetos son estimulados desde edades tempranas, debido a que de por sí el síndrome de Down compromete rezagos en varias áreas del desarrollo y su funcionalidad es menor respecto a las personas sin discapacidad de la misma edad; por ello, la iniciación anticipada es necesaria, conociéndose la influencia de estas habilidades en la formación de la autonomía e independencia del ser humano (Tangarife, Blanco, & Díaz, 2016).

Respecto a la dimensión físico-motora, los resultados han demostrado –al igual que en las habilidades perceptivo-discriminativas– que las competencias motrices en los sujetos con síndrome de Down pueden ser fortalecidas adecuadamente si se las estimula en los primeros años de vida.

Esto concuerda con lo mencionado por Campos y otros (2021), Naula & Jarrín (2021) y Baquedano (2020), este último, junto a Buzunáriz & Martínez (2008) sostiene su argumento en la hipotonía debido a que, como característica de la población con SD, es uno de los principales causantes de este rezago; además, añade que el desarrollo de la motricidad gruesa permitirá la evolución de la motricidad fina, lenguaje y habilidades cognitivas. En este contexto, es ideal realizar la intervención a partir de los 4-6 meses de edad (Sanz, Menéndez, & Rocique, 2011), para que al iniciar la escolarización ingrese equiparado o casi igualado con las destrezas de su grupo etario.

De forma transversal, también se han observado progresos en el lenguaje, conociéndose que esta también es una de las áreas afectadas en el SD (Hernández, 2020) con dificultades tanto en la fonética, producida por la hipotonía (Chiva, Gómez, & García, 2015); como en la pragmática, presentando inconvenientes para comprender el contexto, iniciar una conversación o desarrollar comunicación no verbal (Eggers & Eedenbrugh, 2018; Smith, Naess, & Jarrold, 2017; Castillo & Fournier, 2018).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

En este sentido, se evidenciaron mejoras en la vocalización del sujeto, la predisposición del habla e interacciones, así como el uso del lenguaje simbólico y los gestos para comunicarse, avances logrados gracias a las estrategias basadas en la potenciación de las habilidades perceptivo-discriminativas y la dimensión físico-motora; en esta última se concuerda con las postulaciones de Rodríguez, Gómez, Prieto, & Gil (2017) y Troya & Arcos (2015) al concebir que la estimulación motriz genera aportes al desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, es necesario detallar algunas cuestiones respecto al método utilizado en esta investigación. De tal forma, el estudio de caso con enfoque en acción participativa es importante en el área de la educación especial, porque da la posibilidad de comprender las conductas de las personas, articular la teoría y mejorar tanto la práctica como el aprendizaje (Fernández, Gaviria, & González, 2019); parámetros que se han alcanzado, no con excelencia, pero sí con suficiencia.

Sin embargo, las limitaciones del estudio de caso se encuentran en que la muestra no es lo suficientemente grande –por el contrario, se limita a un sujeto– impidiendo que los resultados sean generalizables (De Miguel, De Miguel, Lucena, & Rubio, 2018).

De forma general, se puede decir que al finalizar esta investigación se ha comprobado la validez de los supuestos que guiaron el estudio. Primero, que los programas de aprendizaje perceptivo-discriminativos ayudan a que el niño con síndrome de Down se prepare para la lectura y escritura (Troncoso & Del Cerro, 2009); segundo, que esta población tiene dificultades en el desarrollo motor (principalmente en la fuerza y equilibrio) (Gómez y otros, 2018) y que la actividad física puede ser un motivador para estimular estas habilidades que de forma directa e indirecta aportarán también al proceso lectoescritor, coherente con las afirmaciones de Sailema y otros (2017).

Por último, se especifica que la principal limitación de la investigación refiere a la modalidad de educación virtual en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19, porque supuso una transición inesperada cuando el sistema educativo ordinario estaba familiarizado con el trabajo presencial (García & Santana, 2021), lo que implica la cercanía y el contacto con entre docentes y estudiantes, convirtiendo la actividad pedagógica en un proceso *interactivo*; relegado por el momento. Se plantea para proyecciones futuras profundizar en estudios referidos a la población infantil con síndrome de Down, incorporando estrategias lúdicas tanto en espacios de la educación inclusiva como educación especializada

## Referencias

- Aguilar, N. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: una investigación acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), 1-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/649/64960594010/64960594010.pdf>
- Álava, L., Moreira, T., & Bravo, A. (2019). Relaciones sociales y necesidades educativas específicas: una mirada con discapacidad auditiva en la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/estudiantes-discapacidad-auditiva.html/hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1907estudiantes-discapacidad-auditiva>
- Albán, J., & 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. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898156>
- Aranda, R. (2007). Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil: proyecto de formación del profesorado (Centro "La Inmaculada" de Hortaleza) –primera parte–. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 111-149. Obtenido de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4716/31163\\_2007\\_12\\_05.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4716/31163_2007_12_05.pdf)
- Ariza, G., Zuliani, L., & Bastidas, M. (2018). Encuentro del padre con su hijo con síndrome de Down: sufrimiento y empatía. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 111-121. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v16n2/1657-8961-pepsi-16-02-111.pdf>
- Auxiliadora, M., Nieves, V., Ruiz, J., & Sánchez, D. (2018). Perfil cognitivo y psicolingüístico y su relación con la lectoescritura en un preescolar con sín-

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- drome de Down. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação*, 2(47), 125-140. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4596/459655209010/459655209010.pdf>
- Baquedano, S. (2020). *Comenzando el camino junto a mi hijo/a con síndrome de Down*. Chile: Fundación Down Up. Obtenido de <https://downup.chamlabs.com/wp-content/uploads/2015/12/Guia-UP.pdf#page=22>
- Bohórquez, E. (2019). *Estrategia para el fortalecimiento de la lectura usando Chamilo, en los estudiantes del Instituto Técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui* (Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar, Colombia). Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12442/5071>
- Buzunáriz, N., & Martínez, M. (2008). El desarrollo psicomotor en los niños con síndrome de Down y la intervención de fisioterapia desde la atención temprana. *Revista Médica Internacional sobre el síndrome de Down*, 2(12), 28-32. doi:[https://doi.org/10.1016/S1138-2074\(08\)70022-8](https://doi.org/10.1016/S1138-2074(08)70022-8)
- Cáceres, K. (2020). Educación virtual: creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de covid-19. *CienciAmérica*, 9(2). Obtenido de <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/284/424>
- Campos, K., Monsalves, G., Macías, M., Alarcón, K., Castelli, F., & Luarte, C. (2021). Importancia de la estimulación temprana para el desarrollo motor en niños con síndrome de Down: Una revisión sistemática. *Revista Peruana de ciencia de la actividad física y del deporte*, 8(3), 1210-1219. Obtenido de <https://www.rpcfad.com/index.php/rpcfad/article/view/152/195>
- Carrillo, A., Torres, Y., Vaca, Y., Torrado, J., Correa, É., Riaño, M., & Díaz, E. (2018). Desempeño de los procesos de atención y memoria en niños con síndrome de Down expuestos a la pintura guiada. *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura*, 221-241. Obtenido de <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2580/Innovpsicolosaludededucaycultura.pdf?sequence=1#page=222>
- Casquete, E. (2020). Vulnerabilidad ante el covid-19 de la población infantil con discapacidad. *Revista Científica Hallazgos*, 21, 5(2), 171-184. Obtenido de <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/458/358>
- Castellón, S., Fernández, E., & Duque, J. (2016). *La educación para la convivencia en la residencia estudiantil universitaria*. Artículo de revisión. Obtenido de <https://www.aacademica.org/sonia.margarita.castellon.castillo/5.pdf>
- Castillo, J., & Fournier, C. (2018). Hacia la construcción de un lenguaje funcional en niños con síndrome de Down. *Revista Digital EOS Perú*, 6(2), 71-103. Obtenido de <http://revistaeos.net.pe/index.php/revistadigitaleos/article/view/24/9>

- Chiva, O., Gómez, J., & García, C. (2015). Actividad física y síndrome de Down: el juego motriz como recurso metodológico. *Revista Digital de Educación Física*, 6(33), 24-37.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional Constituyente. Obtenido de <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>
- Corral, K., Rodríguez, A., Alcívar, A., Pantaleón, Y., García, M., Cedeño, R., & Ponce, K. (2021). *Integración curricular mediante estudio de casos, carrera de Educación Especial*. Ediciones Uleam.
- Cuesta, C., Prieto, A., Gómez, I., Barrera, M., & Gil, P. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de Educación Infantil. *Paradigma*, 37(1), 99-134. Obtenido de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v37n1/art07.pdf>
- Cuesta, P., Prieto, A., & Gil, P. (2016). Evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motrices en Educación Infantil. *Opción*, 32(7), 505-525. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480030.pdf>
- Cuzco, M., Rodríguez, S., & Caicedo, J. (2021). La práctica de karate-do y la habilidad motriz en niños con discapacidad intelectual. *Explorador Digital*, 5(3), 126-138. Obtenido de <https://www.cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/exploradordigital/article/view/1791/4446>
- De la Rosa, Y., Guillen, L., Herrera, A., Rodríguez, Á., Gutiérrez, M., & Esteves, I. (2021). Desarrollo de competencias profesionales en personas con discapacidad para la praxis del entrenamiento deportivo: una visión desde el caso Andrés. *Retos*(39), 576-584. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/78859/61306>
- De Miguel, A., De Miguel, D., Lucena, D., & Rubio, D. (2018). Efectos de la hipoterapia sobre la función motora en personas con síndrome de Down: revisión sistemática. *Rev Neurol*, 67(7), 233-241. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Rubio-11/publication/327991014\\_Effects\\_of\\_hypotherapy\\_on\\_the\\_motor\\_function\\_of\\_persons\\_with\\_Down's\\_syndrome\\_a\\_systematic\\_review/links/5f8df00ea6fdccfd7b6e7cb4/Effects-of-hypotherapy-on-the-motor-function-of-perso](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Rubio-11/publication/327991014_Effects_of_hypotherapy_on_the_motor_function_of_persons_with_Down's_syndrome_a_systematic_review/links/5f8df00ea6fdccfd7b6e7cb4/Effects-of-hypotherapy-on-the-motor-function-of-perso)
- Delgado, V., Villafuerte, J., & Intriago, L. (2020). Juegos recreativos para el diagnóstico del equilibrio de niños y niñas con síndrome de Down. *Revista científica Olimpia*, (17), 1156-1167. Obtenido de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/1952/3650>
- Dietrich, M., Jürgen, N., Ostrowski, C., & Rost, K. (2004). *Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil*. Editorial Paidotribo. Obtenido de <https://cpncampus.com/biblioteca/files/original/63fa2466c61f5d1c41a2f910942e5fac.pdf>



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Díez, E. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. doi:<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Eggers, K., & Eedenbrugh, S. (2018). Disfluencias del habla en niños con síndrome de Down. *Journal of Communication Disorders*, 71, 72-84. doi: 10.1016/j.jcomdis.2017.11.001
- Fernández, B., Gaviria, D., & González, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, (35), 371-377. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Beatriz-Chaverra-Fernandez/publication/328792341\\_El\\_estudio\\_de\\_caso\\_como\\_alternativa\\_metodologica\\_en\\_la\\_investigacion\\_en\\_educacion\\_fisica\\_deporte\\_y\\_actividad\\_fisica\\_Conceptualizacion\\_y\\_aplicacion/links/5be34fc0299bf112](https://www.researchgate.net/profile/Beatriz-Chaverra-Fernandez/publication/328792341_El_estudio_de_caso_como_alternativa_metodologica_en_la_investigacion_en_educacion_fisica_deporte_y_actividad_fisica_Conceptualizacion_y_aplicacion/links/5be34fc0299bf112)
- Fernández, J., & Villamarín, S. (2021). *Libro blanco de la salud mental infanto-juvenil*. Consejo General de la Psicología de España. Obtenido de <http://www.cop.es/pdf/LibroBlanco-Volumen1.pdf#page=114>
- García, M., & Medina, M. (2017). Comportamiento, lenguaje y cognición de algunos síndromes que cursan con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 4(1), 55-66. Obtenido de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1027/909>
- García, S., & Santana, P. (2021). La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: estudio de caso de un equipo docente en Formación Profesional Básica. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Editorial Brujas. Obtenido de [https://books.google.com.ec/books/about/Introducci%C3%B3n\\_a\\_la\\_metodolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_in.html?id=9UDXPe4U7aMC&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&hl=es-419&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books/about/Introducci%C3%B3n_a_la_metodolog%C3%ADa_de_la_in.html?id=9UDXPe4U7aMC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Gómez, N., Venegas, A. Z., López, M., Maudier, M., Pavez, G., & Hernández, C. (2018). Efecto de una intervención basada en realidad virtual sobre las habilidades motrices básicas y control postural de niños con síndrome de Down. *Revista chilena de pediatría*, 89(6), 747-752. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v89n6/0370-4106-rcp-01202.pdf>
- Hernández, T. (2020). *Folleto para la atención temprana al lenguaje de niños con síndrome de Down*. Editorial Feijóo. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/uleam/176894>
- López, M., & Indacochea, L. (2021). Asesoramiento psicopedagógico: propuesta de intervención para reforzar las funciones básicas en una adolescente con

- déficit cognitivo moderado y severo. *Alfa publicaciones*, 3(2), 6-24. Obtenido de <https://alfapublicaciones.com/index.php/alfapublicaciones/article/view/41/182>
- López, R., Prieto, A., León, M., & Gil, P. (2019). Evaluación de la motricidad y el carácter de los alumnos de 4 y 5 años: un estudio piloto. *SPORTTK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(1), 81-88. Obtenido de <https://revistas.um.es/sportk/article/view/362101/257571>
- Macías, N., Zambrano, E., & Pinargote, J. (2019). *Fortalecimiento de la cultura inclusiva en el cantón Manta; juegos como facilitadores de la inclusión social*. Ponencia presentada en IV Jornadas de Investigación, Innovación y Desarrollo. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador.
- Martínez, M. (2020). *Implementación de una estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales dirigida a estudiantes de 1° a 5° de Primaria en el Centro Educativo La Samaritana, Ocaña Norte de Santander (Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás)*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11634/27566>
- Martínez, V., & Aránzazu, A. (2017). Efectos de un programa de intervención psicomotriz en preadolescentes con síndrome de Down. *Infancia y Aprendizaje*, 41(1), 165-199. doi:<https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1401301>
- Ministerio de Educación. (2010). *Funciones básicas: guía de aplicación, evaluación y pautas básicas de recuperación pedagógica para estudiantes de los centros educativos del proyecto*. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://docplayer.es/33350317-Guia-de-aplicacion-evaluacion-y-pautas-basicas-de-recuperacion-pedagogica-para-estudiantes-de-los-centros-educativos-del-proyecto.html>
- Miraflores, E. (2021). Análisis de la psicomotricidad a través de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier: estudio de casos. *Retos*(39), 620-627. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/81781/61438>
- Mucha, A., López, T., Gutiérrez, C., & Andrade, R. (2021). Infantes con síndrome de Down en la educación inclusiva. *Educación*, 27(1), 88-188. doi:<https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2367>
- Muro, B., Santana, P., & García, M. (2012). Uso de interfaces tangibles en la enseñanza de lectura a niños con síndrome de Down. *El Hombre y la Máquina*, (39), 19-25. Obtenido de <https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/10896/A0118.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Narváez, E., Parra, C., & Sepúlveda, P. (2014). Una intervención teatral para incrementar las habilidades sociales en estudiantes con necesidades educativas específicas múltiples en una escuela especial. *Paideia*, (54), 99-114. Obtenido de <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1689/2234>

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Naula, M., & Jarrín, S. (2021). Ludomotricidad y música: influencia en el desarrollo motor en niños con síndrome de Down. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOI-NONIA*, 6(2), 649-668. doi:<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1258>
- Padial, R., & Sáenz, P. (2014). Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (2), 2341-1473. Obtenido de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/view/2375/0>
- Perera, J., & Rondal, J. (2016). *Qué sabemos hoy del síndrome de Down: perspectivas terapéuticas*. Editorial CEPE. Obtenido de <https://elibro.net/es/lc/uleam/titulos/153538>
- Perpiñán, S. (2018). *Tengo un alumno con síndrome de Down: estrategias de intervención educativa*. Narcea Ediciones. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/uleam/113163>
- Quijije, J., Quijije, D., & Moreno, M. (2019). Juegos menores para el desarrollo de las habilidades motrices básicas en párvulos con síndrome de Down. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, 1(1). Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/01/parvulos-down-habilidades.html>
- Restrepo, L. (2015). *Validación del instrumento para caracterización del perfil socioeconómico en estudiantes de las escuelas de formación deportiva de Bogotá* (Tesis de licenciatura, Universidad Libre). Repositorio institucional. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10901/8496>
- Robles, A., & Sánchez, D. (2018). Evaluación neuropsicológica y lectura en un niño con síndrome de Down. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 10(3), 12-18. Obtenido de [https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/416/248](https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/416/248)
- Rodríguez, L., & Olmo, L. (2010). Aportaciones para la intervención psicológica y educativa en niños con síndrome de Down. *Revista Docencia e Investigación*, (20), 307-327. Obtenido de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8333/Aportaciones%20para%20la%20intervenci%c3%b3n%20psicol%c3%b3gica%20y%20educativa%20en%20ni%c3%b1os%20con%20s%c3%adndrome%20de%20Dow.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, M., Gómez, I., Prieto, A., & Gil, P. (2017). La educación psicomotriz en su contribución al desarrollo del lenguaje en niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Investigación en Logopedia*, 7(1), 89-106. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350851047005.pdf>
- Ruiz, E. (2013). Cómo mejorar la atención de los niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, (30), 63-75. Obtenido de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3887/C%c3%b3mo%20mejorar%20la%20atenci%c3%b3n%20>

- de%20los%20ni%c3%b1os.pdf?sequence=1&rd=003152968275012
- Sailema, Á., Sailema, M., Amores, P., Navas, L., Mallqui, V., & Romero, E. (2017). Juegos tradicionales como estimulador motriz en niños con síndrome de Down. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 1-11. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/ibi/v36n2/ibi01217.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). México D. F.: McGrawHill Education. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Sanz, T., Menéndez, J., & Rocique, T. (2011). Programación del desarrollo motor en bebés trisómicos-21. *Cuidado y desarrollo del niño en la primera infancia*, 181(7), 869–875.
- Smith, E., Naess, K., & Jarrold, C. (2017). Evaluación pragmática de la comunicación en niños con síndrome de Down. *Journal of Communication Disorders*, (68), 10-23.
- Suárez, A., & Ramos, I. (2018). La intervención psicológica como estrategia de desarrollo cognitivo-conductual en los adolescentes con retraso mental y deficiencias sociales. *Revista Ciencia y Tecnología*, 18(17), 156-171. Obtenido de <http://181.39.139.66/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/161/182>
- Tangarife, D., Blanco, M., & Díaz, G. (2016). Tecnologías y metodologías en la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome de Down. *Digital Education Review*, (9), 2-64-281.
- Troncoso, M. V., & Del Cerro, M. (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Masson.
- Troncoso, M. V., & Flores, J. (2011). Comprensión en la lectura de las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 28, 50-59. Obtenido de <http://downcantabria.com/revistapdf/109/50-59.pdf>
- Troncoso, M., & Del Cerro, M. (2009). *Síndrome de Down, lectura y escritura*. Fundación Iberoamericana Down Siglo 21.
- Troya, E., & Arcos, N. (2015). La estimulación sensorial en el desarrollo psicomotriz de 0 a 1 año en un niño con síndrome de Down. Estudio de caso. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 20(211). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5876732>

# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

## Anexo 1. Instrumento para evaluar habilidades perceptivo-discriminativas



Educación Especial  
Facultad Ciencias de la Educación

*Evaluación de las habilidades perceptivas-discriminativas en los estudiantes con síndrome de Down*

Nombre/código del alumno: .....

Edad: ..... Fecha: .....

Curso: ..... Investigadores: .....

Habilidades perceptivas-discriminativas (MARCAR CON UNA X)	SI	CON AYUDA	NO	Observaciones
<b>1. Asociación</b>				
1.1. Reconoce y asocia imagen - imagen (iguales).				
1.2. Reconoce y asocia imagen - objeto (iguales).				
1.3. Reconoce 1 o 3 imágenes.				
1.4. Reconoce 1 o 3 objetos.				
1.5. Reconoce los colores básicos (verde, amarillo, rojo, azul).				
1.6. Asocia objetos por su forma tamaño y color				
1.7. Reconoce ciertos olores de frutas.				
1.8. Empareja e inserta figuras geométricas donde corresponda.				
1.9. Reconoce y asocia imágenes de frutas.				
1.10. Reconoce y asocia animales domésticos.				
1.11. Arma rompecabezas sencillos de 3 piezas				
<b>2. Selección</b>				
2.1. Indica la imagen que se le nombre.				
2.2. Indica el objeto que se le nombre.				
2.3. Selecciona 1-3 imágenes u objetos.				
2.4. Selecciona la fruta que se le nombre.				
2.5. Selecciona el animal que se le nombre.				

2.6. Selecciona la imagen que no corresponda de acuerdo a las indicaciones.				
<b>3. Clasificación</b>				
3.1. Clasifica categorías de frutas por su color.				
3.2. Clasifica categoría de animales.				
3.3. clasifica objetos por su tamaño y forma				
3.4. Agrupa 1 o 3 objetos.				
3.5. Comprende que cada objeto va en diferente lugar debido a su atributo.				
<b>4. Denominación</b>				
4.1. Nombra verbalmente 1 o 3 objetos que se le muestren.				
4.2. Nombra una cualidad del objeto que se le enseñe.				
4.3. Imita sonidos de animales.				
4.4. Realiza juego simbólico con objetos (ejemplo, acción de comer con una cuchara)				
<b>5. Generalización</b>				
5.1. Reconoce objetos en cualquier contexto				
5.2. Asocia, selecciona, clasifica, denomina objetos en cualquier contexto				
5.3. Reconoce conceptos y nociones espaciales				
5.4. Selecciona prendas u objetos correctos (ejemplo, pares de medias)				
5.5. Ayuda a recoger y a ordenar los objetos donde corresponde				
5.6. Sigue y obedece órdenes verbales				
5.7. Nombra y señala objetos de izquierda a derecha				

# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

## Anexo 2. Instrumento para evaluar habilidades motrices



Educación Especial  
Facultad Ciencias de la Educación

*Evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motrices en Educación Infantil (adaptado de Cuesta, Prieto y Gil, 2016)*

Nombre/código del alumno: .....

Edad: ..... Fecha: .....

Curso: ..... Investigadores: .....

Aspectos Físico-Motores (MARCAR CON UNA X)	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre	Observaciones
	1	2	3	4	5	
<b>1. La lateralidad</b>						
1.1. Coge los objetos con las dos manos						
1.2. Coge los objetos con la mano izquierda						
1.3. Coge los objetos con la mano derecha						
1.4. Golpea los objetos con la pierna izquierda						
1.5. Golpea los objetos con la pierna derecha						
1.6. Lanza los objetos con la mano izquierda						
1.7. Lanza los objetos con la mano derecha						
<b>2. La coordinación dinámica</b>						
2.1. Es capaz de rodar sobre una superficie						
2.2. Salta con los dos pies juntos						
2.3. Salta con un pie						
2.4. Es capaz de desplazarse lateralmente						
2.5. Es capaz de andar hacia atrás						

05-2623-740 ext 181 / 05-2613-453  
Av. Circunvalación Vía a San Mateo  
www.uleam.edu.ec

Uleam

2.6. Corre libremente por el espacio sin dificultad						
<b>3. El equilibrio</b>						
3.1. Mantiene el equilibrio andando sobre una línea recta						
3.2. Mantiene el equilibrio andando sobre una línea curva						
3.3. Mantiene el equilibrio sobre un balancín						
3.4. Mantiene el equilibrio sobre un banco sueco						
3.5. Mantener una postura en equilibrio						
<b>4. La ejecución motriz</b>						
4.1. Es capaz de utilizar de manera autónoma y correcta los materiales que se utilizan en las sesiones						
4.2. Es capaz de saltar objetos						
4.3. Es capaz de realizar sencillos circuitos de obstáculos de manera correcta						
<b>5. El control tónico-postural</b>						
5.1. Se desplaza siguiendo el ritmo marcado						
5.2. Corre y es capaz de detenerse ante la señal						
5.3. Se agacha con la espalda recta						
<b>6. El control respiratorio</b>						
6.1. Es capaz de mantener el aire hasta que se le indica						
6.2. El niño es capaz de coger aire durante un periodo de tiempo (2 segundos, 3 segundos...)						
6.3. El niño es capaz de expulsar el aire de manera dirigida						
Aspectos Perceptivo – Motores						



# Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia



Educación Especial  
Facultad Ciencias de la Educación

<b>7. El esquema y la imagen corporal</b>						
7.1. Reconoce objetos en cualquier contexto						
7.2. Reconoce la función de las partes del cuerpo (manos, pies, cabeza y boca)						
7.3. Distingue su propia imagen en el espejo y fotografías						
7.4. Imita movimientos realizados por el profesor o sus compañeros						
<b>8. La disociación motriz</b>						
8.1. Camina alternando brazos y piernas						
8.2. Se desplaza por las espaldas alternando pies y manos						
8.3. Es capaz de utilizar partes aisladas de su cuerpo cuando se le indica						
<b>9. La coordinación viso – motriz</b>						
9.1. Es capaz de coordinar y controlar situaciones en las que se requieren habilidades motrices finas						
9.2. Es capaz de cortar el papel						
9.3. Es capaz de moldear el papel						
9.4. Alcanza objetos en el aire con dos manos						
9.5. Lanza la pelota hacia la dirección adecuada						
9.6. Es capaz de hacer botar una pelota						
<b>10. La orientación y estructuración espacial</b>						
10.1. Sabe situarse con respecto a un determinado objeto						
10.2. Realiza la actividad en el espacio a destinado a ello						

05-2623-740 ext 181 / 05-2613-453  
Av. Circunvalación Vía a San Mateo  
www.uleam.edu.ec

# Uleam

1ª Edición

# **Respuestas educativas para la inclusión**

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## **CAPÍTULO IX** DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE INGLÉS

Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín<sup>1</sup>  
Cynthia Zambrano<sup>2</sup>



## **RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo aportar al desarrollo profesional de docentes de inglés de Ecuador, mediante la identificación de los avances y retos de la educación inclusiva en la provincia de Manabí. Esta investigación se suscribe al paradigma sociocultural y al enfoque de la investigación cualitativa. Los informantes son quince docentes de inglés en formación que participaron en una articulación de proyectos de investigación educativa y proyectos de vinculación social en el cantón Manta. Se acude al análisis hermenéutico de los artículos 47 y 48 de la Constitución de la República del Ecuador y el análisis categorial de las voces de los informantes. Los instrumentos que guiaron este estudio son la ficha de Educación Inclusiva de Aguado y Real, y el cuestionario de Educación Inclusiva de Ainscow y Booth trabajados en formatos de observación participativa, entrevistas a profundidad y grupo focal. Entre los resultados se presenta, un análisis que contrasta las políticas públicas para la inclusión social y las evidencias observadas de su implementación en el contexto local, rutas a seguir para superar los retos de la inclusión del alumnado universitario en condición de déficit auditivo y visual, y las tareas pendientes en las políticas, prácticas y cultura inclusiva en este territorio. Se concluye ratificando el aporte de la articulación de la investigación educativa y la vinculación social para potenciar los perfiles docentes comprometidos con el desarrollo sostenible de la población vulnerable de Ecuador.

**Palabras clave:** desarrollo sostenible, inclusión, investigación educativa, formación de docentes, vinculación social.

## **Introducción**

La educación inclusiva es mundialmente entendida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el proceso de aprendizaje, actividades culturales y comunitarias (Unesco, 2005). Para lograrlo, se requiere desarrollar los perfiles profesionales de los docentes del siglo XXI desde la praxis y la autorreflexión y donde los procesos de vinculación social y prácticas preprofesionales pueden aportar de manera efectiva (Terranova et al., 2019).

Según Thomazet (2009) la educación inclusiva persigue metas que pertenecen al universo de la ética, promueven la democracia y la equidad, y la justicia social; por lo tanto, sus fines y propósitos se alejan de la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia. No obstante, es necesario ratificar que la educación inclusiva es un proceso aún en construcción que resulta insuficiente en su “concepto con significados, interpretaciones y apropiaciones dispares” (Miles & Singal, 2009, p. 15). Por su parte, Unesco (2010) recalca que, la inclusión social y educativa procura la participación y el éxito sin discriminación de todos los miembros de la sociedad. Es la respuesta de atención de los “niños pobres, minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes, con necesidades educativas específicas (...) aquellos que son talentosos o con riesgos de desafección a la escuela y con mayores dificultades escolares” (Escudero y Martínez, 2011, p.98).

Así, mientras que la educación inclusiva procura que los aprendizajes (cognitivos, emocionales y sociales) sean asumidos desde una perspectiva integral y libre de discriminación (Unesco, 2011), el sistema de educación convencional promueve la competitividad, destaca el logro y desarrollo de las habilidades para responder al estilo de la sociedad del conocimiento que procura el logro de resultados de tipo eficiente y competitivo (Corral et al., 2014; Villafuerte-Holguín & Benítez, 2018) y donde persisten brechas sociales, género y cultura, los que ratifican la presencia de grupos humanos vulnerables (Cevallos y

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

Villafuerte, 2019; Tubay, 2021. Situación que debe ser superada desde la formación de profesionales con amplio conocimiento del contexto donde se desenvuelve.

Los autores motivados por contribuir a la consolidación del desarrollo sostenible de niños, jóvenes y adultos mayores de Ecuador articulan proyectos de investigación socioeducativa y vinculación social, presentan este trabajo que inicia con la revisión de los antecedentes de la educación inclusiva en el territorio, y de los procesos de pluriculturalidad, diversidad y migración en este país. Los resultados que este trabajo presenta son un análisis de los artículos 47 y 48 de la Constitución de la República de Ecuador, los que atienden la inclusión socioeconómica de la población. Se continúa con el análisis de las voces de los informantes para identificar los avances y retos de la educación inclusiva en el contexto universitario, y se culmina con la determinación de las tareas pendientes a trabajar para fortalecer las políticas, las prácticas y la cultura inclusiva en Manabí, Ecuador.

Las preguntas que guían este estudio son:

1. ¿Qué avances y limitaciones se observan en la implementación de las políticas públicas para la inclusión social en la provincia de Manabí?
2. ¿Cuáles son las percepciones de los informantes respecto a sus vivencias en el proceso de educación inclusiva a partir del cuestionario de inclusión de Aguado y Real (2011)?
3. ¿Cuáles son las tareas pendientes de la inclusión educativa que los participantes han identificado a partir de Ainscow et al. (2006)?

El objetivo de este trabajo es aportar al desarrollo profesional de docentes de inglés de Ecuador, mediante la identificación de los avances y retos de la educación inclusiva en la provincia de Manabí.

## **Antecedentes de la educación inclusiva en América Latina y Ecuador**

El primer avance relevante de la educación inclusiva en América Latina se concretó con el incremento de la presencia de niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad en los centros escolares (Echeita & Ainscow, 2011).

En Ecuador, el 13,2% de la población total al 2005 (equivale a 1.600.000 personas), tenía algún tipo de discapacidad; y el 23,8% de dicha población asistía con fines de integración social a alguna de las instituciones educativa en el sistema público de educación básica y secundaria, mientras que personas con discapacidad eran minorías absolutas en el contexto universitario (Corral et al., 2015). Así, la misión de vigilar los avances en inclusión social fue encargada al Ministerio de Integración Económica y Social (MIES) desde el año 2009, al Instituto Nacional de Economía Social y Solidaria (INES) y al Consejo Nacional de Discapacidades (Conadis) en el año 2010 (Villafuerte et al., 2015). En este punto, se recalca que una sociedad inclusiva acepta que todos sus miembros sean diversos, pretende que todos tengan las mismas oportunidades; entendiendo que los alumnos pueden ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y con ello las necesidades educativas individuales pueden ser plurales y diversas.

No obstante, el 37,9% de la población con algún tipo de discapacidad en este país no había logrado completar el nivel de instrucción general básica por lo que, a inicios de siglo XXI el índice de analfabetismo alcanzó el 56,8% de la población (República del Ecuador, 2011b). A este respecto, se ratifica el papel de los docentes como impulsores del aprendizaje y del desarrollo de las competencias que los estudiantes deben adquirir (Fernández, 2012; Bravo & Villafuerte, 2013).

Una respuesta institucional concreta en favor de la inclusión educativa es la adecuación de los espacios físicos. Sin embargo, investigadores, tales como Corral et al. (2014); Villafuerte et al. (2017) observaron que,

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

persisten barreras físicas y sociales que deben ser superadas para lograr la consolidación de la educación inclusiva en Manabí.

La política pública en el campo de la educación en Ecuador ha facilitado la presencia cada vez más frecuente de estudiantes con necesidades educativas específicas en las instituciones educativas de todos los niveles formativos, los que son atendidos por los futuros docentes en los espacios de las prácticas preprofesionales como estrategia de la formación profesional (Terranova et al., 2019). El acceso a las tecnologías de la información y comunicación es un factor que influye significativamente, ya que muchos apoyos técnicos de adaptación curricular hacen uso de los dispositivos electrónico (Pinoargote y Villafuerte, 2020). Por otro lado, la falta de diagnósticos psicológicos y fisiológicos del alumnado que muestran señales de necesidades educativas específicas es, quizás, el principal motivo que los docentes exponen para no realizar los ajustes y adaptaciones curriculares (Rodríguez et al., 2021), situación que limita el avance de la educación inclusiva.

### **Pluriculturalidad, diversidad y migrantes en Ecuador**

La Constitución de Ecuador plantea la pluriculturalidad como una potencialidad de la población. Sin embargo, persisten las brechas entre grupos sociales en base al origen, la cultura, y la etnia de las personas (Tubay, 2021).

Es por lo tanto necesario insistir en la valoración de la diversidad social y cultural como una oportunidad y no como una carga social (Corral et al., 2014). Por su parte, López (2014) sostiene que la diversidad es asumida como resultados de un proceso de sensibilización en favor de la equidad social, y la promoción de la inclusión socioeconómica como un derecho presente en la política pública.

La sociedad ecuatoriana se une a las naciones de la región que acogen la diversidad desde el principio de respeto hacia los colectivos sociales segregados, donde los aprendizajes deben ser asumidos como

como principios de actuación superando las metas de eficiencia (Verdugo, 2014, Villafuerte et al., 2015).

La exploración de las comunidades rurales de Ecuador muestra la persistencia de las brechas en el acceso a educación de calidad (Castro et al., 2017). Además, en los múltiples contextos de Ecuador se evidencia la persistencia de las inequidades de género, los que siguen limitando del desarrollo sostenible de las mujeres (Tubay, 2021).

Otro segmento de la sociedad que urge de atención es la población inmigrante presente en Ecuador. En este sentido, la Constitución de la República de Ecuador, garantiza el derecho a la inclusión social, económica y educativa para toda su población presente en el territorio ecuatoriano, autores tales como Eguiguren (2016) sostienen que existe un nicho respecto a los estudios relacionados a la población migrante en Ecuador. La que se limita en su mayoría al análisis teórico, por lo que urge la construcción del conocimiento y la comprensión del contexto sociopolítico vinculado a la situación que enfrenta esta población.

Por ello, es necesario la revisión de los procesos para garantizar la atención equitativa y el acceso a toda la población propia y migrante, caso contrario, persiste el riesgo de no cumplir las garantías ciudadanas (Bravo et al., 2021). Es importante señalar la necesidad de desarrollar en los docentes de inglés en formación, las competencias para la atención a la diversidad que incluye el origen, orientación sexual, etnia, ruralidad, entre otros aspectos (Villafuerte et al. 2021; Cevallos et al., 2022).

En este punto, Moreira Molina et al. (2021) hacen un llamado de atención pidiendo que se recuerde que la población inmigrante ha dejado sus países debido a las crisis económicas, sociales y políticas de sus naciones. Se trata de grupos humanos que afrontan situaciones precarias, tanto en el contexto social e incluso en los establecimientos educativos.



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

El escenario descrito demanda a los docentes en ejercicio y en formación el impulso de competencias que atiendan el progreso permanente de niños, jóvenes y adultos mayores para avanzar en la implementación del desarrollo sostenible de las comunidades. Esto implica la adecuación física de los ambientes de aprendizaje, el mejoramiento del acceso a la tecnología educativa, la gestión del conocimiento, la ejecución de las adaptaciones curriculares, la innovación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, la dinamización de la interacción en el dueto alumno-profesor, la revisión de las estrategias de evaluación, la promoción de la investigación educativa y la vinculación con la sociedad como rutas para aportar al mejoramiento de la calidad de la educación. Respecto a los estudios previos realizados en Ecuador, aparece el trabajo ejecutado por Bravo et al. (2013) en el que se identifican las barreras físicas latentes en el sistema convencional para niños con discapacidad. Para el año 2014 la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí aplicó un estudio que desde el método de grupos focales ejecutados en la zona 4 del Ecuador, detectó debilidades en la conceptualización de necesidades educativas específicas, los enfoques de intervención y los procesos de adaptación curricular requeridos para atender las individualidades. Por su parte, el trabajo de Corral et al. (2014), determinó el estado de la inclusión educativa del cantón Manta utilizando el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000), y cuyos resultados indican la necesidad de hacer una revisión más cercana de las prácticas profesionales del profesorado en torno a la educación inclusiva. El trabajo de Rodríguez et al. (2021) muestra que la carencia de diagnósticos de menores que muestran señales de algún tipo de necesidad educativa específica se convierte en la principal causa para que los docentes de inglés no acudan a la implementación de adaptaciones y ajustes curriculares de alumnos que muestran señales de algún tipo de discapacidad intelectual, comunicacional o déficit en el desarrollo. Por su parte, Bravo et al. (2021) recalcan que persisten debilidades en la implementación de la política pública para la inclusión educativa que pueden poner en riesgo las garantías de acceso a educación de calidad y la atención de la diversidad de la población. Mientras que Tubay

(2021) señala que es necesario estar vigilantes de manera permanente del estado de la inclusión social desde el enfoque de la interculturalidad y género, donde el currículo muestra nichos que deben ser superados.

### **Método e instrumentos**

Este trabajo se suscribe al paradigma socioeducativo. En su parte empírica se acude al enfoque de la investigación cualitativa. Se opta por la investigación cualitativa debido a que esta facilita la aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva (Gómez Diago, 2020).

Los participantes son quince docentes en formación de una universidad pública domiciliada en la provincia de Manabí, en edades comprendidas entre 21 y 25 años. Las identidades de género son femenino (60%) y masculino (40%). El 75% son autoidentificados como mestizos y 25% blancos. Los criterios de selección de los participantes fueron (1) estar legalmente matriculados en uno de los programas de formación de docentes; (2) asistir de manera regular a las clases presenciales durante el período 2022; (3) firmar la carta de consentimiento informado; y (4) aceptar la participación voluntaria en todas las actividades de este proceso.

### **Instrumentos**

Los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de información en esta investigación son:

#### **1. Análisis documental**

Este instrumento tiene como objetivo identificar los avances y retos pendientes respecto a la política pública para la inclusión social mediante el análisis del articulado de la Constitución de Ecuador, como documento fundamental de la política pública de este país. Desde la hermenéutica se contrasta el articulado con los hechos y casos identificados en el contexto del cantón Manta en Ecuador. Las evidencias son organizadas y presentadas siguiendo el orden de los artículos 47 y 48.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **2. Entrevista a profundidad**

Este instrumento fue ajustado a partir del cuestionario de educación inclusiva de Aguado y Real (2011), que aborda aspectos relacionados a las instalaciones físicas y operativas de las instituciones educativas. El instrumento fue validado por especialistas con más de diez años de experiencia en los campos jurídico, educación básica y educación especial. Todos los especialistas son afiliados a una universidad pública ecuatoriana. Las recomendaciones de los especialistas fueron: (a) ajustar los términos usados en el formato original a expresiones equivalentes en el dialecto de Ecuador, y (b) reducir el número de ítems para destacar los aspectos de infraestructura educativa y procesos pedagógicos. Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial durante 50 minutos con cada informante en las instalaciones de la universidad investigada.

### **3. Grupo focal**

Este instrumento tiene el objetivo de identificar los avances y limitaciones de la educación inclusiva y atención a la diversidad percibidas por los entrevistados. Este instrumento aborda aspectos de la política pública, las prácticas y la comunidad inclusiva según el modelo de Ainscow et al. (2006). El proceso de validación del instrumento entrevista fue ejecutado por un panel de especialistas de los campos de la educación especial, gerencia educativa y educación básica. Las recomendaciones de los especialistas fueron reducir el número de ítems de la versión original (de 15 a 9 ítems), en torno a las categorías barreras físicas para la inclusión del alumnado, adaptaciones y ajustes curriculares, apoyos técnicos utilizados en la formación profesional de estudiantes con discapacidad física. Se ejecutaron dos grupos focales. El primero en línea mediante la aplicación Teams para reducir los riesgos de contagios de la COVID-19 en enero /2022 y el segundo de manera presencial, en julio/2022. Los grupos focales tuvieron una duración promedio de 90 minutos cada uno.

## Procedimiento

El protocolo aplicado en este proceso es el siguiente:

1. Selección de los participantes. El grupo de participantes debía haber cumplido con al menos 100 horas de participación en un proyecto de vinculación social.
2. Explicación del proceso. A través de un encuentro presencial los potenciales participantes conocieron sobre los objetivos del proyecto de investigación y las actividades previstas. En este evento se obtuvo el consentimiento informado de los docentes en formación que aceptaron ser informantes en esta investigación.
3. Ejecución del análisis de la Constitución de Ecuador. Mediante una entrevista a estudiosos de la Constitución de Ecuador, se analizaron los artículos 47 y 48 relacionados a la inclusión social y plurinacionalidad.
4. Ejecución de instrumentos de recolección de información.
5. Las entrevistas basadas en el instrumento de Aguado y Real (2011) a docentes en formación fueron realizadas en las instalaciones de la universidad a la que asistían los participantes en febrero/2022. Fueron dos entrevistas, cada una con una duración de 50 minutos.

El grupo focal basada en el instrumento de Ainscow y Booth (2006) a docentes en formación fue realizada en las instalaciones de la universidad a la que asistían los participantes en julio/2022. Durante una sesión de grupo focal que duró 95 minutos.

6. Análisis de la información colectada. El equipo investigador ejecutó el análisis categorial apoyándose en el programa Atlas Ti.
7. Redacción del informe de hallazgos. El equipo investigador realizó el informe del proceso y sus hallazgos. Esta etapa siguió las sugerencias de Gómez Diago (2020) cuando afirma que la triangulación de información obtenida por múltiples instrumentos permite el acercamiento a la veracidad de los procesos sociales en marcha.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### **Resultados**

Los resultados son expuestos a continuación siguiendo la lógica de las preguntas de investigación que fueron presentadas en el acápite introducción.

#### **1. Avances y retos de las políticas públicas para la inclusión social**

En respuesta a la pregunta: ¿Qué avances y retos se observan en la implementación de las políticas públicas para la inclusión social en la provincia de Manabí? Se indica que: Ecuador suscribió los acuerdos internacionales para la atención de la diversidad en 1995. Así, la educación inclusiva ha demandado reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto para responder positivamente a las necesidades del alumnado sin limitar ni excluir el acceso a servicios educativos (Escudero et al., 2009). No obstante, en esta nación se carecía de datos reales sobre la población con discapacidad. Así, la Vicepresidencia de la República creó en el año 2010 la Misión Manuela Espejo, la que ejecutó un censo dirigido a determinar el número de personas con discapacidad e identificar sus necesidades más críticas.

Paralelamente, Ecuador inició en el 2009, un proceso del mejoramiento de la educación superior encargada inicialmente al Consejo de Educación Superior (Conesup). Se publicó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el año 2011 y se crearon la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (Senescyt) y el Consejo de Educación Superior (CES) para implementar un modelo de evaluación y acreditación de las instituciones de Educación Superior (IES) en Ecuador con miras al mejoramiento de la calidad educativa. Entre las metas de este proceso aparece el facilitar el acceso y permanencia para la formación profesional de personas con discapacidad, a través de becas y otros servicios de acompañamiento y bienestar estudiantil de todo el estudiantado, pero de manera especial de los grupos vulnerables.

La Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador (LOES, 2011) reafirma la misión de la universidad como ente formador de profesionales de calidad. De allí la relevancia de vigilar por el cumplimiento de estos propósitos desde la formación de futuros docentes y el mejoramiento de los procesos de enseñanza en todos los campos del conocimiento.

La inclusión social fue impulsada desde la política pública ecuatoriana, mediante los artículos 47 y 48 de la Constitución de Ecuador (2008), la que se presenta como un principio de desarrollo humano:

Art. 47.- El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social.

Respecto del artículo 47 de la Constitución con la exploración de la sociedad manabita, se indica los siguientes avances y tareas pendientes. En el ámbito de la transportación pública se indica que, aunque se ha establecido el 50% de descuento en los costos de transporte público para las personas con discapacidad, aún se evidencia en la mayoría de los conductores de buses y taxis, la negativa para cobrar el precio estipulado a los usuarios en condición de discapacidad. Esto ocurre sobre todo en los casos de discapacidad sensorial e intelectual, en quienes no se evidencia de manera notoria la discapacidad y se ven obligados a presentar el carné de discapacidad.

En cuanto al trabajo en condiciones de igualdad de oportunidades, que fomente sus capacidades y potencialidades, a través de políticas que permitan su incorporación en entidades públicas y privadas. Desde el sector privado, las empresas asumen de manera mínima la inserción laboral de personas con discapacidad y en la mayoría de los casos no se considera la formación profesional que se poseen los perfiles profesionales. Por lo tanto, emergen barreras de acceso a empleos competitivos que aporten al desarrollo económico de las familias

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

(Villafuerte et al., 2017, Bravo et al., 2021) y se detecta la oferta laboral con pagos de sueldos o salarios inferiores a los niveles del mercado.

La exploración de la sociedad permite determinar que el trato a la población con discapacidad corre el riesgo de ser inequitativo entre mujeres y hombres, lo que ratifica la posición de Tubay (2021) cuando afirma que persiste el acceso inequitativo a servicios públicos de educación y salud, dejando en desventaja a las mujeres, y de manera especial a las mujeres indígenas de las zonas rurales.

Por otro lado, aunque existen avances relevantes en la eliminación de las barreras arquitectónicas en las instituciones públicas, es frecuente constatar la carencia de rampas, ascensores y otras facilidades para personas con discapacidad física. En este sentido, la LOES (2011) ha posibilitado que las universidades y centros de formación profesional atiendan las necesidades del alumnado con discapacidad. No obstante, para la implementación de las adaptaciones y ajustes curriculares se demanda la realización de la valoración clínica y psicopedagógica, pero existen limitaciones en el número de especialistas para atender esta necesidad concreta. Por lo tanto, el número de casos no diagnosticados sigue siendo no determinado. Persiste la carencia de personal especializado para el trabajo con alumnado con discapacidad en los centros escolares, situación que pone en riesgo el cumplimiento de las garantías de equidad en la población (Bravo et al., 2021).

El acceso equitativo al conocimiento y formación profesional en Ecuador no es solo una meta para potenciar la capacidad competitiva de la población. Dicha política pública se vincula al mejoramiento de ingresos y calidad de vida y el ejercicio del derecho de acceso a trabajo digno. En este punto se cita a Blanco (2005), quien afirma que la meta es ofrecer educación de calidad y libre de exclusión. En este sentido, un avance notorio es la oferta de becas de estudio a través del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE) donde las personas con discapacidad tienen prioridad. Se trata de un servicio que debe

ser ampliado como política de superación de las brechas de acceso a la formación profesional, pero debido a la crisis económica a nivel nacional, no ha sido posible mantener algunos programas de becas estudiantiles.

Art. 48.- El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren: 2. La obtención de créditos y rebajas o exoneraciones tributarias que les permita iniciar y mantener actividades productivas, y la obtención de becas de estudio en todos los niveles de educación.

En este punto se recalca la persistencia en la falta de acceso al crédito de solicitantes que tienen alguna discapacidad física y menos aún a una persona con discapacidad intelectual. La posición de las instituciones financieras es que técnicamente, las personas con discapacidad no garantizan el pago de las deudas y las condiciones de vida que afrontan les convierte en clientes de muy alto riesgo.

## **2. La inclusión educativa en las universidades de Manabí**

En respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los informantes respecto a sus vivencias en el proceso de educación inclusiva en sus universidades? Se expone a continuación el análisis de las voces de dos informantes quienes han sido diagnosticados con déficit auditivo y déficit visual.

Las categorías consideradas en este análisis son:

Barreras sociales percibidas: se refiere a las voces de los informantes respecto a las barreras sociales que han percibido en su proceso de formación profesional.

Compromiso del profesorado para trabajar con estudiantes con discapacidad: se refiere a las percepciones que los informantes tienen respecto al compromiso de los profesores para trabajar con personas con discapacidad en el contexto universitario.



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

Adaptaciones curriculares realizadas por docentes: se refiere a las voces de los informantes respecto a las vivencias relacionadas con las adaptaciones curriculares que han ejecutado sus profesores durante el proceso de formación profesional.

Proceso de titulación: se refiere a las experiencias vividas por los informantes respecto al trabajo realizado con los docentes tutores en el marco de la titulación.

Subcategorías: Las subcategorías utilizadas para todas las categorías indicadas son nivel alto, moderado y medio para referirse a los niveles de logro o influencia.

**Tabla 28.** Procesos de inclusión educativa vividos por docentes en formación.

Evidencias	Subcategorías
<b>Categoría 1: Barreras sociales percibidas</b>	
P1. "Las personas cuando se enteran de que no puedo escucharles se asombran y cuando uso lenguaje de señas prefieren alejarse de mí".	Alto
P1. "Algunos buenos amigos que me ayudaban en las clases han dejado la carrera. Algunos viajaron fuera del país después de la pandemia y por ahora mis mejores amigos son mi hijo y mi esposo, pero ellos no pueden venir a clases a la universidad por lo que me siento sola".	Alto
P2. "Por varios años preferí ocultar mi déficit visual porque lo que menos quería era que me tengan lastima mis profesores y compañeros. Como yo siempre oculté mi déficit visual me vi en aprietos cuando había que trabajar con documentos impresos, pues para mí, las letras aparecen como filas de puntos que no puedo leer".	Alto
<b>Categoría 2: Compromiso del profesorado para trabajar con estudiantes con discapacidad</b>	

<p>P1. "La gran mayoría de profesores no saben lo difícil que es hacer las tareas y seguir las clases cuando uno no puede oír lo que ellos explican durante las clases".</p> <p>P1. "Los compañeros me apoyan explicando las tareas que se deben hacer pues, los profesores solamente suelen dar instrucciones de manera oral y muy rápidamente.</p> <p>P1. "Hay asignaturas que no comprendo, sobre todo aquellas que tratan sobre lenguaje. Al no poder escuchar las palabras desconozco lo que es entonación, fluidez, entre otras. Tampoco comprendo la terminología técnica y especializada, cuyas definiciones son complejas. Son muy pocos los profesores que muestran preocupación o interés de trabajar conmigo".</p> <p>P1. "Cuando pido que se hagan las adaptaciones curriculares, los profesores dicen que ellos no fueron capacitados para hacerlas".</p> <p>P2. "Todos debemos hacer los mismos trabajos. Muchos profesores indica que todos somos iguales y no hay espacio para hacer diferencias ni tratos especiales. Todos tenemos los mismos derechos y responsabilidades".</p> <p>P2. "He tenido que trabajar mi memoria para recordar las tareas que solicitan los profesores y para realizarlas debo pedir ayuda a mis compañeros. Los profesores siempre andan aprisa para completar el sílabo".</p> <p>P2. "Para leer me ayudo con textos del celular. Tomo fotografías a las pizarras llenas de conceptos para que mi madre, me explique en casa. Grabo las clases de profesores quienes hablan muy rápido y muchas veces la reacción de los profesores delata molestia.</p>	<p>Bajo</p> <p>Bajo</p> <p>Bajo</p> <p>Bajo</p> <p>Bajo</p> <p>Bajo</p> <p>Bajo</p>
<b>Categoría 3: Uso de adaptaciones curriculares</b>	
<p>P1. "Los profesores en la universidad no hacen adaptaciones curriculares para personas con déficit auditivo. Cuando les hago una seña para que recuerden que yo estoy en las clases y que no puedo oírles me preguntan sobre la parte que yo no entendí y me repiten o me hacen un gráfico".</p> <p>P1. "Desde que yo estaba en la escuela siempre tuve dificultades para seguir las clases. A pesar de que mi mamá explicaba a los profesores que yo no podía oír, ellos no hacían las adaptaciones".</p> <p>P1. "Cuando era yo era niña protestaba porque los profesores no hacían las adaptaciones que necesitaba, pero nunca se logró un cambio. Después dejé de exigir y solo copiaba lo que escribían y pedía ayuda a mis amigas".</p> <p>P2. "Debido a mi déficit visual, yo uso una computadora que puede ampliar las letras o leer los textos en Word y PDF, pero cuando nos piden analizar fotografías, tablas estadísticas, gráficos me quedo retrasado del grupo".</p> <p>P2. "Ahora que mis profesores conocen de mi déficit visual ellos me toman exámenes de manera oral".</p>	<p>Bajo</p> <p>Bajo</p> <p>Bajo</p> <p>Moderado</p> <p>Alto</p>
<b>Categoría 4: Proceso de titulación</b>	
<p>P1. "Mi trabajo es una guía para que los profesores sepan cómo deben enseñar a personas que no pueden oír..."</p> <p>P1. "Mi tutora no gusta de mi tema y me ha pedido que lo cambie por algo más innovador. Yo tuve que buscar el apoyo de la coordinadora de la carrera para avanzar".</p> <p>P2. "Yo logre que un tutor que tiene interés en investigaciones con alumnos con discapacidad sea mi tutor de trabajo de titulación. Hemos completado todos los capítulos y hemos realizado experimentaciones con el uso de las TIC para prácticas innovadoras de inglés para alumnos con déficit visual".</p>	<p>Bajo</p> <p>Moderado</p> <p>Alto</p>

**Fuente:** Entrevistas realizadas a estudiantes con déficit visual o déficit auditivo (2022).

### 3. Tareas pendientes de la inclusión educativa

En respuesta a la pregunta 3: ¿Cuáles son las tareas pendientes de la inclusión educativa que los participantes han identificado en la educa-

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

ción superior a partir de Ainscow et al. (2006)? En la tabla 2 se analizan las voces de los participantes respecto a las tareas pendientes para potenciar la inclusión educativa en el cantón Manta.

Las categorías que Ainscow et al (2006) consideran en sus estudios son:

1. Políticas para la inclusión educativa: se refiere a las acciones a tomar por un Estado a fin de procurar beneficio a la población.
2. Cultura inclusiva: se refiere al accionar de la comunidad para convertirse en una comunidad que acepta y apoya el desarrollo de todos sus integrantes en ambientes libres de discriminación.
3. Prácticas docentes para la inclusión educativa: se refiere a las acciones concretas que ejecuta el profesorado de manera individual o colectiva para trabajar con alumnado que tienen necesidades educativas específicas.

Las subcategorías: Para todos los indicadores se ha considerado las subcategorías prioridad alta, media y baja.

**Tabla 29.** Tareas pendientes en la inclusión educativa en el contexto universitario de Manabí, categorías según las dimensiones de Ainscow et al. (2006).

Voces de los participantes	Subcategoría
(1) Políticas para la inclusión educativa	
<p>P.5. “Es posible generar un impacto positivo en los procesos de la inclusión educativa en Ecuador desde su marco jurídico; ya que las niñas, niños y jóvenes con discapacidad cuentan con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la que debe seguir siendo difundida y con el aprendizaje del colectivo social, ir haciendo los ajustes para perfeccionarla”.</p> <p>P.7. “Política integradora entre directivos y profesorado involucra de forma directa a los sistemas escolares o expresado como “el centro escolar” en su conjunto, y cuando el profesorado toma decisiones sobre las estructuras y programas que aplica, ellos intentan reducir todo tipo de condición que les exponga al potencial fracaso.</p> <p>P.8. “Quizás sea inesperado manifestarlo, pero los centros escolares y su profesorado son instituciones y agentes políticos activos en todo sistema educativo.</p>	<p>Prioridad alta</p> <p>Prioridad alta</p> <p>Prioridad alta</p>
(2) Cultura inclusiva	
<p>P.3 “La sociedad tiene la tendencia a etiquetar a las personas y hace uso de formas gramaticales diminutivas para que desde un lenguaje benevolente referir despectivamente sobre los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Se debe sensibilizar a la población para dejar el uso de etiquetas sociales”.</p> <p>P.4. “La gente convencional cuando se refiere a personas con discapacidad tienden a ser extremistas. Por un lado, de manera fuerte y brusca suelen decir “discapacitados” mientras que otros prefieren usar diminutivos por ejemplo “el cieguito, la sordita” que en ningún caso es apropiado. Se requiere capacitar a la población en el uso del lenguaje apropiado”.</p> <p>P.9. “Las personas acompañan sus expresiones con tonos de voz ligeros como demostraciones que se refiere a personas que viven en desgracia cuando se refieren al alumnado que tiene alguna discapacidad. Se requiere capacitar a la población en el uso del lenguaje apropiado”.</p> <p>P.11. “El profesorado, los padres y madres de familia, las autoridades, y todos los involucrados directa e indirectamente en la educación inclusiva deberán ser motivados o participar en campañas respecto a la inclusión desde el enfoque de derechos y en el uso de ajustes y adaptaciones curriculares”.</p> <p>P.13. “El profesorado deberá animarse a dar más rápidamente el paso, de manera que sean capaces de responder positivamente a las expectativas de los estudiantes, padres y madres de familia; y de manera general, las expectativas de la sociedad que mira en las aulas como aquel lugar clave para fortalecer las capacidades de los futuros ciudadanos. Mejorar la comunicación y coordinación entre padres, madres y docentes respecto a los casos que lo requieran para mejorar el trabajo con alumnado con discapacidad”.</p> <p>P.15. “Las manifestaciones de discriminación están latentes en el aula universitaria y se atribuyen al desconocimiento del tema discapacidad. Una causa es la ausencia de campañas de sensibilización para despertar hacia la verdadera inclusión y sobre todo nutrir el sentido de implicación del alumnado, profesorado y demás actores de la sociedad.</p>	<p>Prioridad alta</p> <p>Prioridad alta</p> <p>Prioridad Media</p> <p>Prioridad alta</p> <p>Prioridad Media</p> <p>Prioridad Alta</p>
Prácticas docentes para la inclusión educativa	

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

P.8. “Exceso de estudiantes en las aulas y excesivo trabajo en la labor docente. Selección de contenidos realistas y planificación con actividades factibles considerando las condiciones y posibilidades del alumnado”.	Prioridad Alta
P.11. “La debilidad se concreta en la ejecución de tutoría ya que demanda de explicaciones complejas y el mejoramiento continuo del proyecto de investigación requiere de análisis y discusión para concretar el estudio”.	Prioridad Alta
P.13. “Este proceso, por su propia naturaleza, produce dichas angustias en un estudiante sin discapacidad, lo cual se agudiza en una persona con discapacidad, quien requiere de mayor tiempo para la discusión y la generación de acuerdos, la revisión bibliográfica resulta una tarea complicada debido a la lectura de términos altamente complejos.	Prioridad Alta
P.14. “El análisis del currículo y procesos de enseñanza y aprendizaje cuestionan el estigma inspirado por las desventajas sociales, culturales, curriculares y educativas. Se debe trabajar en el reconocimiento y aceptación de las diferencias como una fortaleza social”.	Prioridad Alta

**Fuente:** Proyecto de investigación/2022.

### Discusión

Con base en la revisión de literatura especializada y los resultados empíricos logrados, los autores expresan que la educación inclusiva en Ecuador requiere de la coordinación y articulación de los valores, ideas y concepciones para posibilitar el desarrollo de una sociedad rica en su diversidad y pluralidad. En este punto, los autores se suman a las afirmaciones de Luzardo (2012) respecto a que la ausencia sonora que conlleva a los alumnos con déficit auditivo a malinterpretar mensajes de las personas de su entorno también afecta sus procesos formativos. Esta condición no es superada en una sala sin adaptaciones curriculares y puede acompañar a los estudiantes desde la escuela inicial hasta la formación universitaria. De forma similar sucede al estudiante con déficit visual, ya que no es capaz de reconocer el concepto de cada palabra por lo que se dificulta la interpretación de un texto escrito. Por ello, los autores se suman a la posición de Pinoargote et al. (2020) cuando afirma que es muy complicado para los estudiantes con déficit sensorial, desarrollar el lenguaje técnico, ya que este se interioriza a partir de las experiencias de interacción social.

Comprender los elementos en juego, las dinámicas de afrontamiento y los factores que lo condicionan son requisitos indispensables para poder progresar hacia mayores niveles de inclusión educativa. Lógicamente que esta comprensión es el resultado de batallas libradas, problemas que no se resuelven por sí solos, sino que interactúan diná-

micamente con elementos condicionados como las concepciones de los actores educativos, los valores sociales, las políticas educativas, la atribución que se toma el profesorado debido a su estatus, estabilidad laboral, antigüedad, cargo, etc., y que debido a esto, se resisten al cambio a nivel de la asignación de los recursos económicos, humanos, didácticos o tecnológicos que participan en el proceso.

Poner en marcha la calidad educativa con enfoque inclusivo demanda de recursos suplementarios y específicos para garantizar el ejercicio del derecho a la educación para todos (Unesco, 2011). En contraste a lo mencionado por López (2014), se señala que el currículo no se adapta, bajo la premisa que el conocimiento no se adapta, sino que se construye. Por tanto, el currículo debe tener reflexión y acción y no adaptación.

En cuanto a las políticas públicas en favor de la inclusión educativa en Ecuador, se recalca que la Constitución de la República del año 2008, marca un antes y un después en el proceso de inclusión social en esta nación. No obstante, la implementación de dichas políticas ha sufrido deterioro por causas tales como la priorización de la emergencia sanitaria por la COVID-19 y la crisis económica de Ecuador.

A continuación, se exponen las tareas identificadas como pendientes en la inclusión educativa en el contexto universitario de la provincia de Manabí.

### ***Tarea 1. La convivencia y cultura inclusiva***

Estas deben responder a las necesidades educativas individuales y específicas, aportando importantes valores sociales como la solidaridad, pero, sobre todo, asumiendo con responsabilidad el compromiso que se firma, pero que se hace a medias o no se ejecuta.

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

### *Tarea 2. Barreras físicas*

Se debe aumentar y mejorar el acceso de los estudiantes a la tecnología (TIC). Impulsar medidas para favorecer una cultura inclusiva basada en el respeto, tolerancia y solidaridad.

### *Tarea 3. Adaptaciones curriculares y didácticas*

Los aprendizajes debidamente trabajados según valores y principios incluyentes se expresan en el currículo cargado de contenidos rigurosos, pero esenciales, apto para que los estudiantes descubran los complejos modos de pensar y las diversas herramientas cognitivas de las diferentes áreas y sus relaciones con las demás. La meta es superar la actual fragmentación curricular (Escudero & Martínez, 2011).

### *Tarea 4. Formación docente con enfoque inclusivo*

El aseverar sobre el conocimiento básico que el docente debe tener sobre las características de las capacidades diferentes más comunes como la auditiva y visual, por ejemplo, radica en tener la certeza de que el problema básico de la comunicación y transferencia de conocimientos al alumnado en condición de discapacidad sensorial.

### *Tarea 5. Compromiso legítimo de los actores sociales con la inclusión*

La preparación significativa de los maestros contribuye a su fortalecimiento profesional, pero para lograr un camino libre de exclusión es necesario que la comunidad se comprometa a aceptar las diferencias y necesidades de sus miembros. Se debe trabajar en prácticas de equidad, con los cambios imprescindibles: organización, sensibilización, capacitación y evaluación para la educación inclusiva, dentro de la estructura propuesta de casos prácticos, desde el centro escolar, el barrio y la ciudad; y no teorías con ejemplificaciones fuera de contexto.

## **Conclusión**

Se inicia este acápite declarando la consecución de los objetivos previstos para este estudio. Desde la articulación de proyectos de investigación educativa con proyectos de vinculación social se establece

que, los avances de la política pública en favor de la inclusión educativa son relevantes. Por lo tanto, se concluye que persiste en el profesorado la sensación de falta de preparación técnica para trabajar en la inclusión educativa y la atención a la diversidad de la población estudiantil. La crisis financiera nacional que se evidencia en la reducción de los presupuestos para los centros escolarizados ha detenido la implementación de adecuaciones físicas y técnicas en el campo de la inclusión educativa; pero, quizás las principales causas que limitan la implementación de ajustes y adecuaciones curriculares en el aula de inglés yacen en la carencia de los diagnósticos y en la sensación que los docentes tienen respecto a que la presencia de estudiantes con discapacidad representa mayor trabajo para ellos. En cuanto a la cultura inclusiva, las evidencias recogidas durante la ejecución de proyectos de vinculación social e investigación educativa muestran rechazo de parte de los docentes hacia el alumnado en condición de inmigrante o que pertenecen a la comunidad LGTB. Sin embargo, también se ha detectado la presencia de maestros que tienen mayor apertura a la discapacidad y diversidad del alumnado, demostrando mayor compromiso con la inclusión educativa. Las evidencias presentadas en este trabajo no permiten plantear ninguna generalización. No obstante, su aporte radica en la identificación de las tareas que pueden guiar la toma de decisiones para avanzar hacia la consolidación de la educación inclusiva en Manabí. Se invita a los investigadores y académicos a ejecutar nuevos estudios de tipo cualitativo que permitan responder al nicho respecto a la falta de monitoreo del proceso de implementación de las políticas, prácticas y cultura inclusiva para avanzar hacia el desarrollo sostenible de los niños y jóvenes.

## Referencias

- Aguado, A. y Real, S. (2011). *La situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad de Oviedo* (Tesis doctoral). Disponible en [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/3834/5/TD\\_Sara%20Real%20Castelao.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/3834/5/TD_Sara%20Real%20Castelao.pdf)
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Londres, Routledge.



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 11-33.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. Bristol, Inglaterra: CSIE Ltd.
- Bravo, S., Villafuerte, J. & Ormaza, S. (2013). Barreras de acceso al sistema educativo regular para niños, niñas y adolescentes con discapacidad física de la ciudad de Manta, Ecuador. *Revista San Gregorio*, 5(1), 15-20.
- Castro, L. & Villafuerte-Holguín, J. (2019). Strengthening English Language Teaching in Rural Schools through the Role-Playing: Teachers' Motivations. *International Journal of Educational Methodology*, 5(2), 289-303. doi: 10.12973/ijem.5.2.289
- Cevallos-Zambrano, D. & Villafuerte-Holguín, J. (2019). Logros y retos de las mujeres en la academia ecuatoriana: conciliación familiar y laboral de los perfiles directivos femeninos de una universidad pública. En Castañeda-Rentería, L., K. Contreras Tinoco & M. Parga Jiménez. *Mujeres en las universidades Iberoamericanas*. Universidad de Guadalajara, México.
- Corral, K., Bravo, S., & Villafuerte, J. (2015). Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta. En Montánchez, M.L., Ortega, S. y Moncayo, Z. (eds.) *Educación inclusiva: realidad y desafíos*. <http://www.uv.es/gem/gemeduco> (capturado 11, feb, 2022).
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, No. 12, 26-46.
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-20.
- Eguiguren, M. (2017). Los estudios de la migración en Ecuador: del desarrollo nacional a las movilidades. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 58(1), 58-80. doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2497>
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85-105. Recuperado en <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>, consultado 12.dic.2021.
- Escudero, J., González, M. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 41-64. Recuperado el 10/may/2022. Disponible en: [www.rieoei.org/rie50a02.pdf](http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf).
- Fernández, J.C. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 162(2), 9-24
- Gómez Diago, G. (2020). Paradigmas: significados y propuestas para la investigación en comunicación. *Signo y Pensamiento*, 39(77), 1-14. <https://doi.org/>

- org/10.11144/Javeriana.syp39-77.pspi
- Krüger, K. (2006). El concepto de “sociedad del conocimiento”, p. 1. disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>, capturado el 8/may/2022.
- López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2)98-112.
- Luzardo, C. (2012). *Tú también puedes*. Editorial Mar Abierto. Ecuador.
- Miles, S. & Singal, N. (2009). The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Moreira-Molina, K., Mendoza-Loor, H., & Rodríguez-Zambrano, A. (2021). Dificultades de los migrantes venezolanos en el contexto de la pandemia por COVID-19 en Ecuador. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(1), 151-161. <https://doi.org/10.51798/sijis.v2i1.13>
- Pinoargote-Vera, J. & Villafuerte-Holguín, J. (2020). Dispositivos electrónicos en prácticas de lectura y escritura: El caso de un estudiante con déficit visual. *Revista de Humanidades Digitais*, 2 (1), 1-13. doi: 10.21814/H2D.2466
- República del Ecuador. (2011a). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, R.O. 417 (Asamblea Nacional de la República del Ecuador marzo 31, 2011).
- República del Ecuador. (2011b). *Módulo I. Educación inclusiva y especial* Ministerio de Educación/Vicepresidencia. Quito: Editorial Ecuador.
- Rodríguez-Zambrano, D., Plaza-Gorozabel, J., Rodríguez-Zambrano, G., & Villafuerte-Holguín, J. (2021). Tareas pendientes en la atención de las necesidades educativas específicas del alumnado de Ecuador: diagnóstico, actitudes y contextos del sujeto que aprende. *REFCaIE*, 9(1). 205-222.
- Terranova Ruiz, R., Villafuerte-Holguín, J., & Shettini Velásquez, S. (2019). Sistema de prácticas preprofesionales e integración de las funciones sustantivas en las carreras de educación. *Opuntia Brava*, 11(2), 312-322. doi: <https://doi.org/10.35195/ob.v11i2.764>
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Tubay-Zambrano, F., Henríquez, M.A., & Castillo-Quintero, H. (2021). Una mirada a la legislación y normativa vigente del género en Ecuador. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 25(108),12-22, doi: 10.47460/UCT.V25I108.426.
- Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Paris: Unesco.

## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Unesco. (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París: Unesco. Consultado en enero 2022. Disponible en: [www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/](http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/)
- Unesco. (2011). *Equidad y derechos*. París: Unesco. Consultado en marzo 2022. Disponible en: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=7454&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7454&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Verdugo, M. Á. (2014). De la segregación a la inclusión escolar. Retrieved from [www.down21.org:www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1117%3AAla-escolarizacion&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=9](http://www.down21.org:www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1117%3AAla-escolarizacion&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=9)
- Villafuerte, J., Bravo, S., & Corral, K. (2015). Análisis comparativo del índice de inclusión educativa en las escuelas de Educación Básica de la ciudad de Manta. *Revista Tsafiqui*, 7(1), 34-39. Capturado el 10/may/2022. Disponible en [http://uioute.edu.ec/itt/REVISTA\\_T\\_7\\_cap/cap\\_4.pdf](http://uioute.edu.ec/itt/REVISTA_T_7_cap/cap_4.pdf)
- Villafuerte-Holguín, J., Luzardo, C., Bravo, S., & Romero, A. (2017). Implicaciones y tensiones del proceso de inclusión educativa, los adolescentes con discapacidades físicas cuentan sus experiencias. *Revista Cumbres*, 3(2), 09-16
- Villafuerte-Holguín, J. & Benites, R. (2018). Competencias del profesional de la administración y finanzas para una economía basada en el conocimiento. *Revista Educación*, 42(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27559>

1ª Edición

# Respuestas educativas para la inclusión

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**

## CAPÍTULO X

### ARTETERAPIA, EDUCACIÓN Y NECESIDADES EDUCATIVAS. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EN ECUADOR

Alexandra Ariana Aragonés Nuela<sup>1</sup>  
María Eduarda Zambrano Solórzano<sup>2</sup>  
Arturo Damián Rodríguez Zambrano<sup>3</sup>



### **RESUMEN**

La arteterapia consiste en la utilización del arte como vía terapéutica; es un método de desarrollo personal, de autoconocimiento y de expresión emocional, a través de experiencias significativas, en pro del desarrollo social e integral de los individuos. Se manifiesta por medio de actividades como la pintura, el teatro, el yoga, la danza, la escritura, música, entre otros. La arteterapia como estrategia educativa debe tomar en consideración el autoconocimiento, la música, los participantes y los objetos que se utilizan para realizar los movimientos y expresiones corporales y artísticas. En la educación inclusiva y especial se utiliza como base del aprendizaje educativo en el sujeto con necesidades específicas. En la discapacidad, la arteterapia puede contribuir con áreas como el reconocimiento emocional, la práctica de la verbalización, la expresión de ideas y pensamientos, y el fortalecimiento de la motricidad. Se promueve, especialmente su utilización en etapas tempranas de la infancia y la niñez, dado que generará el interés gradual por el uso de objetos y habilidades. El trabajo se desarrolló con metodología bibliográfica-analítica. Se realiza en las fases heurística y hermenéutica. Se tomaron en consideración trabajos publicados en español desde el 2018 en bases de datos académicas indexadas con las palabras clave: arteterapia, educación, inclusión, educación especial y Ecuador. Como resultado se encontraron principalmente estudios relacionados con el desarrollo socioemocional, otros que buscan detallar unas pocas experiencias con arteterapia en sujetos con discapacidad y otros que identifican el conocimiento sobre la arteterapia o describen su aplicación. Se concluye en la escasez de estudios e innovación con la arteterapia en la atención de necesidades educativas específicas en Ecuador.

**Palabras clave:** necesidades educativas, educación, arteterapia, inclusión

## **Introducción**

La arteterapia consiste en la utilización del arte como vía terapéutica; es un método de desarrollo personal, de autoconocimiento y de expresión emocional, a través de experiencias significativas, en pro del desarrollo social e integral de los individuos. Se manifiesta por medio de actividades como la pintura, el teatro, el yoga, la danza, la escritura, música, entre otros. El propósito es permitir a los individuos expresar libremente sus emociones, para conectarse consigo mismo. De esta manera se logra identificar y contrarrestar sus miedos, angustias, frustración, disminuir la depresión y mejorar la percepción sobre la calidad de vida. De esta manera se promueve el crecimiento de las sensaciones positivas, el enriquecimiento de los anhelos, sueños y aspiraciones. Esto ocurre en la interacción entre el individuo y la obra que representa o en la que participa (González, 2019).

La arteterapia se adapta a las necesidades o preferencias de cada sujeto, debido que es accesible para todos. La expresión corporal nace de aquellas manifestaciones del cuerpo que se comunican a través de él. Mejora la autoestima, la autonomía y la socialización, la expresión corporal es necesaria, básica y fundamental para el desarrollo del alumno. El lenguaje del cuerpo expresa lo que cada uno lleva dentro, como los sentimientos. En los movimientos se trasmite la alegría, el enfado, la tristeza, el estado de ánimo de la persona, entre otras características. Al realizar los movimientos en el baile mejora el ritmo cardiaco, se aceleran los latidos del corazón, sentimos nuestras articulaciones, músculos, respiración, entre otros (Gila & Mar, 2018)

Se sabe que el arte, en general, favorece la estimulación de conexiones cerebrales, contribuyendo a la creación de nuevas neuronas, mejorando la memoria a corto, medio y largo plazo, la psicomotricidad gruesa y fina, la atención, la concentración, la capacidad de organizar el tiempo y el espacio, así como el esfuerzo (Dumas & Aranguren, 2013).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

La arteterapia permite a los individuos expresar sus emociones, es decir, proporciona sanación emocional, no implica un talento artístico y se asocia más bien a un valor estético. Es una disciplina de apoyo psicológico para explorar pensamientos, ideas y memoria. Permite ser llevada a cabo en diferentes ambientes de aprendizaje, distintas modalidades de aplicación que pueden ser dirigidas y libres. Puede ser usada en las distintas etapas o ciclos de la vida, con grupos humanos, de familia, el fin es poder tratar problemas de ansiedad, depresión, abuso de sustancias y adicciones, problemas emocionales, violencias, abuso doméstico dificultades emocionales y sociales a causas de discapacidades o enfermedades médicas, cognitivas y neurológicas y dificultades psicosociales con enfermedades, fortaleciendo la imaginación y creatividad; es considerada como una disciplina en la que se crean movimientos voluntarios y de elección propia (Gutiérrez & Osorio, 2018).

La arteterapia facilita y acompaña el cambio positivo, debido a que es un apoyo y una guía para estimular de manera significativa el rendimiento académico. Los seres humanos aprenden utilizando y poniendo en práctica sus sentidos para poder establecer una conexión con el entorno que los rodea, los niños pequeños tienen más dominio en sus acciones físicas; el aprendizaje no solamente implica memorizar datos, factores perceptivos, emocionales y psicológicos. Es recomendable que el sistema escolar evolucione para comprender la importancia de experiencias, memorización y un mejor sistema escolar (González, 2019).

Según Lizano (2020), el arte despierta la curiosidad y la creatividad de las personas permitiéndoles desenvolverse mejor en todos los ámbitos; el cerebro es capaz de realizar las tareas que muchas veces creemos difíciles de llevar a cabo; estas se caracterizan por la creatividad. Fortalecerla es muy importante para que el desarrollo sea integral; esto ayuda a formar niños más independientes en su forma de pensar, simular las situaciones, razonar y hacerlos sensibles hacia el entorno y así

.....

poder explorar el mundo que les rodea. La creatividad es sustancial, nos ayuda a la solución de problemas e ideas que son importantes para poder convivir en nuestro entorno.

La arteterapia es para todos los individuos, estén o no adentrados en el mundo artístico; cada sujeto posee una capacidad latente para proyectar sus conflictos internos bajo formas visuales. Aquellos originariamente bloqueados en su expresión verbal comienzan a verbalizar con el fin de dar a conocer su talento artístico. Es una herramienta de expresión emocional y de socialización; los sentimientos reprimidos perjudican a las personas, es por esto por lo que existen diferentes caminos para expresarlos como es la arteterapia (Rodríguez, 2016).

Influye en el crecimiento de las personas para el desarrollo social. El ser humano desarrolla la capacidad de la creatividad. El cuerpo se comunica a través de los movimientos que se realizan, esta expresión se vincula con el mundo donde se reconoce y produce vivencias en la interacción. El movimiento que se realiza al momento de realizar los ejercicios diferencia al alumno en su forma de coordinar y regular las funciones motrices (Laurido, 2017)

Calderón (2014) afirma que la expresividad artística en la educación le da sentido, y la sensibilidad estética es fundamental en el proceso de socialización y especialización del juicio crítico e inteligencia del individuo. Estos aspectos hacen posible una relación equilibrada con el mundo exterior, lo que sin duda es de vital importancia para individuos con diversidad funcional ya que permite que estos sean incluidos socialmente. El derecho a una educación para todos es una realidad y el arte debe estar abierto a todas las personas, es decir, las personas con necesidades tienen el derecho a disfrutar de actividades recreativas y el arte es un camino a una óptima calidad de vida.

Las manifestaciones expresivas corporales más significativas son el gesto, la postura, la mirada, el mimo, la danza y la expresión dramáti-



## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

ca. Los gestos de los estudiantes forman parte de la comunicación no verbal. Estos son movimientos expresivos del cuerpo, es un lenguaje corporal que expresa distintos estados de ánimo. Los gestos son clave en la expresión corporal (Martínez & López, 2004).

El sentirse en un ambiente agradable en el que se trasmite confianza permite que los estudiantes no se cohíban de realizar movimientos ayudando en la formación del concepto de sí mismo. Ayuda también a las personas a desarrollar la imaginación y contribuye a la adquisición de los instrumentos básicos para el control del propio cuerpo y la acción sobre la realidad; permite a las personas desarrollar la imaginación.

La historia del arteterapia ha estado marcada por diferentes procesos. Lo que hoy se conoce por arteterapia surge en Europa y en EE. UU. a finales del siglo XIX, y se desarrolla plenamente a partir de la Segunda Guerra Mundial. El desarrollo de los avances sociales y tecnológicos genera nuevos planteamientos de pensamiento filosófico y ético, y propicia cambios sociales que, a principios del siglo XX, desencadenan en diferentes maneras de entender la educación, la salud, las relaciones sociales y el arte. Innovadores movimientos de renovación pedagógica practicados, por ejemplo, por Declory, Montessori, Steiner o Freinet entre otros, alentaron la expresión creadora de niños y niñas y desarrollaron una nueva consciencia sobre las capacidades creativas del ser humano (Brown, 2020).

La arteterapia comenzó a usarse inicialmente con fines meramente terapéuticos a finales de la Segunda Guerra Mundial con los soldados que venían del frente con problemas psíquicos. El arte es un conjunto de varias disciplinas, no se trabaja sobre una sola vertiente, sino que pueden existir aristas que trabajen el arteterapia desde otra perspectiva (Urquiza, 2012).

Las asociaciones que se unieron para crear la Federación Española de Asociaciones Profesionales de arteterapia (FEAPA) fueron la Asocia-

cción Española de arteterapia (ATE), el Foro Iberoamericano de arteterapia (AFIA), el GREFART (Grup de Recerca e Formació en arteterapia), la Asociación de Arteterapeutas Transdisciplinarios para el Desarrollo Humano, y la Asociación Profesional de arteterapia de la Región de Murcia MURARTT (Bustamante, 2021).

Existen personas que tiene discapacidad y han salido adelante, siendo estas una ejemplo y motivación para las personas, el arte puede otorgar un nuevo estatus y convertirse en una ocupación con sentido y significado.

La arteterapia como estrategia educativa debe tomar en consideración el autoconocimiento, la música, los participantes y los objetos que se utilizan para realizar los movimientos y expresiones corporales y artísticas. Es decir, que los educadores deben de tener en cuenta el verdadero aprendizaje de la experiencia para después poder transmitirla de una manera única y sin errores (Casabó & García, 2012).

En la educación especial se utiliza como base del aprendizaje educativo en el sujeto con necesidades específicas, estableciendo un ambiente en el que se sientan cómodos y obtengan más confianza con los docentes, compañeros e incluso consigo mismos, esto les ayudará a formar vínculos de comunicación con el mundo que nos rodea a través del cuerpo y los movimientos.

En la discapacidad, el arteterapia puede contribuir con áreas como el reconocimiento emocional, la práctica de la verbalización, la expresión de ideas pensamientos, y el fortalecimiento de la motricidad. Se promueve, especialmente su utilización en etapas tempranas de la infancia y la niñez, dado que permitirá el interés gradual por el uso de objetos y habilidades. Adicionalmente, se considera que la arteterapia también se vincula con la teoría del apego (Campusano, 2011).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

.....

Las personas, a pesar de tener una discapacidad, pueden avanzar y ser partícipes de este proceso teniendo una habilidad innata para crear y expresarse de manera única y permanente; capacidad que se puede potenciar hasta llevarlas a convertirse en auténticos artistas.

Como componente adicional, la arteterapia proporciona ayuda a la motivación, contribuye a desarrollar con más facilidad la imaginación, a expresarse de una mejor manera, crea vínculos nuevos con los docentes y compañeros de clases, permite encontrar nuevas formas de comunicación. Ayuda a las personas a desarrollar la creatividad, impulsándolos a realizar cualquier tipo de movimiento, ya que los que se realizan deben salir de su imaginación, las expresiones corporales consisten en crear movimientos nuevos, en el que se pueda expresar un sentimiento (Campusano, 2011).

### **Metodología**

El presente es un trabajo de corte bibliográfico-analítico que busca reconocer el estado del arte de la aplicación de la arteterapia en educación inclusiva y especial. Se aplica la metodología recomendada por Barbosa & Rodríguez (2013), quienes expresan que las revisiones y análisis documentales se realizan en las fases heurística, referida a la búsqueda de documentación, y hermenéutica, haciendo alusión al análisis.

Se tomaron en consideración trabajos publicados en español desde el 2018 en bases de datos académicas indexadas con las palabras clave: arteterapia, educación, inclusión, educación especial y Ecuador.

### **Resultados**

Entre los antecedentes de investigación principales sobre el problema se muestran los siguientes:

López (2022), analiza la efectividad del arteterapia con mediación plástica en el mejoramiento del rendimiento académico y relaciones

socialles de niños de seis años diagnosticados con mutismo selectivo. La población seleccionada para el estudio serán niños y niñas quiteños de seis años diagnosticados con mutismo selectivo próximos a ingresar a su segundo año de educación general básica en escuelas privadas de Quito, Ecuador.

Jarrín (2018), que trabaja con arteterapia para la estimulación del aprendizaje en los niños de 4 a 5 años en aulas hospitalarias con una población de cinco sujetos investigados; manifiesta que la guía de actividades de arteterapia se presenta como propuesta para favorecer el aprendizaje cognitivo del niño.

Tuza (2019), implementó sesiones de arteterapia enfocadas en una muestra de 96 alumnos pertenecientes a un colegio fiscal del Distrito Metropolitano de Quito con el fin de incrementar la motivación intrínseca y de esa forma reducir la deserción escolar; se enmarca en un diseño cuantitativo. Es necesario mencionar que este es un estudio a largo plazo, un año escolar, en el cual se podrá comprobar la eficacia de la intervención propuesta.

Viteri (2020) reconoce las experiencias y vivencias sobre la aplicación de técnicas de arteterapia para el desarrollo emocional. Su investigación se basó en las actividades cotidianas que pueden ser observadas. Como resultado se identificó la expresión de emociones de los residentes, arista fundamental del desarrollo emocional para personas con discapacidad intelectual permitiendo describir las particularidades de estos, preferencias de actividades y tipos de artes.

Esparza, Jima & Tenelanda (2021) plantean la asociación entre el conocimiento de docentes sobre arteterapia y el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en niños con autismo. Como resultados encontraron que pocos docentes son los que conocen de la arteterapia y no saben cómo aplicarla en la educación. Llegaron a la conclusión de que al incluir la arteterapia para la enseñanza de las clases impartidas,

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

se evidencia un cambio significativo en la manera de aprender de los niños.

Granja (2021) analizó las técnicas de arteterapia como medio de prevención de suicidios en adolescentes. Los resultados de esta investigación muestran que los suicidios son más comunes en mujeres con depresión, pérdida de interés, tristeza, conflictos, desesperanza y regulación de emociones ante problemas. Esta autora llegó a la conclusión de que mediante la arteterapia se consigue la disminución de suicidios de los adolescentes y que se debe efectuar más de una intervención para ver mayores resultados y mejorar la autoestima de las personas.

Cobo (2018) muestra la influencia del arteterapia en el autoconcepto de niños de 6-12 años, demostrando que a través de las intervenciones de los practicantes, incluyendo la arteterapia como recurso, mejoró el autoconcepto, la confianza y la autoestima de los estudiantes. Así demostró la prevalencia de una construcción más positiva en el área social y académica de los sujetos de estudio.

Morán (2021) diseñó una guía digital para la enseñanza y aprendizaje de manualidades con materiales reciclados para jóvenes con discapacidad intelectual. Se realizaron distintas investigaciones y evaluaciones a estudiantes obteniendo como resultado una herramienta para contribuir a su proceso educativo captando la atención de los sujetos de estudio, ya sea mediante colores e ilustraciones de personajes, aplicando diversos materiales reciclados que ayudan al desarrollo de su motricidad.

Tapia y otros (2021) proponen las artes plásticas en el desarrollo psicosocial de las personas con discapacidad de la fundación Mundo Nuevo. En su experiencia muestran cómo las personas con discapacidad intelectual representan el arte en su vida cotidiana. Los resultados que se obtuvieron demuestran lo importante que son las artes en los niños en el desarrollo psicosocial incrementando el impulso de las relaciones, afectos y los pensamientos.

Acorde al desarrollo de este estado del arte, se pueden reconocer las siguientes tendencias sobre la investigación:

En primera instancia, hay una línea que intenta explorar los conocimientos generales de arteterapia. En este sentido, estos se muestran escasos, por parte de los docentes, respecto de la arteterapia y su aplicación dentro del aula de enseñanza (Esparza, Jima & Tenelanda, 2021).

Luego, se encuentran estudios que exploran el uso del arteterapia por etapas etarias. En el adulto mayor se estimula la actividad cognitiva por medio de la arteterapia siendo útil en la salud mental; y es que ciertos autores motivan su utilización, mientras que otros, señalan que, para determinados individuos, su estado empeoró (Tapia y otros, 2022).

En la población infantil la arteterapia permite la disminución de la ansiedad, siendo efectiva en los que presentan problemas al expresar oralmente sus dificultades y emociones (López, 2022). En este mismo sentido, se ha aplicado la arteterapia para la regulación emocional como soporte a la transición escolar

En adolescentes con antecedentes de suicidio y baja autoestima, la arteterapia ha aportado de manera satisfactoria en la reducción de dichos acontecimientos, siendo importante su implementación para obtener mejores resultados a fin de que el individuo mejore su autoestima (Granja, 2021)

Otra línea relevante está relacionada con el uso de la arteterapia como estrategia didáctica. En los individuos con discapacidad intelectual, la arteterapia se combina con herramientas de manualidades, captando su atención mediante colores, materiales reciclados e ilustraciones, ejercitando el desarrollo de la motricidad (Morán, 2021).

## **Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia**

---

También, para el desarrollo de habilidades adaptativas en la escuela, se implementan talleres artísticos, de manera que ayuden a fomentar la motivación, el compañerismo y apoyo mutuo (Tuza, 2019).

Finalmente, mucho de lo investigado se relaciona con el desarrollo socioemocional. En esta línea de investigación se hace énfasis en términos como el autoconcepto, confianza y autoestima (Cobo, 2018). Para la evolución integral del niño dentro del aula la arteterapia influye de manera positiva cultivando el desarrollo emocional, psíquico, afectivo, cultural y social, a través del juego, movimiento y actividad (Jarrín, 2018). Es importante así incidir en su cotidianidad hacia actividades artísticas que fomenten el desarrollo emocional individual (Viteri, 2020). La importancia del arte en los niños con discapacidad es significativa, porque influye en su desarrollo psicosocial, orientándolos en sus relaciones, afectos y pensamientos. Además, el arte permite observar cómo los individuos con discapacidad intelectual representan el arte en su vida cotidiana (Tapia y otros, 2021).

### **Conclusión**

Debe expresarse que existe muy poca investigación en los últimos cinco años sobre la arteterapia en la atención de necesidades educativas específicas en Ecuador. Es posible que este campo haya sido desarrollado de una manera más efectiva en áreas como la psicología, el trabajo social, y no tanto en educación.

Desde esta perspectiva puede preguntarse si se está innovando suficiente en las aulas, o si las experiencias innovadoras que tienen los docentes en la atención de las necesidades educativas específicas están siendo sistematizadas.

El presente trabajo ha encontrado principalmente estudios relacionados con el desarrollo socioemocional. Otros que buscan detallar unas pocas experiencias con arteterapia en sujetos con discapacidad y otros que identifican el conocimiento sobre la arteterapia o describen su aplicación.

La inclusión educativa en el aula solo es posible a través de prácticas innovadoras, por lo que se anima a desarrollar nuevos trabajos en este campo.

## Referencias

- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., & Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2013000300005&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2013000300005&script=sci_abstract&lng=pt)
- Brown-Sánchez, N. J. (2016). *Historia y aplicaciones del arteterapia* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Jaen. [https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/2517/1/Brown\\_Snchez\\_Nahia\\_Josune\\_TFG\\_Psicologa.pdf](https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/2517/1/Brown_Snchez_Nahia_Josune_TFG_Psicologa.pdf)
- Bustamante Azcuénaga, I. (2021). *Arteterapia: concepto, origen y las inteligencias múltiples de Gardner* (Trabajo de grado, Universidad de Cantabria). <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/21625>
- Cáceres Gutiérrez, J. & Santamaría Osorio, L. (2018). La arteterapia como camino de transformación espiritual. *Trabajo Social*, 20(1). Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2256-54932018000100133&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2256-54932018000100133&lng=es&nrm=iso)
- Campusano Mena, E. D. (2011). Arteterapia en educación especial: intervención de arteterapia en una persona con discapacidad intelectual. *Fórum de recerca*, (17) <https://campus.autismodiario.com/wp-content/uploads/2019/02/arte-y-educacion-especial.pdf>
- Casabó Martín, M. & García Soriano, A. (2012). Arteterapia y educación emocional Mini artistas: viaje al centro del corazón. *Fórum de recerca*, (17). 927-937 <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77066>
- Cobo, R. V. (2018). *Influencia del arteterapia en el autoconcepto de niños de 6-12 años* (Tesis de grado, Universidad San Francisco de Quito). Obtenido de <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/7365>
- Dumas, M. & Aranguren, M. (2013). Beneficios de la arteterapia sobre la salud mental. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional. En Psicología XX *Jornadas de Investigación del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-054/212.pdf>
- Esparza-Choto, M. E., Jima-Pardo, Y. F., & Tenelanda López, D. (2021). Asociación entre el conocimiento de docentes sobre arteterapia y el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en niños con autismo. *Polo del conocimiento*, 236-247. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8016890>



## Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: aportes desde la academia

---

- Granja, C. E. (2021). *Análisis de la técnica de arteterapia como medio de prevención de suicidios en adolescente* (Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador). Quito. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/25516>
- Jarrín, D. M. (2018). *El arteterapia en la estimulación del aprendizaje en los niños de 4 a 5 años en aulas hospitalarias. Guía de actividades de arte terapia* (Tesis de grado, Universidad de Guayaquil). Guayaquil. Obtenido de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/33630>
- Lara, M. G (2019). *Las técnicas de arteterapia como herramienta en los procesos de atención y emoción en la niñez* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Obtenido de <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/424/1/191909.pdf>
- Laurido, H. G. (2017). La expresión corporal como medio de comunicación educativa. *INNOVA Research Journal*, 92-98. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.346>
- López, G. A. (2022). *La efectividad del arteterapia con mediación plástica en el mejoramiento de las relaciones sociales y el rendimiento académico de niños de seis años diagnosticados con mutismo selectivo* (Tesis de grado, Universidad San Francisco de Quito). Obtenido de <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/10248>
- Lizano, L. B. (7 de julio de 2020). *Arte como herramienta: trabajar las capacidades creativas y sociales de los niños mediante la arteterapia* (Tesis de grado). Obtenido de <https://idus.us.es/handle/11441/106634>
- Martínez Díez, N. & López Fernández Cao, M. (2004). *Arteterapia y educación*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa, 2004. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/42842>
- Mar, A. G. (2018). *Arteterapia en prisiones, la danza como medio de expresión* (Tesis de grado, Universidad de Jaén). Obtenido de <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/13179>
- Morán, J. D. (2021). *Diseño guía digital para la enseñanza-aprendizaje de manualidades con materiales reciclados para jóvenes con discapacidad intelectual* (Tesis de grado). Guayaquil: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil). Obtenido de <http://201.159.223.180/handle/3317/17585>
- Rodríguez, E. T. (2016). Arte y terapia Historia, Interrelaciones, *Praxis y Situación Actual*. España. Obtenido de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129198/DHABA\\_TedejoRodr%EDguezE\\_Arte\\_y\\_Terapia.pdf;jsessionid=E145EAD9F62367193CF194B3FBB32445?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129198/DHABA_TedejoRodr%EDguezE_Arte_y_Terapia.pdf;jsessionid=E145EAD9F62367193CF194B3FBB32445?sequence=1)
- Tapia Segarra, J. I., Arias Crespo, L. P., Cabrera Buele, C. D., & Vallejo Cárdenas, P. P. (2021). Las artes plásticas en el desarrollo psicosocial de las perso-



1ª Edición

# Respuestas educativas para la inclusión

y atención a la diversidad:  
aportes desde la academia

**colección: respuestas educativas para la  
inclusión y atención a la diversidad, año 2022**



Publicado en Ecuador  
Noviembre 2022

Edición realizada desde el mes de febrero del 2022 hasta  
septiembre del año 2022, en los talleres Editoriales de MAWIL  
publicaciones impresas y digitales de la ciudad de Quito

Quito – Ecuador

Tiraje 50, Ejemplares, A5, 4 colores; Offset MBO  
Tipografía: Helvetica LT Std; Bebas Neue; Times New Roman; en  
tipo fuente.