# GUÍA PARA ACOMPAÑAR LOS APRENDIZAJES DESDE EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

## CON ENFOQUE DE SOSTENIBILIDAD PARA LAS ISLAS GALÁPAGOS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

sembramos Futuro

Lenín

**MINISTRA DE EDUCACIÓN**
Monserrat Creamer Guillén

**Viceministra de Educación**
Isabel Maldonado Escobar

**Viceministro de Gestión Educativa**
Andrés Chiriboga Zumárraga

**Subsecretario de Fundamentos Educativos**
José Alberto Flores Jácome

**Subsecretaria de Educación Especializada e Inclusiva**
Tamara Espinosa Guzmán

**Directora Nacional de Currículo**
Graciela Mariana Rivera Bilbao la Vieja

**Directora Nacional de Estándares Educativos**
Gabriela Serrano (E)

**Directora Nacional de Educación Especializada e Inclusiva**
Karina Rivadeneira Roura

**Equipo de desarrollo**
Nancy Gualán
Henry Quel
Jhon Castillo
Laura Maldonado
Karina Rivadeneira Roura
Teresa Píttaro Espinosa

**Equipo consultor Universidad de Las Américas (UDLA)**
Johanna Abril Zamora
Isabel Ramos Castañeda
Byron Cevallos Trujillo
Gabriela Guillén Guerrero
Roxana Alcahuallpa Fernández
Liliana Arciniegas Sigüenza

**Fotografía**
Ministerio de Educación
Juan Echeverría Andino
Xavier Castro Dávila

**Diagramación**
Juan Echeverría Andino
Xavier Castro Dávila
David Sánchez Grisales- UDLA

**Coordinación General**
Ana María Loose Barboza

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma y por cualquier medio mecánico o electrónico, está permitida siempre y cuando sea autorizada por los editores y se cite correctamente la fuente.

**DISTRIBUCIÓN GRATUITA**
**PROHIBIDA SU VENTA**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

sembramos Futuro

Lenín

# Contenido


I. Antecedentes ..... 7

II. Finalidad ..... 9

III. Organización de la institución educativa ..... 9

IV. Creación de aulas inclusivas ..... 12

V. Importancia del docente en el acompañamiento de la enseñanza-aprendizaje ..... 23

VI. Comprensión de los/las estudiantes a partir de sus características ..... 26

VII. Consideraciones finales ..... 39


MINISTERIO DE EDUCACIÓN

sembramos Futuro

Lenín

# I. Antecedentes

## *¿Por qué acompañar el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva?*

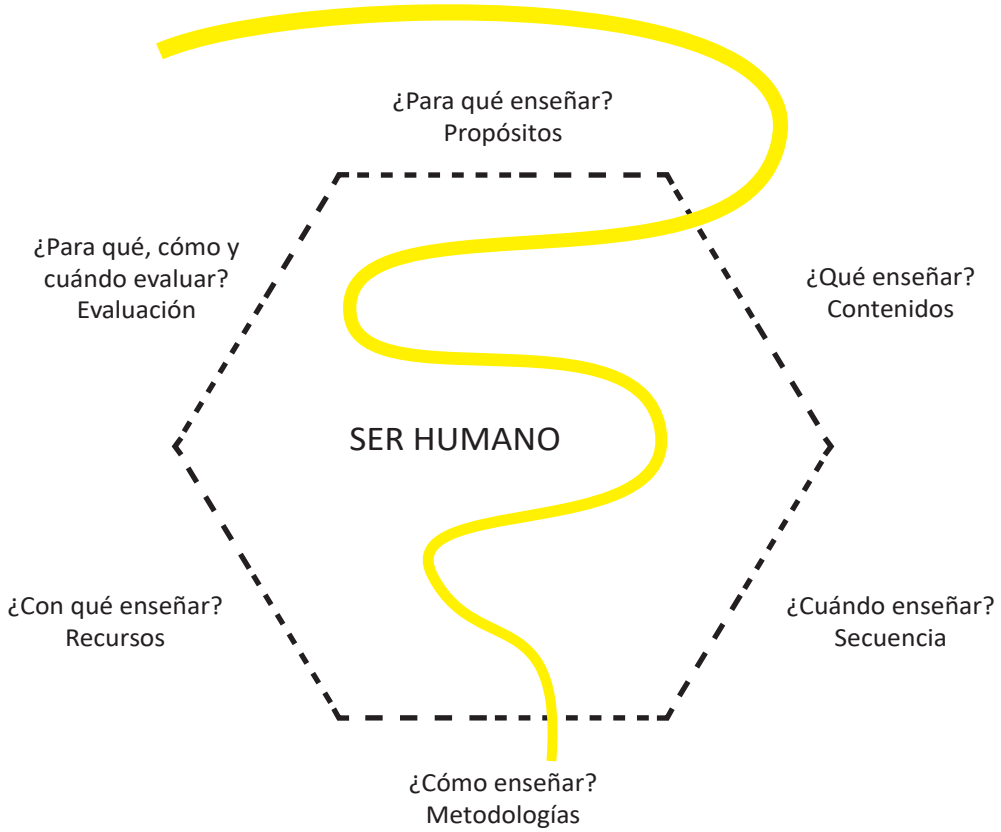
> *"Acompañar no es solo estar, es quedarse, pero además de estar y quedarse es hacer cosas juntos" (Skliar, 2020).*

Seguir enseñando de la misma forma a estudiantes diferentes ha generado preocupación, pero también una serie de desafíos para las instituciones educativas y para los/las docentes. Considerar las características, necesidades e intereses de los niños, niñas y adolescentes, así como otros aspectos relacionados con los contextos sociales, culturales y familiares que hacen que el aula de clase se configure a través de una multiplicidad de diferencias, todas inherentes al ser humano, es imprescindible. En este sentido, se requiere de un proceso intencional en el que se definan los propósitos, la metodología, la evaluación, es decir, la planificación de un currículo que, a más de sus componentes y flexibilidad, también incluya una posición social en función al ser humano que se desea formar, pero también una postura epistemológica, psicopedagógica y axiológica que considere una concepción sobre el conocimiento, el aprendizaje, la experiencia y la cultura.

Las tensiones que se generan en función al currículo y a las demandas del contexto, derivan en la necesidad de replantearnos la práctica docente, posibilitando una visión mucho más amplia sobre lo que se asume en el Ecuador por educación intercultural e inclusiva; en este sentido, las decisiones curriculares no deben girar únicamente en torno a la estrategia, a la adaptación o a la actividad que se desarrolla para el estudiante "diferente", etiquetado de esta manera por su condición de discapacidad o por tener alguna dificultad en el aprendizaje; sino se requiere que a partir del currículo manifiesto, se desarrolle un proyecto educativo institucional democrático y participativo, que permita a todos los/las estudiantes desarrollar conocimientos, habilidades, motivaciones e implicaciones con el aprendizaje, además que se adecue su estructura y sus elementos a las necesidades y características del contexto, sin dejar de considerar que de este nivel de concreción se derivarán las planeaciones de aula, centradas en el aprendizaje, y por lo tanto, en el desafío de responder a las diferencias presentes en todos los/las estudiantes.

**Figura 1.**

*Relación de los niveles de concreción y los componentes del currículo*




**Nota.** En la espiral amarilla se incluyen los tres niveles de concreción y en el hexágono se presentan los componentes curriculares.

La figura 1 explica la relación entre los niveles de concreción y los componentes curriculares, se sugiere que, para la formación de sujetos sociales, desde el enfoque de la educación intercultural e inclusiva, todos los/las estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales; no se puede seguir enseñando de la misma forma a la diversidad de estudiantes. En este sentido, el acompañamiento es un aspecto clave en la construcción de nuevas prácticas y relaciones educativas desde una perspectiva en la que las ideas del docente, se fundamenten en la ruptura de la homogeneidad y en las altas expectativas hacia todos los/las estudiantes, dejando de clasificar a partir de sus diferencias sociales, económicas, culturales, sexuales o de capacidad; los cambios implican la transformación del sistema educativo y no solo del currículo en función al grado de discapacidad o a la necesidad educativa presente en quien aprende.

# II. Finalidad

### *¿Cuál es objetivo de esta guía?*

> *"El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera" (Gardner, 1994).*

El fin de esta guía es que en el contexto educativo se pueda acompañar los aprendizajes desde una perspectiva intercultural e inclusiva, partiendo de la idea de que todos los estudiantes son diferentes, y, por lo tanto, aprenden de formas distintas. Para ello es importante conocer intereses, características, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, desarrollo cognitivo, cultura, situación familiar y social, entre muchas otras diferencias individuales y grupales.

En este sentido, la guía presenta desde esta posición epistemológica, una serie de planteamientos que requieren ser considerados como punto de partida para responder al desafío de que todos los/las estudiantes pueden aprender, y que la inclusión no se reduce a insertar una actividad diferente en el plan de clase por tener en el aula a quien presenta una necesidad educativa específica y por lo tanto un "problema", difícil de resolver, lo que deja de lado a la persona y genera un sin número de etiquetas y clasificaciones que conllevan al fracaso escolar.

# III. Organización de la institución educativa

### *¿Cultura individual o colaborativa?*

> *"Educar, acompañar, aprender a vivir en la incertidumbre, manejar la fragilidad y el cambio permanente, afrontar la realidad con honestidad, fomentar el cuidado y la autonomía" (Pérez-Gómez, 2021).*

El trabajo colaborativo es una característica importante de las prácticas inclusivas, solo desde la participación es posible que se asuman responsabilidades y se tomen decisiones; para Pérez Gómez (1998), la construcción social demanda reflexión colaborativa, diálogo, negociación, construcción de consensos y decisiones conjuntas, lo cual implica la necesidad de generar amplias redes de apoyo

y colaboración, porque la educación, como señala Blanco (2010), es una responsabilidad social y colectiva, que afecta a todos y cada uno de sus miembros.

En este sentido, es importante revalorizar la función docente, no puede seguir siendo considerada desde una perspectiva de formación técnica, sino como una práctica vinculada con la construcción de la cultura, del conocimiento y el desarrollo de sujetos y de sentidos con un fuerte impacto en la sociedad; en consecuencia, la capacidad de análisis y la reflexión colaborativa es fundamental, así como también el sentido compartido de un grupo de personas que trabajen de forma conjunta (Monarca y Sandoval, 2013).

La cultura de colaboración, según Pérez Gómez (1998), se caracteriza por dos rasgos esenciales interrelacionados, por un lado, la necesidad del debate y el diálogo que permiten construir lo social y lo educativo de forma democrática, y por otro, un clima afectivo de confianza, es decir, la apertura en los intercambios comunicativos considerando la diversidad de puntos de vista y el hecho de que todos pueden contribuir a un objetivo en común. También implica la comprensión de la actividad de enseñar como responsabilidad compartida, y por lo tanto colectiva, lo cual implica condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto y actitudes de compromiso profesional, en donde entran en juego un conjunto de valores, creencias, normas, destrezas, patrones de acción, roles, modelos de relación, que los docentes comparten en un contexto de aprendizaje interactivo; para lograrlo se requiere tiempo y espacios para colaborar, buscar nuevos modos de hacer escuela, generar un clima de confianza para abordar los problemas que surjan sin ser juzgados, intercambiar métodos de trabajo, pensar y discutir juntos soluciones a problemas cotidianos.

Hay algunas prácticas de trabajo colaborativo que Monarca y Sandoval (2013) sugieren considerar:

1. Docencia compartida: dos o más docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase en el mismo tiempo y espacio, estableciendo funciones complementarias en cuanto a las tareas a desarrollar a través de una planificación conjunta y la participación en igualdad de condiciones.

2. Los grupos de apoyo entre profesores: tres o cuatro docentes, entre ellos el psicólogo del DECE o UDAI, se reúnen semanal o quincenalmente para analizar, por 45 minutos, un caso de la escuela que es presentado por algún/a docente y que debe ser abordado de forma confidencial. Este grupo busca

estrategias para afrontar la situación y comenta con el/la docente a quien acompañan en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación.

3. La lección de estudio es una forma de colaboración entre dos o tres docentes que se fundamenta en un enfoque triangular (planifica, realiza y reflexiona), para llevarlo a la práctica es necesario que se planifique de forma conjunta, un docente lleva a la práctica mientras otro observa y otro graba, luego se reúnen para revisar la grabación, reflexionar sobre la práctica y plantear los ajustes que deben hacerse en la próxima ejecución y aquello que merece la pena compartir con otros docentes.

En esta dinámica es importante que en cada institución los esfuerzos se encaminen a poder generar un trabajo docente en el que podamos sentir a los otros profesores que se suman a un mismo proyecto, como parte de un mismo objetivo, y que por lo tanto, todos nos necesitamos para generar cambios a través de culturas profesionales en el lugar de trabajo, considerando el apoyo mutuo, la confianza, el respeto, ofreciendo retroalimentación constructiva, desarrollando metas comunes y estableciendo límites desafiantes, pero realistas, relacionados con lo que pueda lograrse razonablemente.

Otra alternativa que comienza en la escuela, pero que integra todo lo que está a su alrededor, es el proyecto relacionado con la construcción de comunidades de aprendizaje, el mismo que se constituye en un reto para lograr una educación igualitaria que fomente el derecho de cada persona a ser diferente, pero que favorezca la posibilidad de acceder a determinados elementos culturales (Elboj y Oliver, 2003). El fundamento está en el aprendizaje dialógico, afirmando que es posible vivir juntos respetando el derecho de toda persona a ser diferente, además, se busca favorecer a las realizaciones personales y colectivas a través de la creación del sentido personal y social, guiados por principios solidarios, en los que la igualdad y la diferencia son compatibles y enriquecedoras. Entre las metodologías que pueden emplearse se encuentran:

- Grupos interactivos: consiste en el agrupamiento de cuatro o cinco estudiantes, de la forma más heterogénea posible, es decir considerando diferencias en cunato a género, idioma, motivaciones, nivel de aprendizaje o de capacidad, origen cultural, etc., a quienes se integra una persona adulta de la escuela o de la comunidad que voluntariamente entra al aula para favorecer las interacciones y apoyar al docente. El profesor prepara tantas actividades como grupos, los mismos que cambian de actividad cada 15 o

20 minutos interactuando a través de un diálogo igualitario, lo cual permite mejorar resultados académicos, relaciones interpersonales y la convivencia.

- Tertulias dialógicas: pretenden la aproximación a la cultura y al conocimiento a través del diálogo, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad. Respetando el turno para tomar la palabra, se comparten aquellas ideas seleccionadas previamente por los participantes, que promueven la reflexión y la construcción de nuevos conocimientos. De esta manera se aumenta el vocabulario, se mejora la expresión oral, la escritura y la comprensión lectora, además es un ejercicio de respeto y de escucha igualitaria, que transforma el contexto de las personas y crea sentido.
- Biblioteca tutorizada: es un espacio que permanece abierto fuera del horario común para que todas las personas tengan un lugar de aprendizaje con acceso libre y gratuito. Se lleva a cabo con voluntarios cuyo papel es el de promover la ayuda mutua y optimizar las interacciones entre los estudiantes de diferentes edades que suelen encontrarse en este espacio, puede estar organizada físicamente de múltiples maneras: por rincones de trabajo, para el seguimiento de tareas, para realizar lectura dialógica, para desarrollar proyectos, para la búsqueda de información, etc.

# IV. Creación de aulas inclusivas

## *¿Aulas homogéneas o heterogéneas?*

> *"La inclusión es un derecho y una cuestión de justicia social" (Parrilla, 2021).*

Lo más importante no es el diagnóstico para saber si alguno de los/las estudiantes tienen una necesidad educativa específica y requiere una adaptación curricular, la realidad es otra; la diversidad de estudiantes genera en el/la docente la posibilidad de cambiar la práctica docente, las diferencias sociales, culturales, económicas, de capacidad, entre otras, implica que los/las estudiantes aprenden de múltiples maneras y como consecuencia, la enseñanza debe ser distinta.

Una opción, para que esos procesos empiecen a cambiar, es la que propone Tomlinson (2005), cuando plantea que los/las estudiantes deben tener múltiples opciones para captar la información, para comprender las ideas y para expresar

lo que aprenden; se conoce como una clase diversificada, en la cual se provee diversos caminos para adquirir contenidos, procesar o comprender ideas y elaborar productos, y por lo tanto, para que cada estudiante pueda aprender de manera adecuada.

Para llevar a la práctica esta propuesta, el **primer paso** es que el/la docente deje de lado la idea de la "talla única" porque no existe, cada estudiante aprende de diferente manera, y por lo tanto, la práctica debe ser totalmente distinta. Desde que inicia el año lectivo se deben buscar todas las oportunidades posibles para conocer mejor al grupo de estudiantes a través de las conversaciones, las discusiones en clase, el trabajo que realiza cada uno, las evaluaciones y sobre todo la observación áulica; lo que permitirá identificar características, necesidades, estilos, ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones, etc. En caso de ser necesario se incluyen algunos instrumentos en la caja de herramientas para apoyar este proceso, a continuación, se presenta un ejemplo que permitiría al docente tener una idea de cómo podría caracterizar al grupo de estudiantes:

**Tabla 1**

*Caracterización de los estudiantes*

| Estudiante | Estilo de aprendizaje | Características / intereses | Apoyos |
|---|---|---|---|
| Ana | auditivo | Es muy creativa | Versiones digitales de libros, son sonido |
| Juan | kinestésico | Tiene talento musical | Actividades prácticas, material auditivo |
| Iván | visual | Sordera parcial | Material visual, imágenes, videos |
| María | auditivo | Prefiere trabajar individualmente | Dar importancia a sus intereses |
| Isaac | kinestésico | Habilidad sobresaliente para el deporte | Actividades que incluyen movimiento |
| Lina … | auditiva | Necesita ayuda para organizar la información | Proporcionar instrucciones claras |

**Nota:** Recuerde que este ejemplo permite caracterizar a los estudiantes de toda la clase y así considerar la diversidad del aula, no pretende ser una herramienta para clasificar, sino que al contrario posibilita que el/la docente conozca las características, intereses y necesidades del grupo.

También es importante considerar el apoyo que se puede generar a través del equipo multidisciplinario: docente, docente tutor, Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión, Departamentos de Consejería Estudiantil, Docentes Pedagogos de Apoyo a la Inclusión; para lo cual, será necesario el proceso de detección por parte del docente o la familia, la intervención que se realice como equipo y en caso de persistir alguna dificultad, la derivación y evaluación psicopedagógica por parte la UDAI, así como la posterior socialización de las recomendaciones con la comunidad educativa, sin olvidar la importancia del seguimiento que sea necesario.

Como los/las docentes estamos acostumbrados a trabajar en función a los diagnósticos, se sugiere que desde esta nueva perspectiva se consideren estos aspectos que son clave:

1. Aprovechar las actividades que se realizan en el aula para observar y reflexionar sobre cada estudiante y también sobre el grupo.

2. No quedarse con las primeras impresiones, es necesario dejar de lado los prejuicios y estereotipos.

3. Alentar a los/las estudiantes a expresarse y generar altas expectativas de todo el grupo.

4. Compartir la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje con los/las estudiantes, asignando responsabilidades y compromisos.

5. Crear una sensación de comunidad en el aula a través del respeto, la cercanía y el acompañamiento.

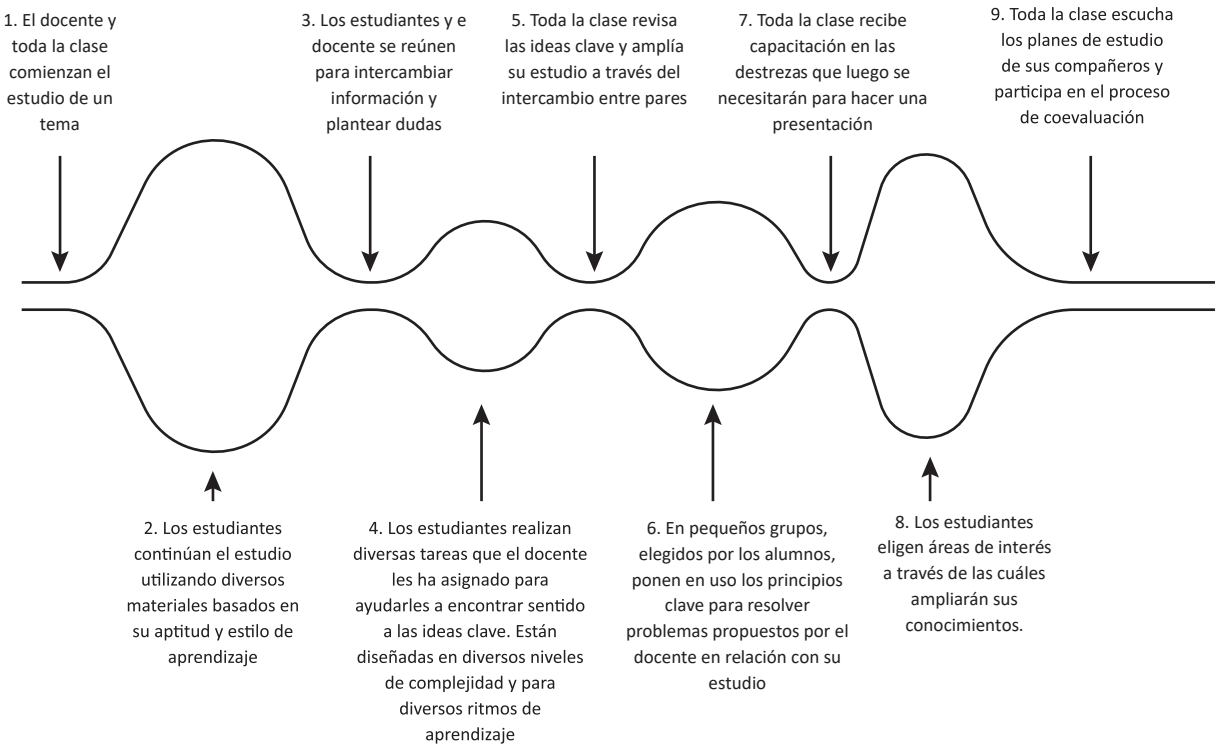
El **segundo paso** es conocer sobre la diversificación, la misma que responde a la diversidad en el aula y rompe con las rutinas igualitarias y homogéneas, se emplea de forma creativa e innovadora mediante recursos didácticos, espacios, formas de interacción y organización, materiales, tiempos, propuestas metodológicas, entre otros; no busca ni sigue una receta, más bien plantea alternativas para que el/la docente haga lo necesario a fin de que cada estudiante aprenda, para ello:

- Antes, durante y después del proceso de aprendizaje el/la docente está pendiente de conocer la evolución de los niveles de aptitud, intereses y formas de aprender de los/las estudiantes.

- El/la docente piensa y planifica con estrategias y metodologías diversificadas en función de múltiples caminos hacia el aprendizaje, porque considera las diferencias presentes en sus estudiantes.
- Las experiencias de aprendizaje que se elaboren deben ser atractivas, oportunas e interesantes, para ello es necesario que se trabaje con toda la clase, con pequeños grupos y de forma individual.
- Estudiantes y docentes aprenden juntos, se requiere una constante colaboración para perfeccionar las oportunidades de aprendizaje de manera que sean de utilidad para cada uno.

**Figura 2**

*Flujo de la enseñanza en un aula diversificada*




**Nota.** Para diversificar el docente planifica considerando varios enfoques, así como también las diferentes características, intereses y aptitudes de los estudiantes.

La figura 2 explica cómo un aula diversificada se caracteriza por una secuencia reiterada de preparación de toda la clase, en ocasiones se puede asignar la misma actividad a todos, este tipo de enseñanza global establece conocimientos en común y un sentido de comunidad para los/las estudiantes a través del intercam-

bio de información y opiniones. Luego cambian de sitio para seguir estudiando en grupos pequeños o individualmente, vuelven a reunirse para compartir información y planear futuras investigaciones, cambian de lugar otra vez para seguir estudiando, se reúnen nuevamente para compartir o revisar información y así sucesivamente.

La diversificación debe ser llevada a la práctica de forma paulatina, se sugiere aplicarla a situaciones sencillas hasta ganar experiencia en el aula; luego podría ser parte de alguno de los proyectos interdisciplinares, después será necesario analizar los resultados entre los/las docentes y reflexionar sobre las mejoras que se requieran para llevarla nuevamente a la práctica.

Se puede iniciar aplicándola en una actividad base o una tarea sencilla de forma individual y en silencio, por ejemplo, a una lectura libre, a un problema de Matemáticas, a un dibujo, a un ejercicio de Inglés. Preparar el terreno es necesario para después generar agrupamientos de diferentes maneras o hacer que algunos continúen con la tarea central mientras otros se dedican a otra cosa, así se introduce la noción de que no siempre todos tienen que hacer lo mismo.

Luego se puede implementar la diversificación durante cortos espacios de tiempo, por ejemplo, en una clase se hace lectura por parejas de textos que procedan de una caja común en la que se encuentra diversificada la complejidad del material en función a las capacidades y a los intereses de los/las estudiantes, pero sobre el mismo tema de estudio o contenido a desarrollar, así el material más sencillo tendrá un texto que incluye una descripción detallada del tema de estudio, otra lectura incluye argumentos que explica a través de ideas y teorías lo que se quiere aprender y por último, para los estudiantes con mayor dominio cognitivo se elabora una lectura especializada con vocabulario técnico y complejo sobre lo que todos y todas aprenden; con pequeñas modificaciones como estas, se prepara a toda la clase a cambios que en lo posterior pueden ser mayores.

**Figura 3**

*Diversificación de textos para un ejercicio de lectura*

**Nota.** Los textos sobre un mismo tema están diseñados con diferente nivel de complejidad para responder a las diferencias cognitivas y de interés por parte de los y las estudiantes en una determinada área.

Es recomendable evaluar lo que funciona y lo que no cuando se pone en práctica estas estrategias de diversificación, lo importante es incrementar los procesos de reflexión docente, en este sentido, con relación a los trabajos que realizan los/las estudiantes tales como debates, cuadernos, proyectos, pruebas, tareas en grupo, deberes en casa, entre otros, no solo deben asumirse como parte de las calificaciones, sino también como parte de un proceso que permite conocerlos, evaluar sus progresos de forma cualitativa, plantear indicadores de sus necesidades y como consecuencia buscar la forma de acompañar sus aprendizajes.

En la tabla se incluyen los componentes del currículo y las posibilidades de diversificación que pueden llevarse a la práctica:

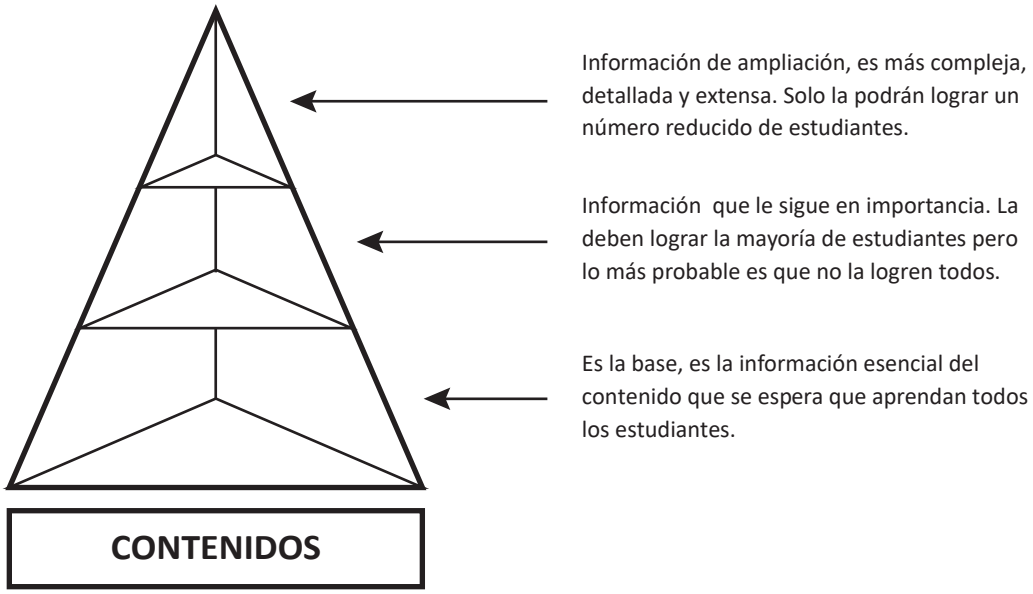
**Tabla 2**

*Componentes del currículo y posibilidades de diversificación*

| Elementos de la práctica docente | Recomendaciones para la diversificación |
|---|---|
| Conocimiento de las relaciones entre las distintas partes del contenido | Tener claro los **conceptos clave** y las generalizaciones o principios que dan significado y estructura al tema, capítulo o unidad, de esta manera se favorece que entre mucha información los estudiantes puedan recordar lo que sea importante.<br><br>Presentar el contenido y la información en **múltiples formatos** para que todos los y las estudiantes puedan acceder a ellos (texto impreso o digital, imágenes o video, audio, sitios web, modelos 3D, etc.)<br><br>Se puede desarrollar el modelo de la pirámide (Schumm ***et al.*** 1994), para facilitar la **selección y secuenciación de los contenidos** a los diferentes niveles académicos y de capacidades, la idea es que todos los y las estudiantes pueden aprender, pero no todos lo harán de la misma manera; por lo tanto, **esta es una herramienta que sirve para organizar el contenido, pero no puede ser empleada para clasificar a los/las estudiantes.** |

**Figura 4**

*Estrategia de pirámide*



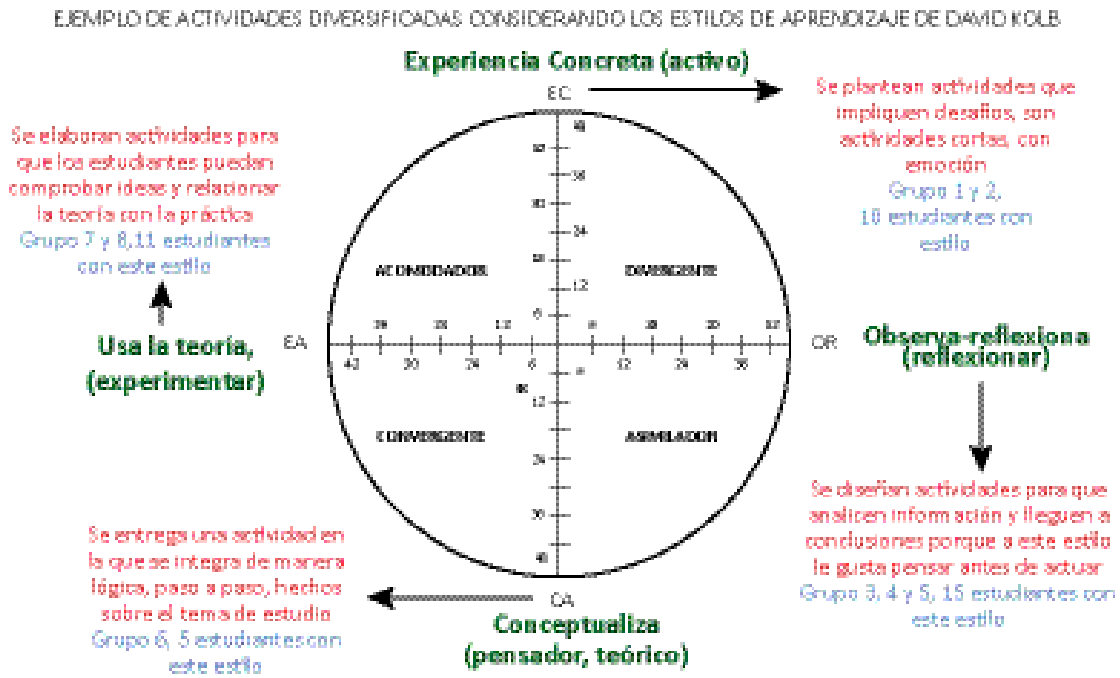

**Nota.** El modelo de la pirámide incluye los niveles de aprendizaje y ayuda a los docentes a examinar el contenido y priorizar los conceptos de cada unidad, graduar su dificultad y establecer su secuencia.

**Fuente:** Schumm, Vaughn y Leavell, 1994

| | |
|---|---|
| Conocimiento de los intereses de los alumnos y sus características | Permitir a los y las estudiantes demostrar su aprendizaje de **múltiples maneras**: discursos orales, cortometrajes, ensayos escritos a mano o en computadora, videos, etc.<br><br>Se pueden plantear tareas graduadas secuenciando el grado de dificultad de un contenido para poder establecer **diferentes niveles de logro**, en función de las posibilidades de cada estudiante o grupo. |
| Aprendizaje y agrupamientos flexibles | Debe haber un **equilibrio entre tareas y agrupamientos** elegidos por los y las estudiantes y los asignados por el docente, todos deben tener tareas optativas y no es conveniente que quien tenga dificultades trabaje solo en tareas asignadas.<br><br>Pueden utilizar instrucción en **grupo entero, en grupos pequeños, trabajo en parejas o instrucción individual**, se puede hacer de **forma homogénea** o también por habilidad, interés, preferencia de aprendizaje, estilos, inteligencias, etc.; es decir un **agrupamiento heterogéneo** que sirve para enriquecer otros aprendizajes, para la socialización o para la motivación. |

**Figura 5**

*Diversificación de actividades con diferentes estilos de aprendizaje*




**Nota.** En la figura se puede observar que el docente conoce el número de estudiantes de acuerdo con los estilos de aprendizaje de Kolb, lo cual le permite diseñar diferentes actividades y agruparlos en función a lo que les gusta. Este ejemplo muestra una de las tantas formas de organizar grupos de trabajo fomentando el trabajo colaborativo, así como una práctica inclusiva.

| | |
|---|---|
| Destrezas con criterio de desempeño | Considerar que hay algunos criterios para desagregar o para la **gradación de las destrezas**:<br>1. Complejidad o profundidad (ejemplos de CN.4.1.4)<br>• Describir, con apoyo de modelos, la estructura de las células animales.<br>• Describir, con apoyo de modelos, la estructura de las células animales ***y vegetales***.<br>• Describir, con apoyo de modelos, la estructura de las células animales y vegetales, ***reconocer sus diferencias y explicar las características***.<br>2. Nivel de desarrollo de la habilidad (ejemplos CN.4.3.4)<br>*Describir*, a partir de modelos, la magnitud y dirección de la fuerza y demostrar el resultado acumulativo de dos o más fuerzas que actúan sobre un objeto al mismo tiempo.<br>*Analizar*, a partir de modelos, la magnitud y dirección de la fuerza y demostrar el resultado acumulativo de dos o más fuerzas que actúan sobre un objeto al mismo tiempo.<br>*Explicar*, a partir de modelos, la magnitud y dirección de la fuerza y demostrar el resultado acumulativo de dos o más fuerzas que actúan sobre un objeto al mismo tiempo. |

**Figura 6**

*Niveles de dominio cognitivo de la taxonomía de Bloom*

| 1. Recordar | 2. Comprender | 3. Aplicar | 4. Analizar | 5. Evaluar | 6. Crear |
|---|---|---|---|---|---|
| **Enlistar** colores primarios | **Resumir** características de un nuevo producto | **Responder** a preguntas cotidianas | **Seleccionar** mejores listas de actividades | **Revisar** la consistencia de fuentes de información | **Generar** un diario de actividades dianas |
| **Reconocer** síntomas de cansancio | **Clasificar** elementos por su toxicidad | **Proveer** consejos a novatos | **Diferenciar** estratos culturales | **Determinar** relevancia de resultados | **Construir** un grupo de expertos de materia |
| **Recordar** cómo dar primeros auxilios | **Aclarar** instrucciones de ensamblaje | **Llevar** a cabo pruebas de PH en muestras de agua | **Integrar** leyes a nuevas normas | **Juzgar** eficiencia de técnicas de muestreo | **Diseñar** un proyecto de flujo de trabajo |

***Nota.*** El nivel va de 1 a 6, siendo 1 el menor y 6 el mayor nivel de dominio cognitivo. Se puede trabajar el mismo contenido, diversificando las destrezas de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

| | |
|---|---|
| Evaluación de los estudiantes | Se puede usar **múltiples maneras para evaluar** el aprendizaje, se debe proveer oportunidades flexibles para que los estudiantes demuestren sus conocimientos o habilidades.<br><br>Se permite el uso de andamiajes y apoyos.<br><br>Si se diversifican otros componentes del currículo como las destrezas, o la metodología, sería importante también hacerlo con la evaluación. |

**Figura 7**

*Diversificación de la evaluación*

Para evaluar la COMPRENSIÓN LECTORA, se organiza a los estudiantes en 4 grupos y se les pide que desarrollen actividades diferentes.

En el grupo 1, quienes tienen bajas competencias lectoras y buenas competencias comunicativas.

**ACTIVIDAD:**

Se entregan imágenes extraídas del texto para su organización.

Deben poner un título en cada lámina que nombre a los personajes presentes. (Como apoyo reciben una síntesis del texto).

En el grupo 2, quienes tienen mejor nivel lector y bajas competencias comunicativas.

**ACTIVIDAD:**

Se entregan párrafos del libro que deben ser ordenados.

Luego deben dibujar para cada párrafo una imagen que lo represente.

Me fue necesario un gran esfuerzo para comprender el problema:

En el planeta del principito había, como en todos los planetas, hierbas buenas y hierbas malas y, por lo tanto, semillas de unas y otras. De las buenas semillas salían buenas hierbas y de las semillas mala
semillas duermen en el secreto de l
tiempo, hasta que, un buen día, una
una encantadora ramita que mira haci
una ramita de rábano o de rosal, se pu

Este astrónomo, aunque demostró su descubrimiento en un Congreso Internacional de Astronomía, nadie le creyó por su extraña manera de vestir ¡Las personas mayores son así!

Felizmente para la reputación del asteroide B 612, un dictador turco obligó a su pueblo vestir a la usanza europea.

Entonces, en 1920, ante otro congreso, el astrónomo volvió
brimiento y como lucía un traje
aceptó su demostración.

Miré, fascinado, aquella aparición. No hay que olvidar que me encontraba a unas mil millas de distancia del lugar habitado más próximo y el muchachito no parecía ni perdido, ni muerto de cansancio, de hambre, de sed o de miedo. No tenía la apariencia de un niño perdido en el desierto a mil millas de distancia del lugar habitado más próximo. Cuando logré, por fin, poder hablar, pregunté:

–Pero… ¿qué haces tú aquí?

Y él repitió suave y
importante:

Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

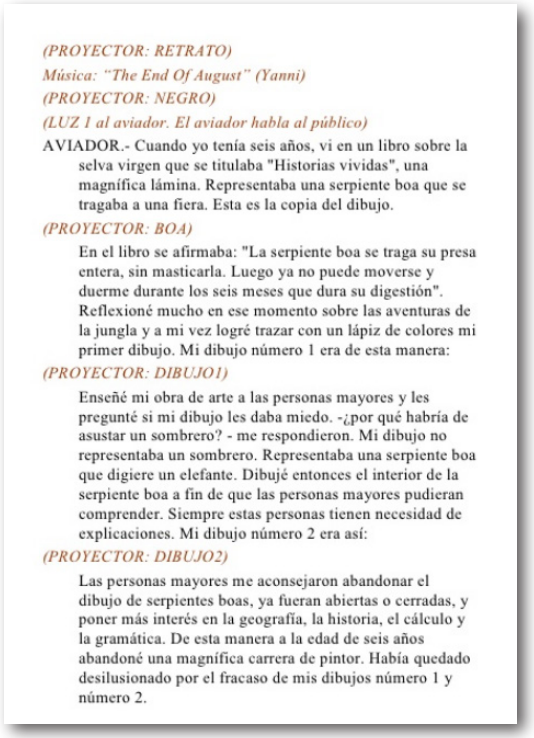
–¿Por qué habría de asustarme un sombrero? –me respondieron.

Mi dibujo no era un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Entonces dibujé el interior de la serpiente boa para que las personas mayores pudieran comprender. Los mayores siempre tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así:

En el grupo 3, los estudiantes que tienen alto nivel de competencias lectoras y comunicativas.

**ACTIVIDAD:**

Deben escribir un libreto para dramatizar una parte del libro, considerando diálogos y elementos del escenario.



*(PROYECTOR: RETRATO)*
*Música: "The End Of August" (Yanni)*
*(PROYECTOR: NEGRO)*
*(LUZ 1 al aviador. El aviador habla al público)*

AVIADOR.- Cuando yo tenía seis años, vi en un libro sobre la selva virgen que se titulaba "Historias vividas", una magnífica lámina. Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera. Esta es la copia del dibujo.

*(PROYECTOR: BOA)*

En el libro se afirmaba: "La serpiente boa se traga su presa entera, sin masticarla. Luego ya no puede moverse y duerme durante los seis meses que dura su digestión". Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mi vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1 era de esta manera:

*(PROYECTOR: DIBUJO1)*

Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo. -¿por qué habría de asustar un sombrero? - me respondieron. Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender. Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así:

*(PROYECTOR: DIBUJO2)*

Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2.

En el grupo 4, están los estudiantes no alfabetizados.

**ACTIVIDAD:**

Reciben el cuento en pictogramas son apoyados en su lectura, luego realizan un dibujo colectivo de una escena del cuento usando material variado

**Fuente:** Collicot, 1991; Tomlinson 1999; citado en Castillo s.f.

**Nota.** En la enseñanza multinivel el docente planifica para todos los estudiantes, diversificando la evaluación de acuerdo al nivel de sus habilidades.

**Nota:** Todas las estrategias deberán respetar las características de los/las estudiantes, así como también los contextos sociales y culturales de la región insular.

# V. Importancia del docente en el acompañamiento de la enseñanza-aprendizaje

## *¿Prácticas educativas repetitivas o reflexivas?*

> *"Es el momento de asumir la enseñanza como un proceso de encuentro, de hospitalidad, de acogida" (Pérez-Gómez, 2021).*

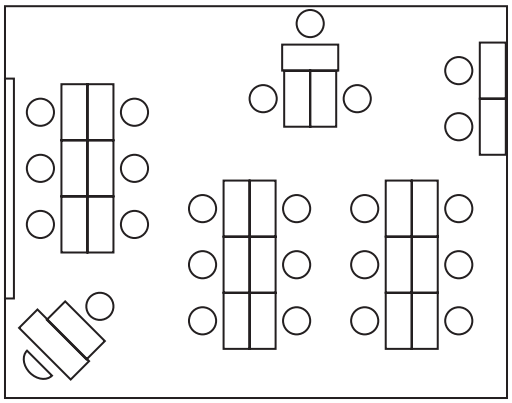
El/la docente se convierte en la piedra angular de cualquier proceso de transformación, por lo tanto, lo que piensa y lo que conoce influye significativamente en su práctica, además, su involucramiento es fundamental para el éxito de cualquier proceso, no es suficiente que adquiera nuevos conocimientos relacionados con los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza, se requiere darle más oportunidades de liderazgo y aprendizaje profesional, así como establecer una cultura de colaboración, Anijovich (2014) recomienda, que a más del cambio de ideas, también se replanteen algunas de las estrategias metodológicas para favorecer la conformación de aulas heterogéneas:

- Se aprende en el aula y en cualquier espacio en el que se puede interactuar con los otros y a partir de diferentes recursos, por lo tanto, es importante crear un entorno educativo o un ambiente que estimule el aprendizaje, despierte el interés y la curiosidad.

**Figura 8**

*Organización de los ambientes de aprendizaje*

Organización espacial activa



**Fuente:** Duarte, 2003

**Nota.** La organización tradicional propicia una comunicación unidireccional siendo la misma actividad para todos; mientras que la organización activa posibilita que todos sean emisores y receptores y que las actividades puedan ser distintas y simultáneas.

- El trabajo cotidiano en el aula requiere que las rutinas ya no sean impuestas por el/la docente, sino creadas por los/las estudiantes para sí mismos, se lo podría hacer a través de los acuerdos de contratos de trabajo que incluye un consentimiento mutuo planteado sobre la base de las fortalezas de los/las estudiantes de lo que pueden y saben hacer, incluyendo los recursos, las estrategias, las ayudas necesarias, los tiempos y el compromiso recíproco de cumplir ese acuerdo basado en la satisfacción de ambas partes.
- El tiempo de trabajo posibilita que los/las estudiantes logren sus aprendizajes, por lo tanto, recursos como el reloj, la agenda diaria o semanal, el calendario, así como momentos para escuchar, pensar, escribir en soledad e intercambiar ideas con otras personas es imprescindible.

Las consignas de trabajo que los/las docentes les ofrecen a sus estudiantes ocupan un lugar central, no solo por su contenido sino también porque al ser explícitas, estar escritas y contemplar actividades con sentido contribuyen al desarrollo de la autonomía siempre y cuando estimulen la expresión personal por medio de una variedad de desempeños orales, escritos y de actuación o acción.

## Apoyos para el aprendizaje

Los apoyos en la actualidad son sumamente importantes porque ayudan a los niños, niñas y adolescentes a construir sus propios aprendizajes; los/las docentes son quienes proporcionan los andamios necesarios para que cada estudiante vaya consiguiendo los objetivos planteados en las aulas de clase; así, el/la estu-

diante se convierte en el/la protagonista de su aprendizaje y el/la docente, en el/la guía que ofrece las herramientas necesarias para que todos y todas, en función a los intereses, motivaciones, ritmos y necesidades de aprendizaje que presenten, puedan aprender.

En consecuencia, los apoyos son estrategias que promueven el aprendizaje y que tienen la intención que todos los miembros de una clase participen en las actividades propuestas por el profesor. Booth y Ainscow (2002), amplían la idea y plantean que los apoyos pueden ser las actividades que aumentan la capacidad de una institución para aumentar la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la vida escolar. El apoyo también se genera cuando el docente planifica pensando en todo el alumnado, cuando los estudiantes se ayudan entre sí trabajando de forma cooperativa, cuando los profesores se ayudan entre sí o cuando participan las familias con el objetivo de que todos los estudiantes aprendan juntos.

Todos los/las estudiantes requieren apoyos o "andamiajes" para avanzar, la única diferencia es que no serán los mismos para todos y todas, desde una perspectiva de equidad habrá que asegurarse que cada estudiante obtenga lo que necesita a fin de aprender. En este sentido, es importante considerar que se debe ofrecer solo el apoyo que sea necesario, de tal forma que se pueda favorecer el desenvolvimiento de todo el estudiantado.

**Figura 9**

*Algunos ejemplos de andamiaje*

- Directivas que aporten mayor o menor estructura
- Grabadores para facilitar tareas de lectura y escritura que estén fuera del alcance de los alumnos
- Gráficos para ayudar a interpretar textos
- Reiteración o ampliación de lo enseñado
- Ejemplificación
- Criterios claros para el logro de las expectativas
- Compañeros de lectura
- Registros de doble entrada (a un nivel de desafío apropiado)
- Estrategias de estudio de textos
- Enseñanza a través de múltiples modalidades
- Manipulación de materiales (cuando sea necesario)
- Adaptación a textos al nivel de lectura de los alumnos
- Utilización de guías de estudio
- Utilización de organizadores

**Fuente:** Tomlinson, 2005

**Nota.** Es importante recordar que el andamiaje implica proporcionar el apoyo necesario para que el estudiante supere desafíos escolares.

# VI. Comprensión de los/las estudiantes a partir de sus características

## *¿Entre los diferentes o entre las diferencias?*

> *"Todos tenemos un nivel de diferencia y coincidencia que nos permite la convivencia" (D'aubeterre, 2021).*

Cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades, sus fortalezas, sus entornos culturales y sociales, solo entonces podremos ofrecer las mejores opciones para que todos los niños, las niñas y los adolescentes se involucren activamente y encuentren sentido en lo que aprenden. Es importante recordar también que cada estudiante es único, irrepetible y diferente de todos los demás, lo que convierte a nuestras clases en lugares llenos de riqueza y variedad. "Al mismo tiempo la diversidad es también una condición colectiva que hace referencia a grupos únicos y diversos: grupos culturales o humanos, grupos de género, etc." (Moriña, 2008, p. 62)[1] Entonces, en cualquier contexto educativo encontramos diferencias individuales y grupales que se interrelacionan y que son necesarias considerarlas en la práctica pedagógica.

## Diferencias grupales:

- **Diferencias culturales**

  En los últimos años es cada vez más común encontrar aulas con estudiantes de diversa nacionalidad y cultura, reflejo de la sociedad pluricultural en la que vivimos. Una educación para todos los/las estudiantes tiene que buscar descubrir las características culturales para promover el respeto y el reconocimiento de las mismas. "Es más valioso enfocar la enseñanza sobre las diferencias culturales desde la perspectiva de que todo el mundo tiene una cultura, que todas las culturas son valiosas y merecen respeto y que la diversidad enriquece a todos" (Moriña, 2008, p. 64).

1 Anabel Moriña (2008), plantea que la diversidad hace referencia a los rasgos que son propios de cada persona, no existiendo una que sea igual a otra; pero también a una condición colectiva en el sentido de referirse a grupos únicos y diversos, por lo tanto, cuando en un centro educativo no se reconocen las diferentes características personales y grupales, sino se trata a las personas atendiendo a un patrón común, no se está respetando la diversidad humana.

- **Diferencias de género**

  Las diferencias de género se utilizan aún como un factor que predispone a los/las docentes frente a sus estudiantes. Existen varios estereotipos que se mantienen aún, ligados al género, como por ejemplo que las niñas son más tranquilas, responsables, etc.; que los niños son mejores en algunos deportes, que son más agresivos, etc. Los/las docentes y el sistema educativo en general deberían apostar por planificaciones, recursos y actividades que permitan desterrar las ideas restrictivas basadas en los estereotipos de lo que pueden ser y hacer los niños, o lo que pueden ser y hacer las niñas. La interacción libre y horizontal debería ser estimulada y alentada en todo momento, como también la inclusión de textos, autores, científicos, etc., de diferentes géneros como parte de sus clases.

- **Diferencias sociales**

  Existen varios factores sociales que generan diferencias entre estudiantes: las relaciones familiares, la formación de sus padres, madres, representantes y demás convivientes, los valores, los tipos de familia, las condiciones del lugar de vivienda, entre muchos otros. Estas diferencias influyen, además, de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes y como tal, deben considerarse al momento de pensar dichos procesos.

## Diferencias individuales

- **Diferencias de capacidad**

  Dentro de un grupo de estudiantes existen diferencias de destrezas y capacidades que se generan como consecuencia de la interacción de las características individuales con el contexto. La idea común es que existe un nivel de capacidad estándar y que aquellos que no obedecen a esta norma tienen un problema, esto es lo que se piensa de la discapacidad, sin embargo, es necesario dejar de vincularla con la enfermedad o con las deficiencias.

  En una investigación realizada por Paz y Miño y López-Córtez, (2015), en la que analizan la prevalencia de los diferentes tipos de discapacidad, determinan que en el Ecuador por cada 1000 habitantes el 20,3% son personas con discapacidad y el 0,1 están en la Región Insular. De igual manera, de acuerdo al censo realizado en Galápagos por el INEC (2015), en los establecimientos de enseñanza regular hay alrededor de 115 estudiantes con

discapacidad, 52 con discapacidad intelectual, 29 con discapacidad física, 9 con visual, 10 con auditiva, 3 con discapacidad mental y 12 con más de una discapacidad.

La discapacidad, históricamente, ha sido vista desde diferentes modelos, esta guía la aborda desde el modelo social, el mismo que se asienta sobre postulados del construccionismo social y permite posicionarse frente a una sociedad que pretende decidir "la habilitación o inhabilitación de los cuerpos, determinados por un diagnóstico médico o psicológico" (Huerta-Solano et al., 2020, p. 83) Así, es importante partir del análisis de la construcción del discurso social y cultural en el que se pretende dibujar a la discapacidad como un problema y permitirnos verla como una limitante impuesta "y que entienda que la persona que está fuera de la normalidad vive una experiencia construida socialmente, y no una enfermedad" (Huerta-Solano et al., 2020, p. 83).

Lo común en las instituciones educativas ha sido hacer adaptaciones curriculares en función al diagnóstico del estudiante, mientras más alto el porcentaje de discapacidad, más alto el grado de adaptación. La sugerencia es observar las características que presenta cada estudiante y en función a las mismas ofrecer los apoyos que sean necesarios.

A continuación, se presentan algunas de las características (formas de pensar, de comportarse, aptitudes, diferencias individuales) que pueden estar presentes en los estudiantes, con la intención de que los docentes comprendan que con relación a las mismas, hay unas necesidades de aprendizaje, y en consecuencia, se requiere ofrecer los apoyos indispensables para conseguir objetivos comunes en los entornos educativos.

**Tabla 3**

*Características referenciales de estudiantes con discapacidad intelectual, necesidades de aprendizaje y apoyos*

| Discapacidad Intelectual | | |
|---|---|---|
| **Característica** | **Necesidad de aprendizaje** | **Apoyos** |
| Capacidad de retención de la información y procesos de atención cortos.<br>***(Similar en estudiantes con autismo y discapacidad auditiva)*** | Requieren mayor tiempo para integrar conceptos y desarrollar habilidades básicas. | • Secuenciar las actividades y tareas en general.<br>• Presentar un resumen o documentos de lectura fácil.<br>• Repetir la instrucción de forma concreta.<br>• Apoyar la explicación con pictogramas o estímulos visuales.<br>• Reducir el nivel de dificultad de lectura de los textos.<br>• Ofrecer más tiempo para la realización de actividades. |
| Comprende el habla sencilla y su comunicación es gestual.<br>***(Similar en estudiantes con autismo y discapacidad auditiva)*** | Comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos: la palabra hablada, la palabra escrita, símbolos gráficos, expresión facial, movimiento corporal. Comprender o recibir un consejo, una emoción, un comentario, etc. | • Posibilitar interacciones comunicativas verbales y no verbales.<br>• Facilitar la comunicación a través de gestos, expresión facial y corporal, siempre debe estar presente el apoyo verbal. |
| El comportamiento y las habilidades sociales requieren mayor desarrollo.<br>(Similar en estudiantes con autismo) | Comprensión de sus necesidades personales, de sus sentimientos de su apariencia física y sus relaciones sociales. | • Oportunidad de relación con pares.<br>• Apoyo físico y verbal (mira como lo hago, hazlo tú también). |

| | | |
|---|---|---|
| Las habilidades conceptuales y prácticas requieren apoyo.<br>*(Similar en estudiantes con autismo)* | Fomentar aprendizajes orientados a habilidades académicas y mantenimientos de responsabilidades: autocuidado, prevención de accidentes, preparación de alimentos, etc.). | • Apoyo en el uso de materiales escolares.<br>• Tiempo más flexible Utilizar material concreto, imágenes, órdenes cortas.<br>• Más tiempo en el desarrollo de las actividades.<br>• Dividir textos en pequeñas lecturas de 10 minutos. |

**Fuente:** Elaboración propia

**Nota.** La tabla 3 contiene información referencial, bajo ningún concepto pretende ser un cuadro de clasificación y/o diagnóstico, por lo tanto, en caso de ser necesario, el docente debe derivar al estudiante al DECE para conjuntamente con la UDAI, realizar la evaluación psicopedagógica que garantice una atención educativa de calidad con calidez al estudiante.

## Tabla 4

*Características referenciales de estudiantes con discapacidad motriz, necesidades de aprendizaje y apoyos*

| Discapacidad Motriz | | |
|---|---|---|
| **Característica** | **Necesidad de aprendizaje** | **Apoyos** |
| La orientación espacial, temporal y habilidades motrices se presentan de forma distinta en las actividades cotidianas.<br>*(Similar en estudiantes con discapacidad visual)* | Oportunidades que le permitan desarrollar sus habilidades motoras y la postura. | Cambios de posición o movimientos con la silla de ruedas.<br>Adecuar las experiencias psicomotoras y no prescindir de ellas.<br>Adecuar la infraestructura del aula y de la institución, dispositivos y soportes de apoyo. |
| La articulación de palabras y las formas de expresión pueden ser imprecisas.<br>*(Similar en estudiantes con autismo, discapacidad intelectual y discapacidad auditiva)* | Incluir en el contexto familiar y escolar métodos alternativos de comunicación o ayudas técnicas que posibiliten la comunicación. | Crear la oportunidad de interacciones comunicativas verbales y no verbales.<br>Facilitar la comunicación a través de algún método alternativo de comunicación.<br>Flexibilidad en cuanto al tiempo |

| | | |
|---|---|---|
| Aprende de manera diferente porque la entrada de la información será por vía principalmente visual y auditiva. | Comprensión del contexto escolar y apoyo por parte de su docente y pares. | Flexibilidad en el tiempo para realizar las actividades por procesos distintos de comprensión.<br>Uso de material concreto.<br>Reforzar las instrucciones con dibujos.<br>Uso de pictogramas, esquemas, mapas conceptuales. |

**Fuente:** Elaboración propia

**Nota.** La tabla 4 contiene información referencial, bajo ningún concepto pretende ser un cuadro de clasificación y/o diagnóstico, por lo tanto, en caso de ser necesario, el docente debe derivar al estudiante al DECE para conjuntamente con la UDAI, realizar la evaluación psicopedagógica que garantice una atención educativa de calidad con calidez al estudiante.

## Tabla 5

*Características referenciales de estudiantes con discapacidad visual, necesidades de aprendizaje y apoyos*

| Discapacidad Visual | | |
|---|---|---|
| **Característica** | **Necesidad de aprendizaje** | **Apoyos** |
| La coordinación y los movimientos, así como la imitación de hábitos son asincrónicos. | Siempre es necesario la autonomía personal, así como también el desarrollo de habilidades y destrezas psicomotrices básicas. | • Preguntarle si el desplazarse prefiere que se le anticipe verbalmente los hechos.<br>• Organizar el espacio físico y generar luz más brillante de ser necesario. |
| Aprende de manera diferente porque la entrada de la información será por vía principalmente auditiva. | Comprensión del contexto escolar y apoyo por parte de su docente y pares. | • Material con texturas o en alto relieve, material auditivo, maquetas.<br>• Permitir la escritura en braille si lo prefiere.<br>• Favorecer la experimentación y manipulación.<br>• Proporcionarle estrategias claras de organización del trabajo, permitirle grabar las clases si lo requiere. |

| | | |
|---|---|---|
| | | • Es posible que requiera mayor tiempo para realizar sus actividades. |

**Fuente:** Elaboración propia

**Nota.** La tabla 5 contiene información referencial, bajo ningún concepto pretende ser un cuadro de clasificación y/o diagnóstico, por lo tanto, en caso de ser necesario, el docente debe derivar al estudiante al DECE para conjuntamente con la UDAI, realizar la evaluación psicopedagógica que garantice una atención educativa de calidad con calidez al estudiante.

## Tabla 6

*Características referenciales de estudiantes con discapacidad auditiva, necesidades de aprendizaje y apoyos*

| Discapacidad Auditiva | | |
|---|---|---|
| **Característica** | **Necesidad de aprendizaje** | **Apoyos** |
| La comunicación y las formas de expresión serán diferentes.<br>*(Similar en estudiantes con autismo)* | Hablar de forma clara y natural, no exagerar los gestos. | • Sistemas alternativos de comunicación.<br>• Lengua de señas ecuatoriana y apoyo gestual. |
| Aprende de manera diferente porque la entrada de la información será por vía principalmente visual | Comprensión del contexto escolar y apoyo por parte de su docente y pares. | • Flexibilidad en el tiempo para realizar las actividades por procesos distintos de comprensión.<br>• Uso de material concreto.<br>• Reforzar las instrucciones con gráficos.<br>• Uso de pictogramas, esquemas, mapas conceptuales. |

**Fuente:** Elaboración propia

**Nota.** La tabla 6 contiene información referencial, bajo ningún concepto pretende ser un cuadro de clasificación y/o diagnóstico, por lo tanto, en caso de ser necesario, el docente debe derivar al estudiante al DECE para conjuntamente con la UDAI realizar la evaluación psicopedagógica que garantice una atención educativa de calidad con calidez al estudiante.

**Tabla 7**

*Características referenciales de estudiantes con discapacidad psicosocial/autismo, necesidades de aprendizaje y apoyos*

| Discapacidad psicosocial / autismo | | |
|---|---|---|
| **Característica** | **Necesidad de aprendizaje** | **Apoyos** |
| Desarrollo social y comunicativo con presencia de comportamientos e intereses repetitivos.<br>***(Similar en estudiantes con discapacidad intelectual)*** | Actividades adecuadamente organizadas y definidas que no necesiten cambios de último momento. Es importante valorar los intentos comunicativos y utilizar frases sencillas. | • Ambiente estructurado, secuencia de tareas, uso de pictogramas o tarjetas.<br>• Anticipar cualquier modificación de horario.<br>• Reglas y rutinas claras.<br>• Observar si hay estímulos ambientales que le molesten por hipersensibilidad.<br>• No prestar atención a las rabietas, si dar significado a sus actuaciones.<br>• Apoyo físico y verbal (mira como lo hago, hazlo tú también). |
| Comunicación y formas de expresión que no buscan interrelación con otras personas.<br>***(Similar en estudiantes con discapacidad intelectual, visual, auditiva)*** | Potenciar la imaginación a través de la interacción, favorecer la flexibilidad mental y del comportamiento, siendo constantes y manteniendo la calma. | • Fomentar el contacto y la mirada.<br>• Compartir acciones con los demás para propiciar la atención conjunta.<br>• Utilizar códigos variados, no solo el oral (gestos, expresiones faciales).<br>• Métodos alternativos de comunicación. |

**Fuente:** Elaboración propia

**Nota.** La tabla 7 contiene información referencial, bajo ningún concepto pretende ser un cuadro de clasificación y/o diagnóstico, por lo tanto, en caso de ser necesario, el docente debe derivar al estudiante al DECE para conjuntamente con la UDAI, realizar la evaluación psicopedagógica que garantice una atención educativa de calidad con calidez al estudiante.

**Tabla 8**

*Características referenciales de estudiantes con altas capacidades/superdotación, necesidades de aprendizaje y apoyos*

| Altas capacidades / Superdotación | | |
|---|---|---|
| **Característica** | **Necesidad de aprendizaje** | **Apoyos** |
| Rapidez para adquirir y retener información. | Rápido movimiento a través de los conceptos y habilidades básicas. | • Reducción de las actividades de refuerzo y de las rutinas. |
| Actitud investigadora, curiosidad intelectual, motivación intrínseca. | Posibilidad de elegir áreas de interés y para profundizar dentro del área elegida. | • Oportunidad para elegir áreas de interés.<br>• Lecturas e investigaciones, paquetes de aprendizaje. |
| Habilidad para conceptualizar, abstraer, sintetizar, resolver problemas. | Presentación de sistemas de símbolos a niveles altos de abstracción. | • Flexibilidad en el currículo.<br>• Desafíos intelectuales.<br>• Alargar periodos de tiempo para trabajar en profundidad. |
| Gran vocabulario, facilidad verbal. | Exposición a múltiples perspectivas y campos de investigación. | • Oportunidades curriculares interdisciplinares, uso de recursos y materiales de texto múltiples. |
| Observador, considera lo inusual, abierto a nuevas expectativas, le gustan nuevas formas de hacer las cosas. | Trabajo que implique desafío intelectual, organización de nuevas áreas de aprendizaje. | • Periodos de tiempo para proyectos nuevos, trabajo en pequeños grupos, tutoría entre iguales. |

**Fuente:** Adaptado de "Diagnóstico y educación de los más capaces" (p.77) por Carmen Jiménez, 2009, UNED.

**Nota.** La tabla 8 contiene información referencial, bajo ningún concepto pretende ser un cuadro de clasificación y/o diagnóstico, por lo tanto, en caso de ser necesario, el docente debe derivar al estudiante al DECE para conjuntamente con la UDAI, realizar la evaluación psicopedagógica que garantice una atención educativa de calidad con calidez al estudiante.

- ## Dificultades específicas del aprendizaje

  Cuando los estudiantes presentan alguna dificultad en los procesos psicológicos básicos que se relacionan con habilidades como escuchar, hablar, pensar, leer, escribir o realizar cálculo matemático se generan los problemas que son bastante comunes en las instituciones educativas y que se conocen como dislexia, disgrafía, discalculia, disortografía, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, entre otras. Frente a estas

situaciones comunes es importante que el docente analice las características que presentan los estudiantes y posibilite los apoyos que considere necesarios según sea el caso.

**Tabla 9**

*Características referenciales de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje y apoyos*

| Característica | Necesidad de aprendizaje | Apoyos |
|---|---|---|
| Atención dispersa, parece no escuchar cuando está en el aula de clase. | Recordarle que debe dejar sus cosas en el lugar adecuado y hablarle con frecuencia para que focalice su atención. | • Reducir distractores.<br>• Apoyo conductual.<br>• Tareas y explicaciones cortas.<br>• Proporcionar claves y retroalimentación durante la realización de actividades.<br>• Uso de organizadores en los cuadernos o libros.<br>• Emplear horarios y recordatorios. |
| Le cuesta centrarse en los procesos escolares. | Pedirle que revise sus tareas antes de entregar y que tenga los elementos imprescindibles. | • Flexibilidad en el tiempo para realizar las actividades por procesos distintos de comprensión.<br>• Uso de pictogramas, esquemas, mapas conceptuales.<br>• Presentar un resumen si el contenido teórico es largo.<br>• Reducir el nivel de dificultad de lectura de los textos.<br>• Dividir textos en pequeñas lecturas de 10 minutos. |

**Fuente:** Elaboración propia

**Nota.** La tabla 9 contiene información referencial, bajo ningún concepto pretende ser un cuadro de clasificación y/o diagnóstico, por lo tanto, en caso de ser necesario, el docente debe derivar al estudiante al DECE para conjuntamente con la UDAI, realizar la evaluación psicopedagógica que garantice una atención educativa de calidad con calidez al estudiante.

- **Estilos de aprendizaje, intereses e inteligencias múltiples**

  Cada persona utiliza su propia manera para aprender, en el caso de los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que caracterizan a la forma en que los estudiantes aprenden, hay varios modelos

que pueden emplearse, a continuación, se presentan los estilos por características personales de acuerdo a la clasificación de Alonso et al. (1999):

- Las personas que usan un estilo activo improvisan, son participativas, protagonistas, creativas, se involucran en nuevas experiencias, no tienen miedo a lo nuevo que vayan a aprender y se mantienen con una actitud abierta, entusiasta y muy activa. Tienden a actuar primero y pensar después.
- En el estilo reflexivo, las personas son analíticas, observadoras, pacientes, prudentes, piensan en una multitud de posibles soluciones, observan cada situación desde diferentes ángulos y meditan cuál sería la mejor opción.

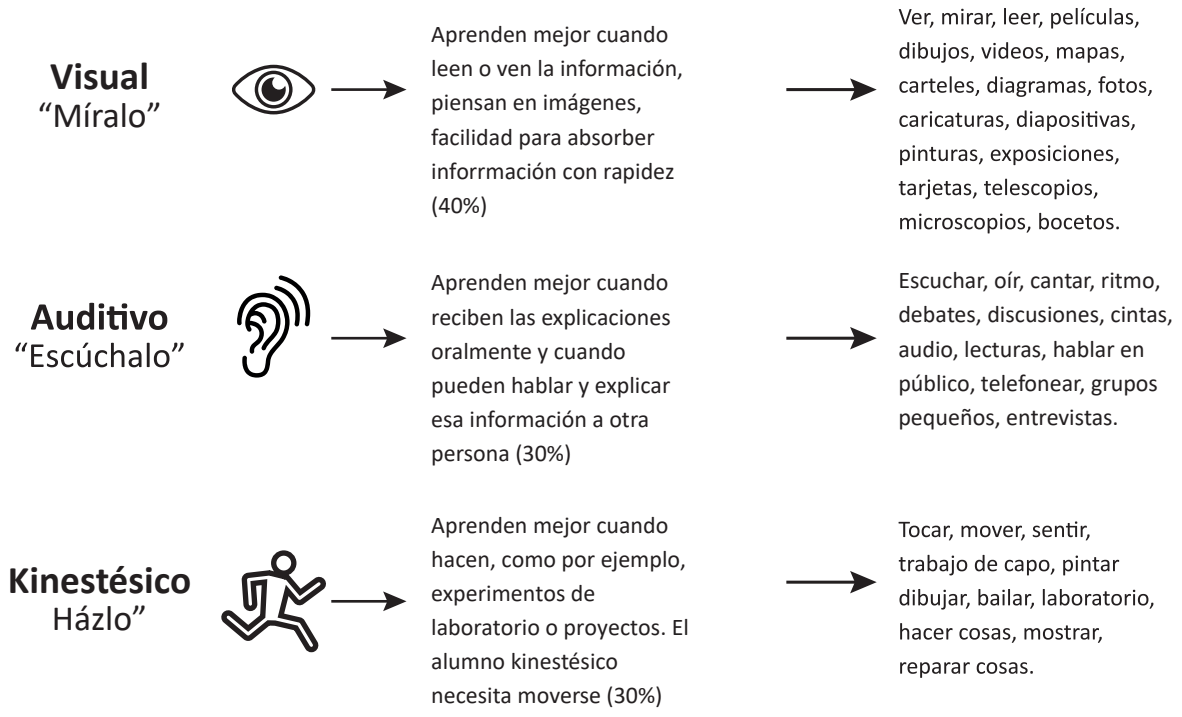
- Las personas que usan el estilo teórico son metódicos, lógicos, críticos, disciplinados, pensadores, basan su aprendizaje en pensar de forma secuencial y paso a paso, son muy metódicos.
  - En el estilo pragmático las personas son experimentales, realistas, eficaces, objetivas, muy concretas en sus tareas, basan su aprendizaje probando ideas y formas, comparando tesis y sobre todo basándose en la mayor realidad posible, dejando de lado conclusiones abstractas.
- La clasificación sensorial o también conocida como VAK establece que tenemos una preferencia sensorial y que es importante conocer cómo se puede aprender mejor:
  - En el caso de los/las estudiantes visuales prefieren leer, captan grandes cantidades de información solo mirando, piensan en imágenes; visualizar les ayuda a crear relaciones entre diferentes ideas y conceptos; realizan resúmenes y esquemas, subrayan y escriben en los márgenes de los libros, toman apuntes en clase, suelen responder mejor a exámenes escritos. Entre los recursos útiles para este grupo de estudiantes se encuentran los diagramas, esquemas, imágenes, películas, enciclopedias, mapas, folletos, revistas, internet, diccionarios, dibujos, fotografías, cartas, emails, documentales, crucigramas, obras de arte, diapositivas, etc.
  - Los/las estudiantes auditivos se relacionan mejor con hablar y escuchar, les gusta elaborar conceptos abstractos, prefieren escuchar, si tienen que leer, les gusta hacerlo en voz alta, aprenden mejor mediante expli-

caciones orales y muestran más destreza para aprender idiomas y música, además se graban información con facilidad, siguen instrucciones y les gusta estudiar en grupo para poder debatir, suelen responder mejor a exámenes orales. Entre los recursos útiles para estos estudiantes se encuentran las canciones, dispositivos móviles, vídeos, grabaciones propias y ajenas, documentales, películas, vídeo, charlas, conferencias, radio en streaming o mensajería instantánea.

- Los/las estudiantes táctiles se relacionan con el tocar y hacer. El aprendizaje suele ser más lento y necesitan más tiempo, captan información a través de sensaciones y movimientos, suelen hacer dibujos o esquemas en vez de copiar al pie de la letra los apuntes, estudian moviéndose y haciendo pausas frecuentes, también les gusta estudiar en grupo, relacionan los nuevos conocimientos con los que ya tenían y con la vida real, suelen responder mejor a exámenes de carácter práctico o de laboratorio. Entre los recursos útiles para estos estudiantes se encuentran los siguientes: barro, plastilina, piezas de construcción, crucigramas, juegos de mesa, mapas, instrucciones, recetas, diccionarios, enciclopedias, excursiones o visitas, entre otros.

**Figura 10**

*Modelo VAK de estilos de aprendizaje o de la Programación Neurolingüística*



Al hacer referencia a las diversas inteligencias que están presentes en los/las estudiantes, implícitamente entendemos que en el ámbito educativo debemos emplear estrategias diversificadas que nos permitan considerar gustos, preferencias y características si la intención es motivar y dar sentido al aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

A continuación, se presenta un ejemplo que podría ser empleada en una planificación que tenga la intención de responder a la heterogeneidad de un grupo en función a las inteligencias múltiples.

**Tabla 10**

*Relación entre las inteligencias y características de los estudiantes*

| Los estudiantes con marcada tendencia: | Piensan | Les gusta | Necesitan |
|---|---|---|---|
| Lingüística | En palabras | Leer, escribir. contar historias, jugar juegos con palabras, hacer crucigramas, etc. | Libros, elementos para escribir, papel, diarios, diálogo, discusión, debates, cuentos, etc. |
| Lógico-matemática | Por medio del razonamiento | Experimentar, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, calcular, interés en patrones de medida, categorías y relaciones, etc. | Cosas para explorar y pensar, materiales de ciencias, cosas para manipular, visitas al planetario y al museo de ciencias, etc. |
| Visual y espacial | En imágenes y fotografías | Diseñar, dibujar, visualizar, garabatear resolver puzzles, prefieren juegos constructivos, etc. | Arte, lego, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos, etc. |
| Corporal-kinética | Por medio de sensaciones somáticas | Bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular, facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales | Juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles, experiencias de aprendizaje directas, etc. |
| Musical | Por medio de ritmos y melodías | Cantar, silbar, entonar melodías con la boca cerrada, llevar el ritmo con los pies o las manos, oír, identifican con facilidad los sonidos etc. | Tiempos dedicados al canto, asistencia a conciertos, tocar música en sus casas y/o en la escuela, instrumentos musicales etc. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Interpersonal | Intercambiando ideas con otras personas | Dirigir, organizar, relacionarse, manipular, asistir a fiestas, mediar, etc. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales. | Amigos, juegos grupales, reuniones sociales, festividades comunales, clubes, aprendizaje tipo maestro/aprendiz |
| Intrapersonal | Muy íntimamente | Fijarse metas, meditar, soñar, estar callados, planificar. Viven sus propios sentimientos y se automotivan intelectualmente. | Lugares secretos, tiempo para estar solos, proyectos manejados a su propio ritmo, alternativas, etc. |

**Fuente:** Franco, 2018

# VII. Consideraciones finales

- "La inclusión es una práctica ética, no un acto discursivo" (Bello, 2021).
- Todos los/las estudiantes pueden aprender de manera significativa y de forma relevante.
- Se insiste en no generar atención individualizada para cada estudiante en una clase, sino proponer tareas diversificadas y colaborativas que se pueden realizar en grupos homogéneos o heterogéneos.
- Propiciar relaciones de aprecio y respeto mutuo, normas comunes y un sentido de comunidad que aprende, donde cada miembro es responsable de su propio aprendizaje.
- Generar un clima de confianza, en el que los errores puedan formar parte del aprendizaje y sirva para reflexionar, aprender y mejorar; con la suficiente confianza para preguntar cuando algo no se sabe, cuando algo no se entiende, cuando se tienen dudas.
- Es muy importante dar espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula: la alegría, la tristeza, el miedo, la inseguridad, la amistad; celebrar los éxitos, felicitar por los logros, los avances.
- La presencia de estudiantes con discapacidad en el aula requiere que el docente deje de lado la idea de enfermedad o deficiencia para que pueda generar un ambiente y posibilidades de aprendizaje diferentes.

## NOTAS IMPORTANTES

## NOTAS IMPORTANTES

## *REFERENCIAS*

**Alonso,** C., Gallego, D. y Honey P. (1999). Los estilos de aprendizaje. Qué son, cómo diagnosticarlos cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje. Bilbao Ediciones Mensajero.

**Anijovich,** R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Editorial Paidós.

**Blanco,** R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2), 15-22. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2.html

**Booth,** T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools [Trad. cast. de A.L. López, D. Durán. G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.

**Duarte,** J. (2003). Ambientes de Aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, (29), 97-113. https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130007.pdf

**Elboj,** C., Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (3), 91-103. https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf

**Franco,** M. (2018). Intervención Educativa en el aula inclusiva. New Jersey Institute of Technology.

**Huerta-Solano,** C., Lara-García, B., Gutiérrez-Cruz, S., Díaz-Lara, K., López-Cuéllar, J. and Villalobos-Hernández, V., 2020. Modelo Social: Socioconstruccionismo y Discapacidad, (54), pp.79-89.

**Jiménez,** C. (2009). Diagnóstico y educación de los más capaces. UNED.

**Monarca,** H. y Sandoval, M. (2013). Profesores que se apoyan frente a la complejidad del proceso de inclusión educativa. En G. Echeita, H. Monarca, M. Sandoval, C. Simón (Aut.), Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas. Editorial MAD. S. L.

**Moriña,** A. (2008). La escuela de la diversidad. Editorial Síntesis, S.A.

**Paz-y-Miño,** C., y López-Cortés, A. (2015). Análisis de personas con discapacidad en población mestiza e indígena del Ecuador. Revista Médica Vozandes, 26 (1), 7-18. https://www.researchgate.net/publication/289129183_Analisis_de_personas_con_discapacidad_en_poblacion_mestiza_e_indigena_del_Ecuador

**Pérez-Gómez,** A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morara.

**Schumm,** J., Vaughn, S. y Leavell, A. (1994). Planning Pyramid: A framework for planning for diverse students' needs during content instruction, (47), 608-615. The Reading Teacher.

**Tomlinson,** C. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Editorial Paidós.

Fondo de Biodiversidad Ambiental Sostenible

Fondo para el Control de las Especies Invasoras de Galápagos - FEIG

Ministerio de Agricultura y Ganadería

Consejo de Gobierno del Régimen Especial de Galápagos

Agencia de Regulación y Control de la Bioseguridad y Cuarentena para Galápagos

Parque Nacional Galápagos Ecuador

Conservación Internacional Ecuador

Ecology Project International Ecuador

WWF

Y con el apoyo de: Siemens Stiftung

WILDAID

Galapagos Conservancy

Fundación Scalesia Galápagos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

sembramos Futuro

Lenín