

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y SOCIALES
para la inclusión de la
DISCAPACIDAD

ISBN: 978-9942-759-60-3





Centro de Investigación
y Desarrollo Ecuador



Centro de Estudios
Transdisciplinarios Bolivia
CET-BOLIVIA®

Estrategias educativas y sociales para la inclusión de la discapacidad



COMPILADOR

MSC. Vanessa Karina Barreiro Fonseca
Ph.D. Rey Rigoberto León Flores
Ph.D. Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo

La presente obra fue evaluada por pares académicos experimentados en el área.

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).

ISBN: 978-9942-759-60-3

Edición con fines académicos no lucrativos.

Impreso y hecho en Ecuador.

Diseño y Tipografía: Lic. Pedro Naranjo Bajaña.

Fecha de publicación: 2 de marzo de 2018

CIDE 
EDITORIAL
Cod. 9942-8632 

Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador
Cda. Martina Mz. 1 V. 4 - Guayaquil, Ecuador.
Tel.: 00593 4 2037524
[http. :/www.cidecuador.com](http://www.cidecuador.com)

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana de Lourdes Castro Ríos

Dr. Oscar Rea Campos

Ph.D. Enrique Gea Izquierdo

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. Octavio Alejandro Jiménez

Dr. José Erwin Rubilar Sobarzo

Dra. Itzel Palacios de Guilbauth

Mgs. María Fernanda Constante Barragán

Autores

Alfredo Vicente Recalde Ayona
Andrea Alexandra Arce Apolo
Carmen Espinoza Cevallos
Carmita Esperanza Villavicencio Aguilar
Christian Paúl García Salguero
Cristina Madelaine Freire Arce
Deida Raffo Velarde
Enrique Brito Taboada
Francisco Javier Stay Zuñiga
Fredis Franco Pesantez
Giceya Maqueira Caraballo
Giovanny Álava Magallanes
Iván Polo Quiñónez
José Luis Jaramillo Paladinez
José Ramón Guerra Santiesteban
Juan Enrique Villacís
Julia del Rocío Fajardo Arriaga

Karina Piedad Arias Cevallos
Lilian Maritza Vera Pinargote
Lorena Bone Lajones
Marcelo Gonzalo Haro Gavidia
María Lirios Bernabé Lillo
Marjorie del Rocío Loor Aldás
Mishelle Jaramillo Contreras
Mónica Heras Córdova
Nancy Lorena Aguilar Aguilar
Nelly Germania Salguero Barba
Paola Fernández Naranjo
Rosa Cecibel Varas Giler
Rosa Tenezaca Romero
Sara Esther Aucapiña Sandoval
Sara Real Castelao
Teresa María Alvarado Espinoza

Índice

Capítulo I Estrategias Educativas

Bases fundamentales para la intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales.....	12
Lcdo. José Ramón Guerra Santiesteban. MSc. Lcda. Karina Piedad Arias Cevallos	
Profesores de inglés y sus actitudes hacia el uso de la tecnología, frente a los estándares del currículo ecuatoriano.....	21
MSc. Rosa Cecibel Varas Giler Lic. Sara Esther Aucapiña Sandoval MSc. Julia del Rocío Fajardo Arriaga Dr. Marcelo Gonzalo Haro Gavidia	
La gamificación como técnica de aprendizaje en el entorno educativo.....	36
Nancy Lorena Aguilar Aguilar Rosa Tenezaca Romero Carmen Espinoza Cevallos	
Las dificultades de aprendizaje y sus repercusiones en edad inicial.....	46
Juan Enrique Villacís PhD (c)	
Percepción de los profesores sobre la inclusión. Integrando en el aula de clases a estudiantes universitarios con necesidades especiales.....	50
Rosa Cecibel Varas Giler	
Modelos educativos, adaptaciones curriculares e inclusión: una mirada desde las actividades físicas deportivas.....	63
PhD. Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo	

Capítulo II Aportes de la Universidad

La educación superior: un sendero para construir una sociedad inclusiva.....	72
Mg. Paola Fernández Naranjo Mg. Iván Polo Quiñónez	
Estudiantes con discapacidad y la universidad: una relación sinérgica.....	85
Fredis Franco Pesantez Teresa María Alvarado Espinoza Cristina Madelaine Freire Arce	

Desafío de la universidad inclusiva frente a las adaptaciones curriculares de estudiantes con discapacidad intelectual leve	98
Mgs. Marjorie del Rocío Loor Aldás	
Mgs. Francisco Javier Stay Zuñiga	
Mgs. Marcelo Gonzalo Haro Gavidia	
Ing. Julia del Rocío Fajardo Arriaga, Mgs	

La Educación inclusiva universitaria: un proceso formativo eficiente	110
Nelly Germania Salguero Barba	
Christian Paúl García Salguero	

Capitulo III
Estrategias sociales

Recursos individuales, familiares y sociales para el afrontamiento de la discapacidad visual...	121
Carmita Esperanza Villavicencio Aguilar	
Andrea Alexandra Arce Apolo	
José Luis Jaramillo Paladinez	

La danza etnocontemporánea: una alternativa para la inclusión social de mujeres en etapa de menopausia.....	134
Lcda. Mónica Heras Córdova	
Lcda. Deida Raffo Velarde	

Proyecto Vacacional de FEDER: Una oportunidad para la inclusión.....	139
MSc. Lorena Bone Lajones	
MSc. Giovanni Álava Magallanes	

Guía de actividades físicas y recreativas para potenciar el estado emocional y la inclusión de los pacientes ambulatorios con VIH de la Fundación VIHDA de la ciudad de Guayaquil.....	145
Ps. Enrique Brito Taboada Msc.	
Lcda. Mishelle Jaramillo Contreras	

Las mediatizaciones en la formación docente: repercusiones y posibilidades para la inclusión social.....	158
Alfredo Vicente Recalde Ayona	

Prólogo

Los objetivos propuestos para este evento se pueden enunciar en términos de promover la investigación en la educación inclusiva y neurociencias en Ecuador y Latinoamérica, con la finalidad de constituir un espacio internacional importante de reflexión. Se pretendió con ello fortalecer la consolidación de un ambiente de intercambio, difusión y debate de las investigaciones, para desarrollar vínculos y convenios entre profesionales de Ecuador y otros países.

En atención a esto se presentaron muchos autores con sus correspondientes propuestas, todas muy interesantes y cuya temática acaparo la atención de los asistentes al evento, razón por la cual, se ha querido elaborar el presente libro, con la finalidad de presentar y divulgar lo más posible dichos trabajos.

El presente libro está organizado en tres capítulos, cada uno más interesante que el otro. El primero denominado “Estrategias Educativas”, el segundo “Aportes de la Universidad” y el tercero “Estrategias Sociales”. Por ello, a continuación referiremos algunos de los trabajos con los aspectos más importantes presentados en el libro.

Del trabajo. Bases fundamentales para la intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales aprendimos que la Educación Física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad. Por ello, la Educación Física debe ser utilizada y estar encaminada a promover la inclusión, contribuyendo de forma directa en una labor correctiva y estimuladora de la preparación física, emocional e intelectual. Los resultados permitieron diseñar una propuesta de orientación para el tratamiento de la variable relevante desde el contexto de la Educación Física, cuya singularidad radica en su enfoque de intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, el trabajo titulado Profesores de inglés y sus actitudes hacia el uso de la tecnología, frente a los Estándares del Currículo Ecuatoriano permite examinar la efectividad de la integración de la tecnología con la pedagogía del aula tradicional; así como los aspectos claves relacionados con las actitudes del maestro en la aplicación de tecnologías de la información en la educación de frente a un análisis basado en estándares del currículo ecuatoriano. Los autores demostraron que la incorporación de herramientas tecnológicas y los recursos provenientes de internet les permitió a los maestros aceptar que las TICs mejoran la enseñanza de inglés; que los estudiantes disfrutaban con clases interactivas; y se verificó que las directrices indicadas en los Estándares no son aplicables a los docentes universitarios; concluyéndose que los maestros tienen una actitud extremadamente positiva hacia el uso de las TICs/Web y sus importantes herramienta

La gamificación como técnica de aprendizaje en el entorno educativo, describe el uso de la gamificación como técnica de aprendizaje, llevando elementos de juego a situaciones consideradas importantes en la enseñanza-aprendizaje, proporcionando potencial uso en entornos educativos; por otra parte, esta práctica incrementa la eficiencia en el rendimiento académico del estudiante al transformar el juego en aprendizaje, esto es, aprender jugando sin necesidad de jugar. Respecto al objetivo del trabajo, se orienta en analizar la gamificación como técnica de aprendizaje en el entorno educativo para motivar a los estudiantes con acciones divertidas que contribuyan a la formación integral. La gamificación es una técnica que el docente aplica en el diseño de una actividad, insertando elementos del juego con el propósito de enriquecer experiencias de aprendizaje para seducir y motivar en la consecución de ciertos objetivos e influir en su comportamiento, cuyos entornos educativos deben ser armónicos y dinámicas.

El trabajo titulado Modelos Educativos, Adaptaciones Curriculares e Inclusión: Una mirada desde las actividades físicas deportivas, asume que los actuales modelos educativos tanto a nivel internacional como nacional, se caracterizan por ser inclusivos, participativos e innovadores. Esto implica el desarrollo de una Pedagogía Humanista, basada en el enfoque Histórico-Cultural, unida a la aplicación de estrategias didácticas - metodológicas que permitan dar respuesta a la diversidad existente en cada grupo escolar. En correspondencia con lo señalado los diseños curriculares deben buscar satisfacer las necesidades cognitivas y formativas de los educandos independientemente a su condición. Preocupa a los autores, que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y los docentes no siempre están preparados para atender la diversidad, originándose un serio problema tanto para los docentes, como para el centro educativo y para el medio familiar, ya que no cuentan con las herramientas requeridas para optimizar dichos procesos bajo un enfoque científicamente organizado que permita elaborar las adaptaciones y ajustes necesarios al currículo y responder a la diversidad. En el caso de la práctica de las Actividades Físicas Deportivas también se refleja esta problemática afectándose los procesos de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales.

En el trabajo La Educación Superior: Un sendero para construir una sociedad inclusiva, se expresa que, en el Ecuador se generan conflictos de desigualdades sociales que desintegran la sociedad, por ello se profundiza uno de ellos; la diferencia de género y sus principales contrariedades: limitado acceso a la educación, inequitativa inserción laboral y la alarmante realidad de la violencia de género. Se reflexiona sobre procesos de inclusión de género en y desde la Educación Superior ecuatoriana con mayor énfasis en la Universidad de Guayaquil, haciendo un llamamiento a un compromiso de una sociedad de inclusión y equidad.

Resulta muy interesante también lo planteado en el trabajo Estudiantes con discapacidad y la universidad: una relación sinérgica, los autores asumen que la Universidad Técnica de Machala, es una institución que se encuentra en un constante cambio por alcanzar la excelencia y la calidad educativa como resultado de la implementación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior. En este sentido, el acceso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior se ha ido incrementando y han adoptado gradualmente diferentes alternativas que deben ser valoradas.

Muy en sintonía con el contenido del libro, los autores de; Recursos individuales, familiares y sociales para el afrontamiento de la discapacidad visual, señalan muy acertadamente que, la discapacidad visual es una condición de vida que conlleva un proceso de adaptabilidad que está sujeto a una serie de repercusiones psicológicas y por ende necesita enfrentar la situación que condiciona la discapacidad. Concluyen que la demanda emocional familiar y la estrategia de afrontamiento de búsqueda de guía y apoyo son las más estables para enfrentar la discapacidad visual en este grupo. Los datos también revelan que la adaptabilidad familiar se relaciona directamente con la cohesión y satisfacción familiar, fomentando el proceso de aceptación y mejorando su estilo de vida.

Por su parte, el trabajo titulado Recursos individuales, familiares y sociales para en afrontamiento de la discapacidad visual señala que, la discapacidad visual es una condición de vida que conlleva un proceso de adaptabilidad que está sujeto a una serie de repercusiones psicológicas y por ende necesita enfrentar la situación que condiciona la discapacidad. El escrito presentado señala que la demanda emocional familiar y la estrategia de afrontamiento de búsqueda de guía y apoyo, son las más estables para enfrentar la discapacidad visual en este grupo. Los datos también revelan que la adaptabilidad familiar se relaciona directamente con la cohesión y satisfacción familiar, fomentando el proceso de aceptación y mejorando su estilo de vida.

Por último, analizamos el trabajo titulado Análisis de la situación de inclusión de un estudiante universitario con discapacidad: estudio de caso, en donde los autores indican que, dentro del marco de la mejora de los procesos de inclusión en el ámbito universitario, para lo cual se analizan las características personales, clínicas y sociales y los factores que influyen en el desenvolvimiento de un estudiante universitario con el objetivo de diseñar una intervención de mejora de los procesos de inclusión en la universidad. Se propone un plan intervención centrado en las fortalezas del estudiante y en los aportes significativos tanto de sus pares como del profesorado. En lo que a la institución universitaria se refiere, se plantean adaptaciones físicas, capacitaciones sobre derechos, ayudas técnicas y adaptaciones curriculares orientadas al logro de una mayor sensibilización a nivel de docentes, estudiantes y personal administrativo.

Por todo lo anterior, no dudamos en sostener que la lectura del presente libro, será de mucho de mucha utilidad para todos los interesados en las temáticas propuestas. Sabemos que tanto los organizadores del evento enunciado, como aquellos encargados de editar y publicar este libro, estarán muy satisfechos con la tarea cumplida.

Dr. Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca.

Capítulo 1

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS



Bases fundamentales para la intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales.

Lcdo. José Ramón Guerra Santiesteban. MSc.

Universidad de Guayaquil

jose.guerras@ug.edu.ec

Lcda. Karina Piedad Arias Cevallos

Universidad de Guayaquil

karina.arias@ug.edu.ec

Resumen

La Educación Física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad. Para lograrlo, motiva la realización de diversas acciones motrices, en un proceso dinámico y reflexivo, a partir de estrategias didácticas que se derivan del juego motor, como la expresión corporal, la iniciación deportiva y el deporte educativo, entre otras, es un muy buen medio de aprendizaje para alumnos con necesidades. Por ello, la Educación Física debe ser utilizada y estar encaminada a promover la inclusión, contribuyendo de forma directa en una labor correctiva y estimuladora de la preparación física, emocional e intelectual. El objetivo general de la investigación diseñar un manual de bases fundamentales para la intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales. Se estudia a 10 docentes de educación física pertenecientes al distrito # 6 con mayores números de niños con necesidades educativas especiales, asumiendo un diseño no experimental, descriptivo con enfoque transversal. Para el análisis previo se encuesta a tres especialistas en inclusión educativa y dos directivos. La propuesta fue evaluada por 4 especialistas. Los resultados permitieron diseñar una propuesta de orientación para el tratamiento de la variable relevante desde el contexto de la Educación Física, cuya singularidad radica en su enfoque de intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales. A través de la valoración por medio de la consulta a especialistas se determinó que el manual de bases fundamentales es altamente necesario para promover la inclusión desde el área de la educación física.

Palabras claves: Educación Física, intervención pedagógica, necesidades educativas especiales.

Abstract

Physical Education is a form of pedagogical intervention that contributes to the integral formation of children and adolescents by developing their motor skills and integrating their corporeity. To achieve this, motivates the performance of various motor actions, in a dynamic and reflective process, from didactic strategies that derive from the motor game, such as body language, sports initiation and educational sports, among others, is a very good means of learning for students with needs. Therefore, Physical Education must be used and aimed at promoting inclusion, contributing directly to a corrective and stimulating work of physical, emotional and intellectual preparation. The general objective of the research is to design a manual of fundamental bases for the pedagogical intervention in physical education of children with special educational needs. We study 10 physical education teachers belonging to district # 6 with the largest number of children with special educational needs, assuming a non-experimental, descriptive design with a transversal focus. For the previous analysis, three specialists in educational inclusion and two managers were surveyed. The proposal was evaluated by 4 specialists. The results allowed to design a proposal of orientation for the treatment of the relevant variable from the context of Physical Education, whose singularity lies in its approach of pedagogical intervention in physical

education of children with special educational needs. Through the evaluation through the consultation of specialists, it was determined that the manual of fundamental bases is highly necessary to promote inclusion from the area of physical education.

Keywords: Physical Education, pedagogical intervention, special educational needs.

Introducción

La Educación Física en todos sus niveles y manifestaciones, desde la perspectiva educativa, no solo se centra en el desarrollo de las capacidades motrices de los niños: locomoción, coordinación, equilibrio y manipulación sino que es profunda y abarcadora, también tiene la misión de consolidación de la conciencia corporal, de manera progresiva, lograr un mejor control y conocimiento de habilidades y posibilidades de movimiento. En educación física el docente es quien diseña o elige las situaciones didácticas, estilos de enseñanzas para promover en sus estudiantes los aprendizajes esperados establecidos.

El objetivo principal es que los niños alcancen un control en sus movimientos, las oportunidades que brinda la asignatura y su carácter interdisciplinario harán que avancen y consoliden cada vez más sus capacidades motrices en acciones combinadas y complejas; desplazarse a distintas direcciones y velocidades al participar en juegos y actividades como saltar con un pie, caminar sobre líneas rectas y en general, ejecutar movimientos corporales con coordinación y equilibrio.

Se busca que aprendan a conocer cómo se mueven las distintas partes de su cuerpo, reconozcan sus límites, posibilidades, necesidades, que identifiquen a través de la respiración y relajación las sensaciones después de una actividad física y logren seguridad, familiaridad en la ejecución de sus movimientos y comportamiento en sentido general.

La escuela no puede modificar de manera directa las condiciones de vida, económicas y sociales de las familias y alumnos en cuanto al estado de salud de cada uno, pero sí puede contribuir a que los niños comprendan la importancia de mantenerse saludables.

El docente en Educación Física, formado en los centros de Educación Superior con carrera (Hernández, 2012) del perfil, es el profesional más competente e idóneo para impartir este espacio curricular, asumir un papel primordial en la formación integral del estudiante, así como su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje para motivar a los estudiantes a explorar y realizar diversas acciones motrices.

Las nuevas ciencias aplicadas en función a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales son la expresión de la revolución científica tecnológica, en la actualidad invade el sector educacional. Dicha revolución científica- tecnológica, sin duda, ha logrado un notable desarrollado en la ciencia pedagógica e importantes transformaciones visibles en las teorías, políticas, enfoques y paradigmas asumidos en el campo de la educación especial.

Investigaciones hechas por diferentes especialistas, médicos, neurólogos, psicólogos y pedagogos han brindado importantes informaciones que confirman el salto cualitativo de las distintas ramas de la pedagogía especial, se justifican cambios de enfoques pedagógicos, donde la influencia del enfoque clínico tradicional disminuye, observándose que en estos momentos se trabaja con mucha fuerza en el enfoque psicopedagógico, el cual tiene un carácter personológico que induce al respeto de la individualidad con un carácter inclusivo. De ahí que

podamos notar las diferencias, posibilidades, necesidades, dificultades, limitaciones y el desarrollo de uno u otro estudiante, lo cual no es ajeno para los docentes que imparten la Educación Física, que tienen en cuenta para sus planteamientos didácticos aspectos que caracterizan a estos enfoques y que cada vez más es indispensable la preparación, la actualización del conocimiento para enfrentar la labor de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Fundamentación del Problemática

La intervención pedagógica en la Educación Física con escolares con necesidades educativas especiales, demanda a los docentes de esta área tener en cuenta condiciones que aseguren el éxito de expectativas ante la gran diversidad de posibilidades en cuanto a capacidades, intereses y funcionalidad, de este alumnado.

Estas premisas se refieren a:

- Permitir un espacio a la **tolerancia**, al **respeto** y a la **solidaridad** para todos los estudiantes sin excluir a nadie.
- Proceder pedagógicamente con espíritu de **innovador**, de **facilitador**, **formador**, **guía** y de **creador**.

Este es un punto de partida para preocuparse acerca de este proceso docente-educativo que exige de prestación, análisis, rediseño, es decir: ir estableciendo un nuevo enfoque a las relaciones entre la teoría y la práctica para las actividades físicas adaptadas, que oriente las direcciones esenciales, estilos y metodología en que debe desarrollarse un proceso docente en las clases de educación física con niños con necesidades educativas especiales, con una proyección humanista, en que el profesor actúe de modo que consiga satisfacer las necesidades especiales de aprendizaje de sus alumnos, de acuerdo al nivel de discapacidad, es decir, considerando con claridad las diferencias entre los alumnos, para que puedan acceder a determinadas estrategias didácticas o curriculares.

Para esto no podemos esperar la formación de profesionales que se especialicen para interactuar solo con esta parte mínima de la población, ellos son una parte importante de este hermoso mundo y el trabajo está encaminado a fortalecer los docentes que día a día cumplen con la labor educativa en la educación física y el trabajo tiene la finalidad contribuir a resolver la problemática existente.

Por la importancia que tiene y por lo anterior planteado se determinó como problema científico.

Problema

¿De qué manera influir en la intervención pedagógica con niños con necesidades educativas especiales en las clases de educación física unidad educativa Juan Montalvo en Guayaquil?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar un manual de bases fundamentales para la intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos

Fundamentar los elementos teóricos y prácticos que sustentan la Educación Física, intervención pedagógica y las necesidades educativas especiales.

Diagnosticar el nivel de preparación de los docentes de educación física unidad educativa Juan Montalvo en Guayaquil para lograr la intervención pedagógica con niños con necesidades educativas especiales en las clases.

Seleccionar los aspectos de la propuesta para lograr una intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales con éxitos.

Desarrollo

Este proceso de Educación de alumnos con necesidades especiales exige una Educación Física adaptadas; según (Hernández, 2012) al describir las Actividades Físicas Adaptadas (A.F.A), plantea que, en el estudio de las características de las AFA se describen las diferentes disciplinas básicas: la Biomecánica, Biología, Sociología. Respecto de la Psicología destaca su contribución en la determinación de los aspectos perceptivos y los factores que alteran o favorecen la percepción motriz en las personas con diferentes grados de necesidad educativa, afectación o discapacidad.

Ante estas realidades de una educación física donde existen alumnos con necesidades educativas especiales, se atribuye al docente la responsabilidad utilización de los apoyos requeridos, aunque, no siempre, es posible llevar a la práctica todo lo planificado; a veces la propia práctica impone la incorporación de cuestiones no tenidas en cuenta en lo elaborado, es decir, lo oculto impone variaciones a lo inicialmente previsto en las programaciones.

Los apoyos se puntualizan en:

- Ayudar a los niños y a sus familias a construir su propia visión de lo considerado como una vida adecuada.
- Utilizará estilos de enseñanza, recursos, métodos y procedimientos organizativos de forma que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan ser incluidos en las escuelas ordinarias y puedan aprender y trabajar juntos con sus semejantes.
- Reconocer los esfuerzos a todos por igual.
- Diseñar métodos educativos y curriculares que ayuden al alumno a ser un aprendiz activo.
- Diseñar métodos instructivos y curriculares que promuevan la interdependencia mayor entre los niños, es decir, estilos de enseñanzas productivos.
- Estar cercano y disponible pero no en exceso, evitar la sobreprotección, no realizar estimulaciones innecesarias.

Siguiendo el planteamiento del grupo de Pedagogía y Psicología (1995) del CEPES, que plantean lo siguiente: “de las tareas fundamentales de la dirección académica, es hacer que se instrumente y ejecute lo previsto en el currículo formal, con la flexibilidad necesaria que permita considerar todo aquello que la práctica reclame cambiar, haciendo a su vez que permanezca todo aquello que ella valide como efectivo”.

Puntualizaron estos autores que las transformaciones en las clases diarias se enfrentan a una serie de situaciones que entorpecen la ejecución de algunas de las finalidades concebidas y el cumplimiento de los objetivos planificados para servir a las personas con condiciones limitadas que no pueden participar de forma segura y correcta en la educación física habitual, por diferentes causas”.

En el contexto de la Educación Física que se identifique la existencia de alumnos con Necesidades Educativas Especiales resulta imprescindible adaptar o modificar las actividades físicas recreativas, los juegos, los deportes, la educación física y todas las combinaciones de ejercicios según las particularidades individuales y propósito en su aplicación.

(Hernández, 2012) Refiere que: “Las actividades físicas adaptadas son programaciones de actividades dirigidas a grupos poblacionales con determinadas particularidades (discapacitados psíquicos y físicos; trastornos de

personalidad, ancianos de la tercera edad, enfermos que asumen la connotación dependiente del medio o intención con que se aplique”.

En concordancia con los criterios que se ha hecho referencia; en el Ecuador también se identifica que: *“... la intención de la Educación Física a todos los niveles, está planteando de acuerdo con las características especiales de los alumnos que presentan alguna particularidad en la adaptación (alguna deficiencia o condición de superioridad) con relación a la norma general que se presenta en la población regular, es decir, se adecua las carencias, las suficiencias o las diferencias respecto de lo denominado normalidad.”*

Se trata de la enseñanza que modifica el programa, las tareas o los medios para que todos los niños con Necesidades Educativas Especiales puedan participar de un proceso planificado y razonado para la interacción dentro del ecosistema (persona, entorno y tarea).

Teniendo en cuenta los análisis de los fundamentos teóricos anteriores acerca de las limitaciones de nuestros docentes para enfrentar las exigencias que requiere la intervención pedagógica, estas son asumidas como apoyos, los que se aplican en la elaboración de la propuesta y escoger las herramientas para determinar estado actual. La planificación de la clase de Educación Física tiene como prioridad disminuir el enfoque clínico tradicional y debe predominar el enfoque psicopedagógico.

Enfoque clínico

- Centra la atención en el defecto.
- El objetivo fundamental del diagnóstico es arribar a una categoría diagnóstica, definir entidad nosológica.
- Caracterización negativa buscando lo que el niño no tiene, lo que le falta, lo que no puede hacer, discapacidad, enfermedad, minusvalía.
- Clasificación de las personas en normales y anormales, capaces y discapacitados.
- Predominio de constatación del desarrollo alcanzado para arribar a conclusiones y tomar decisiones ulteriores. Medida de resultados.
- Predominio de conceptos, términos y métodos clínicos. Mayor autoridad del personal médico en el trabajo multidisciplinario.
- Tendencia segregacionista para la intervención.
- Tratamiento preconcebido generalizador, dirigido a la entidad, a la patología y no a la persona.
- Predominio de tratamiento individual, aislado y poca explotación del colectivo y contextos normalizadores.
- Atención sectorizada tendencia a la híper-especialización.
- Atención asistencial.
- Enfoque psicopedagógico.
- Centra la atención en las potencialidades del individuo.
- Estudio más personalizado e integral con el propósito de diseñar estrategias que den respuesta educativa y desarrolladora.
- Caracterización positiva, optimista, buscando reservas, potencialidades, qué tiene, qué puede hacer y qué puede llegar a hacer con intervención desarrolladora, sin desconocer limitaciones o desventajas.
- Se conciben las diferencias entre las personas como algo común. La diversidad es la norma. Nadie es totalmente capaz y nadie es totalmente discapacitado.
- Valoración de procesos y resultados de la actividad. Define desarrollo potencial.
- Predominio de conceptos, términos y métodos pedagógicos. Trabajo multidisciplinario, colaborativo y

participativo.

- Tendencia integracionista, socializadora para la intervención. (De la cultura de la segregación a la cultura de la integración.)
- Tratamiento personalizado, dirigido a la persona y su desarrollo integral.

De acuerdo a la Ley Orgánica de Discapacidades, publicada en el Registro Oficial el 25 de septiembre de 2012, en Ecuador se distinguen cuatro tipos de discapacidad: la discapacidad física, la mental/psicológica, la intelectual y la sensorial. La diferencia fundamental con la clasificación anterior, es que la discapacidad sensorial no está contemplada dentro de la discapacidad física, sino como un tipo independiente de discapacidad. Se define solamente como discapacidad física a las deficiencias corporales y/o viscerales, que pueden ser evidentes o que al implicar daño y limitación en la función de órganos internos pueden ser imperceptibles, más ocasionan dificultad significativa o imposibilidad para caminar, correr, manipular objetos con las manos, subir o bajar gradas, levantarse, sentarse, mantener el equilibrio, controlar esfínteres, entre otros. (Asamblea Nacional República del Ecuador, 2012)

Discapacidad física: Se puede definir como una desventaja, resultante de una imposibilidad que limita o impide el desempeño motor de la persona afectada. Esto significa que las partes afectadas son los brazos y/o las piernas. Las causas, problemas durante la gestación, a la condición de prematuro del bebé o a dificultades en el momento del nacimiento, por lesión medular en consecuencia de accidentes de tráfico, por ejemplo, o problemas del organismo (derrame).

La discapacidad sensorial: Corresponde a las personas con deficiencias visuales, a la gente con sordera y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje.

Discapacidad psíquica: Se considera que una persona tiene discapacidad psíquica cuando presenta “trastornos en el comportamiento adaptativo, previsiblemente permanentes”. Pueden ser provocadas por diversos trastornos mentales, como la depresión mayor, la esquizofrenia, el trastorno bipolar; los trastornos de pánico, y el síndrome orgánico. También se produce por autismo o síndrome de Asperger.

Discapacidad intelectual o mental: En la actualidad el concepto más empleado es el que propone la AAMR (American Association on Mental Retardation), traducida en (Asociación Estadounidense de Retraso Mental) en su edición de 1992 “El retraso mental se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad”.

Discapacidad social: La persona no logra adaptarse al medio social en el que vive. La falta de independencia o autonomía en la niñez, por sobreprotección, anulan la actitud de confianza y beneplácito que produce la interrelación. Quedando bloqueada la persona y con sentimientos de desconfianza y una angustia creciente que hace escapar del lugar o tener una postura de perfil extremadamente bajo.

Metodología.

Métodos científicos utilizados
Teóricos

Análisis - síntesis: Permitió desde el punto de vista filosófico, materialista y dialéctico conocer diferentes consideraciones de investigadores del tema, reconstruir el marco teórico conceptual a partir de conocimiento científico, así como arribar a conclusiones acerca de la importancia y novedad del problema investigado.

Histórico-lógico: Permitió conocer con mayor profundidad los antecedentes de la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales en las clases de educación Física, desde la identificación del problema hasta su posible solución.

Sistémico- estructural- funcional: en la elaboración de la investigación y la búsqueda de relaciones entre las acciones para la construcción de la propuesta.

Métodos empíricos

La observación estructurada: para determinar la magnitud del problema investigado, si se aplican de forma correcta los métodos productivos, la efectividad de las técnicas y los procedimientos.

Entrevista individual a especialistas, expertos y usuarios: constituyó una vía a través de la cual se logra corroborar la propuesta y mediante las interrogantes a los entrevistados se obtuvieron datos relevantes para la investigación, así como para conocer si los elementos contenidos en la propuesta permiten la inclusión de los niños.

Novedad científica: en el estudio de las vías para lograr una correcta intervención pedagógica de los docentes en educación física de niños con necesidades educativas especiales.

Actualidad de la investigación: se percibe a partir de los diferentes proyectos científicos educativos como, el proyecto Sin Barreras que concibe desde lo pedagógico la inclusión de estos niños.

Resultados

En la observación realizadas a 25 clases de Educación Física a los 10 docentes en diferentes niveles en la Unidad Educativa “Ficoa de Montalvo” donde existen 35 niños con diagnóstico clínico que necesitan atención especializada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que el cumplimiento de los objetivos y actividades se logró en un 44,4%, Se detectó que personas que dirigen la actividad no tienen la preparación necesaria para alcanzar el objetivo propuesto por lo que no se conciben de manera que ayuden al niño con Necesidades Educativas Especiales.

Se aprecia bajo dominio del contenido, en el 70%, es decir, 7 de los 10 docentes no están en correspondencia con las exigencias de la educación inclusivas, generando que no se propicien respuestas motrices que contribuyan al desarrollo físico y psicológico, apreciándose que las actividades no fueron planificadas a partir del diagnóstico (clínico y pedagógico).

En dichas clases observadas se mostró que en un 30 % tienen maestría pedagógica, el resto 7 que representa el 70% presentan dificultades con el dominio de las características generales y específicas de los niños en el terreno, La capacidad perceptiva para la atención a las diferencias individuales es baja, existiendo poco trabajo correctivo-compensatorio, no se utiliza la metodología correcta al corregir los errores.

Los métodos no permiten la independencia, creatividad y participación de los niños, porque no se propiciaron las iniciativas de los mismos, hubo demostración anticipada de los ejercicios.

En los aspectos motivacionales de la clase los utilizados fueron negativos, los niños no se sentían seguros y capaces, pues no se reconocen sus esfuerzos y logros. La participación y la creatividad en el terreno no fueron buenas.

Bases Fundamentales.

Dependiendo de las secuelas que sufra la persona, existen varios tipos de discapacidad. La discapacidad puede ser física, psíquica, sensorial e intelectual o mental.

Bases fundamentales para la intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales:

Comprobar que los alumnos reciban el mensaje.

- Buena ubicación y localización del profesor en el área.
- Claridad y concreción de los mensajes (buen nivel de descripción).
- Mensajes claros adecuados a la edad y nivel de desarrollo del niño.
- Evitar actitudes paternalistas y de sobreprotección.
- Prever las necesidades y ubicación de materiales e informar a los niños de lo que se quiere realizar.
- Previsión de buena iluminación del área.

Adaptaciones de tareas:

- Conocer las potencialidades de los alumnos (posibilidades).
- Experiencias y habilidades previas.
- Inicial el aprendizaje con actividades más motivadoras.
- Utilizar señales acústicas que ayuden a la orientación y localización de los objetos.
- Dar la posibilidad de explorar los objetos en forma natural (tocar los balones, cuerdas, cajones u otros objetos que se utilicen en la clase).
- El educador enriquecerá de forma gradual el movimiento de sus alumnos en diferentes terrenos, realizando la clase en diferentes áreas pero cumpliendo con las mismas condiciones.
- Se trabajarán con fuerza en los primeros grados los ejercicios de organización y control y para establecer la marcha normal.
- La orientación espacial se trabajará en todo momento durante la clase a través de las voces de mando e incluso utilizando otros recursos de orientación como el aire y el sonido.
- Se utilizarán métodos auditivos, propioceptivos y verbales.
- Las clases deben ir dirigidas no solo a la corrección y/o compensación de las alteraciones en el desarrollo físico, sino que deben estimular además todos los procesos psíquicos.
- Las actividades y la interacción con el grupo deben estar diseñados de tal manera que favorezcan la confianza en ellos mismos y en los demás, la movilidad expansiva y el desarrollo de la expresión corporal y facial.
- Promover la participación activa de todos.
- Proponer las metas que se quieran lograr para que ellos propongan las soluciones,
- Concebir las actividades de arbitraje como una forma activa de participación.
- Trabajar el componente estético.

- Estimular constantemente sus éxitos.
- Estimular la autoestima y confianza en ellos mismos y en los demás.
- Valorar el esfuerzo real.
- Modificar los implementos deportivos.
- Trabajar en función de la organización motriz.
- Promover un ambiente agradable.
- Utilizar áreas que sean favorables.
- Estimular los procesos psíquicos.
- La elaboración y abordaje de actividades físicas se hará valorando los aspectos positivos y las potencialidades.
- Considerando el período evolutivo y la etapa escolar de aprendizaje priorizando actividades que permitan la libertad de movimiento y su facilitación.

En el criterio de especialista.

Se coincide que las bases para la intervención pedagógica son de fácil aplicación por parte de técnicos y licenciados a partir de que se utilizando forma común las que han dado los resultados que hasta hoy se exhiben. Se discrepa en cuanto la utilización del método para el desarrollo de las acciones con los sujetos implicados. Se coincide en que los tiempos para aplicar la propuesta son correctos.

De 4 especialistas otorgan una calificación de 5.0 puntos y se asume el criterio de evaluación número 3 de muy aceptable.

Conclusiones

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las clases de Educación Física es una realidad, este proceso por su propia particularidad constituye un gran desafío para los docentes los cuales deben tener un carácter de profesionales integrales que respondan a las exigencias que demandan los Modelos Educativos actuales.

En intervención pedagógica el docente debe mantener de forma sistemática la preparación y actualización de conocimientos para estar en correspondencia con las transformaciones en la educación física con niños con necesidades educativas especiales.

En el diseño de la propuesta, bases fundamentales para la intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales, responde a los resultados obtenidos en el diagnóstico del nivel de preparación de los docentes de educación física para lograr la intervención pedagógica con niños con necesidades educativas especiales.

Referencias

- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. art. 29. Quito, Ecuador.
- Grau, C. & Fernández Hawrylak, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008, 46 (3), 1-16.
- Hernández Vázquez FJ (2012) Tándem: Didáctica de la educación física, ISSN 1577-0834, N° 38,(Ejemplar dedicado a: Educación física e inclusión), págs. 57-64
- Martín (1998). *Las Adaptaciones Curriculares en la Educación Primaria. En CNREE: Las Adaptaciones Curriculares y al formación de profesores*. Serie de Documentos N° 17. España

- Maqueira, G., Estudio del desarrollo psicomotor y de las adaptaciones curriculares en la clase de Educación Física de niños que presentan estrabismo y ambliopía antes de su inclusión a la escuela primaria .Tesis en opción al grado de Dra en Innovaciones Científicas y Didáctica de la Educación .Física. Universidad de Granada .España y ISCF Manuel Fajardo
- Maqueira, G. & coll (2017). Diversidad, integración e inclusión para perfeccionar pedagógicamente las clases de Educación Física *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 21, N° 225, Febrero de 2017. <http://www.efdeportes.com/>
- Recalde, A., & Maqueira, G. (2017) El modelo educativo de la Universidad de Guayaquil. Una experiencia inclusiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 21, N° 225, Febrero de 2017. <http://www.efdeportes.com/>
- Recalde, A., Maqueira, G., & Plaza, J., (2017) “Retos y Prospectiva en la Educación Superior ecuatoriana: Una aproximación a la inclusión. Ponencia presentada V Congreso internacional de Investigación e Innovación. Panamá 2017
- Recalde A., (2017). Inclusión y Atención a la diversidad desde la actividad física - deportiva. Retos y Prospectivas en Ecuador. Ponencia presentada en la VII Convención de Actividad Física y Deportes. AFIDE 2017
- Reyes, A. (2016). “*Guía de Adaptaciones Curriculares para la enseñanza de la Natación a niños con Trastornos del Espectro Autista del Centro Psicoeducativo ISAAC*”. Tesis de Licenciatura en Educación Física Deportes y Recreación. Guayaquil.

Profesores de inglés y sus actitudes hacia el uso de la tecnología, frente a los Estándares del Currículo Ecuatoriano

MSc. Rosa Cecibel Varas Giler

Unidad Educativa Líderes del Futuro
rvarasgiler@hotmail.es

Lic. Sara Esther Aucapiña Sandoval

Unidad Educativa Fiscal “Dr. Alfredo Baquerizo Moreno”
saraaucapina@gmail.com

MSc. Julia del Rocío Fajardo Arriaga

Unidad Educativa Ciudad de Valencia
Julyfajari@hotmail.com

Dr. Marcelo Gonzalo Haro Gavidia

Universidad Técnica Estatal de Quevedo
mharo@teq.edu.ec

Resumen

El principal objetivo de este estudio de carácter reflexivo es examinar la efectividad de la integración de la tecnología con la pedagogía del aula tradicional; así como los aspectos claves relacionados con las actitudes del maestro en la aplicación de tecnologías de la información en la educación de frente a un análisis basado en estándares del currículo ecuatoriano. En esta investigación se usó el enfoque cualitativo-etnográfico. Los instrumentos utilizados fueron la observación de clase y entrevistas a diez profesores del área de inglés de un total de doce, de una conocida universidad en la ciudad de Quevedo. Se consultó a los docentes cómo ellos afrontan el creciente uso de la tecnología en el sector educativo, que criterios tenían sobre las directrices del gobierno acerca del uso de la tecnología en las aulas de clase claramente definidas en Estándares para los Profesores de Inglés al servicio del estado ecuatoriano; y, se observó la actitud de los estudiantes cuando se utilizó videos para practicar inglés. Los resultados demostraron que la incorporación de herramientas tecnológicas y los recursos provenientes de internet les permitió a los maestros aceptar que las TICs mejoran la enseñanza de inglés; que los estudiantes disfrutaban con clases interactivas; y se verificó que las directrices indicadas en los Estándares no son aplicables a los docentes universitarios; concluyéndose que los maestros tienen una actitud extremadamente positiva hacia el uso de las TICs/Web y sus importantes herramientas.

Palabras claves: Tecnología – Estándares – Actitudes de los docentes- TICs en la educación.

Abstract

The main objective of this study reflective in character was to examine the effectiveness of integration of technology with the traditional classroom pedagogy; as well as the key aspects related to the teachers' attitudes regarding the implementation of information technologies in education versus an analysis based on the Ecuadorian curriculum standards. In this research the qualitative-ethnographic approach was used. The instruments were Class Observation and interviews to ten English Teachers of twelve cohort of a well-known University of Quevedo. Teachers were consulted how they faced the growing use of technology in educational sector, what were their criteria about government guidelines related to using technology in the classroom defined

by Ecuadorian in-service English Teacher Standars; additionally was observed students' attitude when videos to practice English were used. Results showed that the incorporation of technological instruments and resources on the Internet enabled teachers to accept that ICTs improve English teaching; students enjoyed with interactive classes; and was verified that English Teacher Standars are not applicable to university professors; finally was concluded that teachers have an extremely positive attitude towards using ICTs/Web and their important tools in their classrooms.

Keywords: Technology – English Teachers Standars - Teachers attitude – ICTs in education

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación son importantes a través de todos los aspectos de la vida cotidiana, porque han cambiado nuestro trabajo, las relaciones sociales y el aprender-haciendo. Castell, M. (1986). El surgimiento, desarrollo, flexibilidad y accesibilidad de la Tecnología de la Información y Comunicación- TIC- han favorecido su presencia en casi todas las esferas de las actividades humanas, creando grandes expectativas hacia el mejoramiento del entorno empresarial, académico, científico y socio-cultural de la vida de las personas, provocando importantes cambios.

Tan importante como la tecnología son las actitudes de los docentes de inglés con respecto al uso de la tecnología en sus aulas de clase definiendo específicamente: ¿Cuál es la actitud de docentes frente al uso de la tecnología en el aula? ¿Cómo una actitud negativa afecta el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué implica un aprendizaje significativo? ¿Qué significa hoy ser un "buen maestro"? ¿Es la educación basada en la tecnología mejor que la enseñanza tradicional? Diferentes preguntas que necesitan ser analizadas teniendo en cuenta que el profesorado es fundamental para elevar la calidad académica de los estudiantes. Las instituciones educativas necesitan profesores pedagógica y técnicamente actualizados acerca de las TICs con el fin de integrarlas en su trabajo cotidiano.

Según Carlos Ruiz Bolívar, en su artículo “La actitud del Docente Universitario hacia el uso educativo de las TIC: Conceptualización y Medición (2012), hay dos tendencias en cuanto al estudio de la actitud del docente universitario sobre el uso de las TIC: a) la determinación del tipo de actitud de los docentes; y, b) la relación de la actitud con otras variables personales e institucionales asociadas. En la primera se observan tres grupos de profesores universitarios de acuerdo con su actitud hacia las TIC y son:

1. Actitud favorable: Se caracterizan por utilizar las tics en sus clases, para la comunicación interpersonal y como medio para el desarrollo del aprendizaje colaborativo.
2. Actitud neutra: En esta categoría están los docentes que valoran el uso de las TIC en sus aulas y aunque conocen el uso de las mismas no la transfieren a su práctica pedagógica diaria. Es decir, se resisten al cambio.
3. Actitud dual: Tienen una actitud desfavorable hacia el uso educativo de estas tecnologías además de identificarse con grupos con actitudes favorables.

En la segunda tendencia se encuentra la relación de la actitud con variables como: el género, la edad, la experiencia docente, la exposición hacia la tecnología, la disponibilidad de un computador en casa y en la institución, la competencia en el uso de las TIC y el nivel de capacitación.”. Aspectos determinantes para la creación de una atmósfera positiva hacia el uso de la tecnología en el salón de clase.

En un estudio titulado "La tecnología entró al aula sin el permiso de la pedagogía" llevada a cabo por Henry Izurieta, (2015) en la mayoría de las escuelas ecuatorianas, no había debates en torno a los atributos pedagógicos de tabletas, computadoras, iPad, teléfonos móviles, Internet y su ventaja o desventaja para mejorar grupos de aprendizaje. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2012), órganos normativos ecuatorianos han comenzado a abordar el tema relacionado a cómo fomentar las actitudes y competencias en los maestros hacia la tecnología. La importancia de las actitudes positivas, así como las competencias adecuadas que garanticen una implementación exitosa de la tecnología en el aula es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante por tanto definir qué es la actitud. El concepto más generalizado parece ser el actualizado por Krech y Crutchfield, citado por Ruiz Bolívar (2012), que indica que una actitud consta de los siguientes componentes:

- a) Cognoscitivo: incluye todas las creencias que se tienen sobre un objeto, con base en el conocimiento que se tenga del mismo.
- b) Afectivas: es la respuesta emocional que va asociada con una categoría cognoscitiva a un objeto de la actitud; y,
- c) Conductual: la conducta que exhibirá un individuo en presencia de ciertos estímulos.

En consecuencia, si un docente de educación superior cree que las TIC tienen un potencial educativo invaluable y, por lo tanto, contribuyen a mejorar la calidad de la instrucción, probablemente se incorpore activamente a participar en un proyecto de innovación educativa basado en dichas tecnologías (Ruiz Bolívar, 2012).

El gobierno ecuatoriano ha resaltado en los Estándares de Aprendizaje del Idioma Inglés (EPII) la efectividad de las escuelas, la calidad y consistencia de la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta los componentes del lenguaje comunicativo y las habilidades del idioma como una parte fundamental del programa: escuchar, hablar, leer y escribir. Las directrices del gobierno sobre el conocimiento que los profesores deben tener acerca de la tecnología están claramente definidas en el Dominio 3. Desarrollo del Curriculum de los Estándares para los Profesores de Inglés al servicio del Ecuador que indica:

3.c Usar recursos y Tecnología efectivamente en inglés y Profesores de Instrucción y contenido, además del libro de texto nacional, son familiares con un rango de materiales basado en estándares, recursos y tecnologías, y escoger, adaptar y utilizarlas eficazmente en la enseñanza de inglés y contenidos.

3. c.1. Seleccionar, adaptar y usar material culturalmente sensible; apropiado para las edades y lingüísticamente accesible.

3. c.2. Seleccionar material adicional y otros recursos que sean apropiados para el desarrollo del lenguaje de los estudiantes y habilidades del área de contenido, incluyendo un uso apropiado del inglés.

3. c.3. Emplear una variedad de materiales para el aprendizaje del lenguaje, incluyendo libros, ayuda visual, y realiza además del libro de texto.

3. c.4. Uso de recursos tecnológicos (por ejemplo, internet, software, equipos y dispositivos relacionados) para mejorar la instrucción de idioma y el área de contenido para los estudiantes.

La intención del gobierno Ecuatoriano es clara: crear entornos de aprendizaje autónomo mediante el uso de tecnologías de información y comunicación.

La Tecnología Educativa en prometedoras direcciones

La aparición de nuevas tecnologías y la investigación sobre cómo la gente piensa está cambiando el aula de clases. Nuevas generaciones de tecnología educativa están avanzando hacia modelos y teorías que pretende proporcionar los conocimientos necesarios para avanzar en investigación de tecnología educativa en nuevas y prometedoras direcciones (Sanmuganathan, 2013). La computadora hoy en día es una herramienta que está capacitando a educadores en el uso de nuevas formas de enseñanza, uno de ellos es un enfoque llamado Computadora Asistida para el Aprendizaje de Idiomas, que enfatiza en el uso de tecnología informática en el aprendizaje y enseñanza de un segundo idioma a los estudiantes. Según Sanmuganathan CALL -según sus siglas en inglés- puede utilizarse en las clases de idioma junto con la pedagogía del aula tradicional, mostrando cómo el lenguaje puede ser enseñado y aprendido muy eficazmente a través del proceso interaccional entre estudiantes, profesores y computadoras.

Según Sunkel, G (2006) “En la concepción de la educación como fuente del desarrollo ésta se enfrenta a nuevos desafíos: entre otros, expandir y renovar permanentemente el conocimiento, dar acceso universal a la información y promover la capacidad de comunicación entre individuos y grupos sociales”. Las políticas educacionales que implican la incorporación de las TIC en los establecimientos educacionales – y su utilización efectiva, tanto en los procesos de enseñanza / aprendizaje como en la organización de la tarea docente- son una forma de dar respuesta a estos desafíos. Por lo tanto no son una simple moda o una mera sofisticación sino que responden a las necesidades de desarrollo de nuestros países y de inserción en el mundo globalizado.

Bonilla citado por Sunkel, G. (2006) indica: “...la incorporación de las TIC a la educación resulta ser un proceso altamente dificultoso pues supone el “injerto” de un modelo (con sus conceptos, sus discursos y sus prácticas) originado en el exterior a los sistemas de enseñanza. En otras palabras, los cambios generados por la incorporación de las TIC a la educación no son inmediatos ni fáciles de identificar, se trata de un proceso complejo que sólo da frutos de mediano a largo plazo.

Teniendo en cuenta estas opiniones las preguntas que surgen son:

- ¿Cuál es la actitud del docente hacia el uso de la tecnología?
- ¿Es el aprendizaje con la tecnología más eficaz que el aprendizaje tradicional?

En palabras de Sanmuganathan, (2013) los maestros parecen estar exhaustos con los métodos y técnicas de la enseñanza tradicional. Ellos desean una nueva metodología moderna y eficaz.

Factores que inciden en el aprendizaje significativo de los estudiantes

El aprendizaje se define como un proceso que reúne al personal académico y sus experiencias que influyen para adquirir, enriquecer o modificar los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y comportamiento desde el punto de vista mundial. Las teorías de aprendizaje desarrollan hipótesis que describen cómo ocurre este proceso. Según informe de la UNESCO los principales conceptos y teorías de aprendizaje incluyen las teorías conductistas, la psicología cognitiva, constructivismo, constructivismo social, aprendizaje experiencial, múltiple inteligencia, teoría del aprendizaje y comunidad de práctica.

Actualmente, factores como la actitud y motivación tienen un rol importante en la enseñanza de idiomas debido a su gran influencia en el proceso de aprendizaje. Estos elementos que están siendo considerados y que facilitarían la enseñanza de una segunda lengua son:

Factores afectivos: Cada participante que forma parte en el proceso de aprendizaje es un individuo único. Por esta razón, es necesario que los maestros varíen sus métodos de enseñanza. Diferentes estilos de aprendizaje

están determinados por la estructura familiar, actuaciones de los estudiantes, experiencias previas y la sociedad en que viven. Además, tres aspectos relacionados a los factores afectivos son: la actitud, la motivación y la personalidad, que juntos tienen una gran influencia en el aprendizaje de nuevos idiomas. (Zolt'n Dörnyei, 2009).

Motivación y actitud: Según Gardner y Lambert, citado por Zolt'n (2009) la motivación se deriva de la actitud, porque la motivación es un factor complejo que combina el esfuerzo, el deseo de aprender y una actitud positiva hacia el aprendizaje. El nivel de motivación del estudiante aumenta o disminuye el proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo, la actitud positiva de los profesores fomenta la integración en la sociedad del nuevo idioma, la actitud que un docente debería tener desde un punto de vista psicológico, ayuda a reconocer cuáles son los factores que influyen en el aprendizaje significativo en los estudiantes, pero en primer lugar es importante definir lo que es una actitud. Según Fishbein y Ajzen citado por Knezek y Christensen (2003) actitud es "una predisposición a responder de manera consistentemente favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado" con este concepto en mente, analizamos algunos aspectos sobre la actitud que debe tener un maestro hacia los estudiantes para que ellos pueden aprender en un ambiente saludable.

El profesor debe ser una persona amable y positiva, ayudar a los estudiantes en su tiempo libre para despejar sus dudas y lograr que la asignatura sea más ligera, así como más interesante para sus estudiantes. Ser cortés, crear un ambiente sano, promover la independencia del alumno y fomentar la creatividad en ellos.

Haciendo un balance de las actitudes positivas con las negativas es importante además conocer algunos factores que influyen en la conducta negativa de los docentes y que impiden el progreso en los alumnos: tiempo y excesiva carga de responsabilidad, falta de formación, la influencia de las actitudes negativas de los directivos, errores sobre la eficacia del aprendizaje de idioma, etc. Es crucial recordar que las actitudes negativas son rápidas para desarrollarse pero lentas para cambiar.

Aprendizaje de Idiomas Asistido por la Computadora

La tecnología es el uso de medios técnicos relacionados con nuestra vida. Desde 1990, cuando los maestros utilizaban pizarra y tiza, hasta el nacimiento de equipos electrónicos, un desarrollo notable en el campo de los aparatos electrónicos tomó lugar en los últimos años, la popularidad de Internet desarrolló muchas herramientas y servicios de comunicación como correos electrónicos, foros, nuevos grupos, ofreciendo nuevas posibilidades para el profesor y los alumnos. En los últimos años la creciente popularidad del Internet y la Web 2.0, propusieron nuevas formas de comunicación: chat, blogs, redes sociales, etc. que están cambiando de acuerdo a las demandas de la sociedad.

Según Knezek y Christensen (2003) la educación, actitudes y competencias de los docentes han estado en la óptica de los investigadores, porque son un factor importante en la decisión de utilizar tecnología de información en la práctica educativa, cansados de los métodos tradicionales en la enseñanza. Los maestros necesitan enfoques más comunicativos, dando importancia a conceptos como participación, interacción, creatividad y cultura. En este contexto la enseñanza de idiomas ha experimentado una serie de cambios en el aula basado en enfoques teóricos que lo han modificado. Una de las herramientas principales para este cambio es la computadora con su nuevo campo llamado Aprendizaje de Idiomas Asistido por la Computadora (CALL) – según sus siglas en inglés-.

(CALL) es un nuevo enfoque que se centra en el uso de tecnología informática en el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua o idioma extranjero a estudiantes en el aula de clases. (Sanmuganathan, 2013) Desde la década de 1980 la mayoría de los investigadores ha convenido que el uso exitoso de las computadoras en el aula depende de las actitudes positivas de los docentes hacia ellas. Algunas de las encuestas contienen preguntas sobre actitud, demostrándose que las actitudes positivas del maestro, fomentada cuidadosamente en las necesidades y formación de integración de tecnología, fueron transferidos a sus estudiantes. (Knezek, G. and Christensen R., 2003).

Por otro lado, Collis, B., & Moonen (2005) han identificado dos formas básicas en las que la tecnología puede ser utilizada en la educación: 1) como una tecnología de base que es una parte prevista de la infraestructura (sustitución de pizarras, etc.) y 2) como una tecnología complementaria (PDAs, Web 2.0, Google Earth, etc.) que añade una nueva dimensión a un ambiente de aprendizaje que no era anteriormente posible. Moonen, J., (2008) argumenta que las tecnologías complementarias tienen el más grande potencial para transformar la educación porque las nuevas tecnologías crean oportunidades para solucionar los problemas pedagógicos. Sin embargo Moonen observó que la implementación de tecnologías complementarias es difícil y la gran transformación no ha ocurrido todavía.

Además, en otro estudio llevado a cabo por Jermaine S. Mc. Dougald (2013) indica que la web puede apoyar a los profesores para integrar recursos sus recursos en el aula de clase. Más aún este autor afirma que la naturaleza multimedia de la Web es esencial para la entrega de materiales auténticos, incluyendo textos, imágenes, grabaciones de sonido, vídeo clips, mundos de realidad virtual y presentaciones dinámicas interactivas.

Es necesario resaltar un aspecto importante referente a la capacitación de los profesores que actualmente siguen programas de cuarto nivel donde los maestros tienen la oportunidad de aprender a usar herramientas multi medias como una manera de fomentar aprendizajes autónomos en el nuevo ambiente guiado por la tecnología, y al mismo tiempo convertirlos en docentes competentes en el uso de las TIC.

Pero, ¿Cuál es la diferencia entre la instrucción clásica con la instrucción basada en la tecnología? debe destacarse que el uso de la computadora puede ser un útil complemento al currículo tradicional del aula de idiomas porque fomenta la comunicación verbal en inglés y ofrece muchos recursos para mejorar el aprendizaje de vocabulario, la capacidad auditiva, escritura, y lectura con la web, sin embargo, no sustituye la relación docente-estudiante.

Metodología

El presente estudio se realizó utilizando el método cualitativo con un enfoque etnográfico, donde la observación de clase y las entrevistas a diez docentes de inglés de un total de doce fueron utilizadas para la recolección de datos.

Entre los objetivos específicos se señalan las siguientes:

- Determinar si los profesores conocen realmente lo indicado en los Estándares del Curriculum para la enseñanza de idiomas.
- Indagar si los docentes utilizan las TIC en sus aulas de clase.
- Observar la actitud de los estudiantes cuando se propuso como experimento el uso de videos para practicar inglés.

Recopilación de datos

Se escogieron diez profesores de inglés de un total de doce, en base a la predisposición observada -cuatro mujeres y seis hombres- pertenecientes a diversas Facultades. El grupo fue heterogéneo en edad, años de experiencia laboral y características del trabajo. Todos ellos con títulos de cuarto nivel como se requiere en la universidad ecuatoriana. El grupo tiene más de veinte años de experiencia docente. Según lo expresado por los docentes la actitud de ellos hacia el uso de las TIC es positiva y favorable para el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Instrumentos

Se elaboró un cuestionario mediante el cual se invitó a los docentes a participar en la presente investigación denominada Profesores de inglés y sus actitudes hacia el uso de la tecnología, frente a los Estándares del Currículo Ecuatoriano, con el objetivo de reunir información con respecto a la actitud que ellos tienen sobre el uso de la tecnología en el salón de clases y el conocimiento que tienen sobre Estándares del Currículo Ecuatoriano para el área de Inglés. Fue adaptado de Ruiz Bolívar, C. (2012). El instrumento consistió en 8 declaraciones referente a la actitud que los docentes tienen frente a la tecnología, a la utilización de las mismas en el salón de clases y al conocimiento sobre los Estándares del Currículo Ecuatoriano con relevancia específica al contexto de la institución de Quevedo; fue validado en un estudio previo por el autor mencionados y se encontró confiable (Anexo 1). A los participantes se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas. El cuestionario utilizó la Escala de Likert valorado en tres aspectos: no está de acuerdo; no está seguro; y, de acuerdo.

Resultados

Los resultados de este estudio mostraron una actitud muy positiva de los maestros hacia el uso de las TICs. Para ello se analizó las ocho preguntas del cuestionario entregado a cada profesor como se indica a continuación:

A la pregunta n° 1: Aprender en red no tiene la misma calidad que la instrucción presencial.

Nueve maestros respondieron que están en desacuerdo con esta afirmación, uno indicó no estar seguro.

A la pregunta n° 2: Siento una gran motivación por aprender cada día más acerca de las posibilidades educativas de las TIC.

Los diez maestros coincidieron en afirmar que se sienten motivados por aprender acerca de los beneficios de utilizar las TIC en la educación.

A la pregunta n° 3: Me comunico con mis estudiantes mediante el uso del correo-e.

Seis docentes indicaron estar de acuerdo con el uso del correo electrónico como vía de comunicación con los estudiantes, mientras que cuatro indicaron no estar seguros.

A la pregunta n° 4: Me apoyo en las TIC para la planificación de mis actividades académicas.

Siete docentes afirmaron apoyarse en las TIC para planificar sus actividades y tres manifestaron no estar seguros. A la pregunta n° 5: Promuevo el aprendizaje colaborativo mediante el uso de las TIC en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Nueve docentes señalaron que promueven el aprendizaje colaborativo mediante el uso de las TICs y uno indicó no estar seguro.

A la pregunta nº 6: Considero que la incorporación de las TIC a la educación tiende a desplazar a la labor del docente.

Siete maestros manifestaron estar en desacuerdo con esta afirmación y tres señalaron no estar seguros.

A la pregunta nº 7: No veo la importancia que puedan tener las TIC en el proceso instruccional; considero que se trata de una moda pasajera.

Nueve profesores indicaron estar en desacuerdo con lo preguntado y uno manifestó no estar de acuerdo.

A la pregunta nº 8: Conozco los estándares del Currículum Ecuatoriano para el área de inglés.

Seis docentes indicaron que no conocen los estándares del Currículum Ecuatoriano por cuanto son aplicables a docentes de inglés de los colegios, más no a los profesores universitarios, mientras que cuatro indicaron sí conocerlos por ser también docentes de colegios.

En cuanto a la observación de clase se dialogó con los maestros quienes permitieron ingresar momentáneamente a sus aulas para recibir sugerencias en cuanto al uso de videos educativos para que los estudiantes refuercen sus habilidades lingüísticas y disfruten de nuevas opciones en cuanto al aprendizaje del idioma inglés. Se observó videos en Youtube, Teacher Tube, TedTalks que crearon un ambiente de intercambio de opiniones fomentando más la participación en clase.

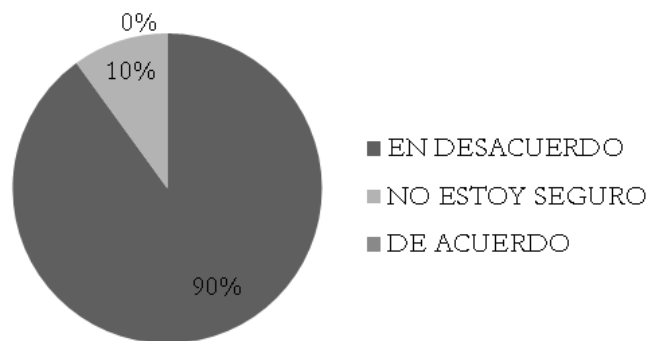


Gráfico 1.

Pregunta No. 1. Aprender en red no tiene la misma calidad que la instrucción presencial.

Fuente: Elaboración propia

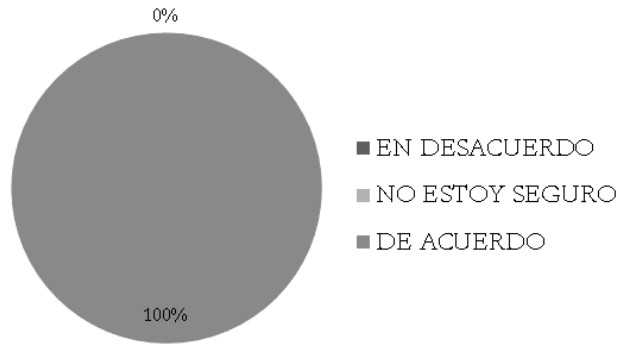


Gráfico 2

Pregunta No. 2: Siento una gran motivación por aprender cada día más acerca de las posibilidades educativas de las TIC.

Fuente: Elaboración propia

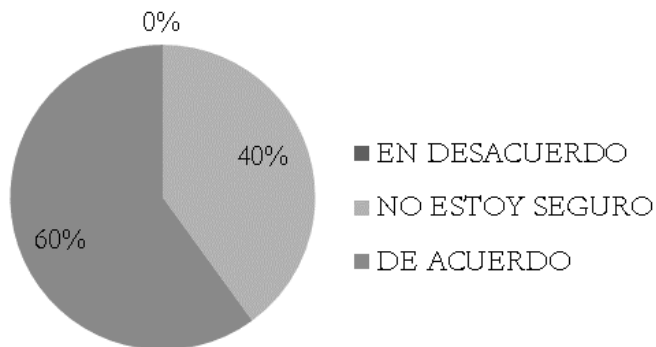


Gráfico 3

Pregunta No. 3: Me comunico con mis estudiantes mediante el uso del correo-e

Fuente: Elaboración propia

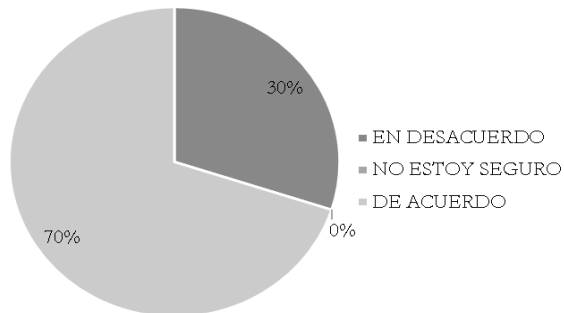


Gráfico 4

Pregunta No. 4: Me apoyo en las TIC para la planificación de mis actividades académicas.

Fuente: Elaboración propia

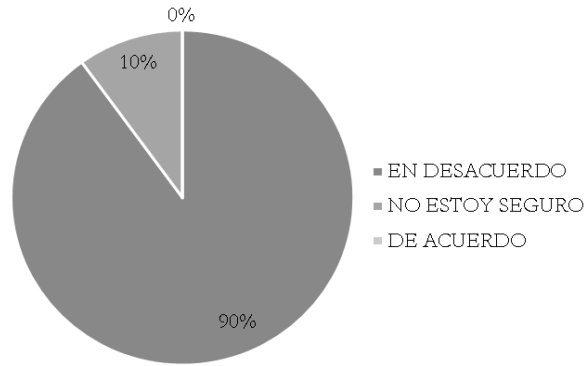


Gráfico 5

Pregunta No. 5: Promuevo el aprendizaje colaborativo mediante el uso de las TIC en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

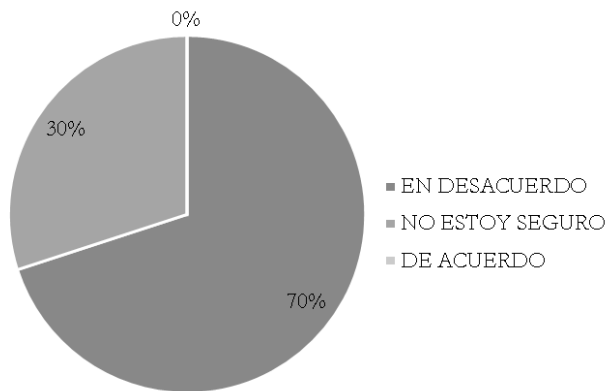


Gráfico 6

Pregunta No. 6: Considero que la incorporación de las TIC a la educación tiende a desplazar a la labor del docente.

Fuente: Elaboración propia

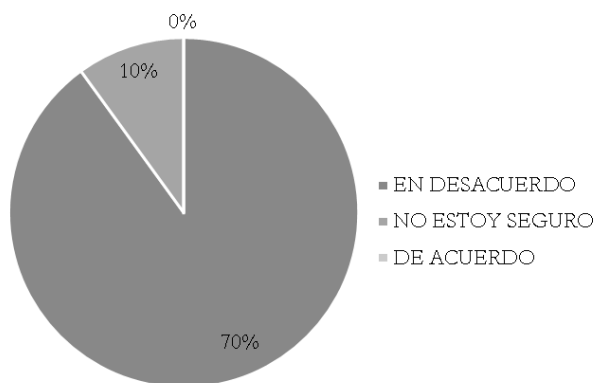


Gráfico 7

Pregunta No. 7: No veo la importancia que puedan tener las TIC en el proceso instruccional; considero que se trata de una moda pasajera.

Fuente: Elaboración propia

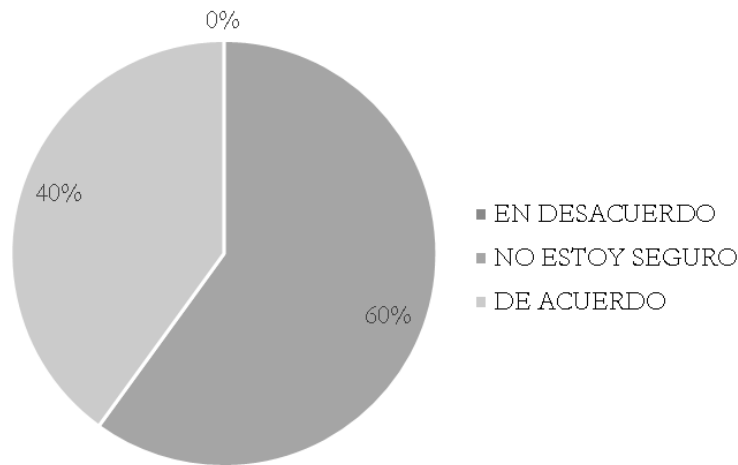


Gráfico 8
Pregunta No. 8
Conozco los estándares del Currículo Ecuatoriano para el área de inglés
Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los maestros son la clave para la exitosa implementación de una nueva tendencia educativa, por esta razón, sus temores e inseguridades en cuanto a la tecnología son aspectos que deben ser superados, según entrevista a uno de los docentes universitarios, indicó que previo a cualquier intento de incorporar las TIC en la tarea educativa es esencial que se realice un estudio sobre el nivel de aceptabilidad y actitud que los maestros deben tener para usar tecnologías de la información y nuevas herramientas de aprendizaje.

González, P., (1999) explica que las actitudes negativas hacia la tecnología se basan en: a) la falta de información acerca de cómo utilizar la tecnología en el aula; b) la complejidad aparente de internet, los docentes saben que los estudiantes utilizan internet con más destreza que ellos por lo tanto están más informados de los avances tecnológicos que sus docentes, rompiendo una antigua tradición que indicaba que los profesores eran el centro del conocimiento. c) la ausencia de nuevas formas de evaluación que permitieron sistemáticamente medir el aprendizaje del estudiante; d) preocupación por la pertinencia de los contenidos educativos, e) falta de tiempo y f) insuficiente formación profesional.

Aprender con tecnología es más eficaz que el aprendizaje tradicional, teniendo en cuenta la preferencia de los estudiantes para dispositivos tecnológicos modernos y por los recursos que profesores y alumnos encuentran en la web. En última instancia, sin embargo, como Renee Ybarra asume es importante reconocer que las computadoras no son un sustituto para una enseñanza eficaz. Las computadoras son una herramienta, suplementaria al plan de estudios regular en la enseñanza del idioma inglés y en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas. (Ybarra, R. & Green, T., 2003).

Según la investigación realizada por McDougal (2013), denominada “The use of new technologies among in-service Colombian ELT teachers” la mayoría de los maestros informaron sentirse cómodos utilizando tecnología en sus clases. Situación confirmada por los estudiantes universitarios en la clase de observación que se efectuó quienes se mostraron entusiasmados por la inserción de videos en inglés. A los maestros la incorporación de herramientas tecnológicas y el uso de recursos provenientes de internet les permitió interactuar más con sus estudiantes, mejoraron sus actitudes y percepciones en cuanto a las TIC, concluyéndose que los

maestros tienen una actitud extremadamente positiva hacia el uso de las TIC/Web y sus importantes herramientas que les permitirá mejorar el aprendizaje del idioma inglés.

En palabras de Goñi Zabala (2005), las universidades están viviendo un proceso de cambio de su identidad para transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y el desarrollo de las personas con base en las necesidades que la sociedad del siglo XXI demanda.

Entre algunas consideraciones que se deben tener en cuenta para concretar este proceso de cambio, tenemos:

- 1) Para la incorporación de las TIC en la educación se requiere que los profesores adquieran las competencias profesionales de manera que la integración sea efectiva y con grandes posibilidades de éxito que toda innovación demanda.
- 2) La aplicación y buen uso de las tecnologías disponibles permitirá alcanzar una ventaja indiscutible con los alumnos pues se logrará insertarlos mejor en el tecnológico mundo laboral.
- 3) Disminuir la gran brecha digital que todavía se observa en muchas instituciones educativas.
- 4) Superar los miedos y la resistencia al cambio de muchos docentes con respecto al verdadero beneficio que las TIC aportan en las aulas de clase.

Para concluir, es necesario resaltar que las actitudes positivas de los maestros, debe ser reforzada con programas de capacitación con el fin de que adquieran las destrezas necesarias para manejar aún más los recursos que les ofrece la web, por esta razón es necesario que antes de cualquier estrategia innovadora las instituciones educativas deben enfocarse en las necesidades, sentimientos, expectativas y perfiles cognitivos de los maestros con respecto a la tecnología y su uso en la pedagogía. Javier García-Retamero (2010) señaló que los alumnos están listos para adquirir conocimiento, mejorar procedimientos y desarrollar buenas actitudes, de manera que el profesor interesado en cambiar el proceso educativo transfiera a los estudiantes los mismos deseos. Si los docentes y las instituciones educativas son innovadores, los estudiantes también lo serán.

Agradecimiento

A los compañeros maestros que generosamente permitieron el ingreso a sus aulas para verificar una realidad en cuanto al uso de la tecnología en sus clases, sus experiencias y experticia en esta nueva fase de aprendizaje asistido por la computadora; a los estudiantes por la disponibilidad y acogida a nuevas propuestas que buscan mejorar su aprendizaje.

Referencias

- Carmona, Ana B. (2011). *Factores Afectivos en el Aprendizaje de Idiomas: La actitud. Temas para la Educación.*
- Castells, M. . (1986). *El desafío tecnológico.* Madrid: Alianza. Madrid: Alianza.
- Clyde Winters. (2005). *Informed Insight: Parental Attitudes toward Technology. Teaching and Learning.*
- Collier, V and Thomas W. (2004). *The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. NABE Journal of Research and Practice.*
- Collis, B., & Moonen, J. (2005). *Technology as a learning workbench.* Retrieved from <http://education.stateuniversity.com/pages/2495/Technology-in-Education-SCHOOL.html>.
- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la educación.*
- González, P. (1999). *El profesorado en la España actual. Barcelona, España*
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario.* Barcelona, España: OCTAEDRO- ICE-UB.
- Izurieta, H. (2015). Technology Entered the Classroom without Pedagogy's Permission. *Revista intercambio,* pp. 19.

- Knezek, G. and Christensen R. (2003). *The importance of information Technology: attitudes and competencies in primary and secondary education*. Springer International Handbook.
- Lawton, J. & Gerschner, V.T. (1982). *A review of the literature on attitude toward computer and computerized instruction*. *Journal of Research and Development in Education*.
- Mc.Dougald, J. (2013) *The use of new technologies among in-service Colombian ELT teachers*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, pp. 247-264.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Estándares de Calidad Educativa*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012_ingles_opt.pdf.
- Moonen, J. ((2008)). *International handbook of information technology in primary and secondary education* . Obtenido de <http://www.springer.com/la/book/9780387733142>.
- Roblyer, M. D. (2005). *Educational technology research that makes a difference: Series introduction*. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial] Obtenido de <http://www.citejournal.org>.
- Ruiz Bolívar, C. (2012). La actitud del docente universitario hacia el uso educativo de las TIC: conceptualización y medición. *Paradigma*, 33(2), 007-026.
- Sanmuganathan, K. (2013). Integration of CALL with Traditional Classroom Pedagogy in Teaching English as a Second Language to the students of the University of Jaffna. *The European Conference on Technology in the Classroom*. *Sri Lanka: University of Jaffna*.
- Sunkel, G. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina: una exploración de indicadores (No. 125). *United Nations Publications*.
- Technology in education- School. (s.f). *Education Encyclopedia*. Obtenido de <http://education.stateuniversity.com/pages/2495/Technology-in-Education-SCHOOL.html>.
- UNESCO. (s.f.) *Most influential theories of learning*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/technical-notes/influential-theories-of-learning/>.
- Ybarra, R. & Green, T. (2003). *Using Technology to Help ESL/EFL Students Develop Language Skills*. The internet TESL journal.
- Zolt' n Dörnyei. (2009). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31, pp 117-135.

Recursos de la Web:

https://educacion.gob.EC/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012_ingles_opt.pdf.

Anexo 1

Cuestionario

Profesores de inglés y sus actitudes hacia el uso de la tecnología, frente a los Estándares del Currículo Ecuatoriano

El propósito de este cuestionario es conocer cuál es su opinión acerca del uso de la tecnología en su aula de clase; así como el conocimiento que usted tenga de los Estándares del Curriculum Ecuatoriano para la enseñanza del idioma Inglés. La confidencialidad de la información provista por usted será garantizada.

Nombre: _____

Edad: _____

Nivel educativo

Master

Doctorado

PHD

Años de experiencia docente: _____

1. Aprender en red no tiene la misma calidad que la instrucción presencial

En desacuerdo No estoy seguro De acuerdo

2. Siento una gran motivación por aprender cada día más acerca de las posibilidades educativas de las TIC.

En desacuerdo No estoy seguro De acuerdo

3. Me comunico con mis estudiantes mediante el uso del correo-e

En desacuerdo No estoy seguro De acuerdo

4. Me apoyo en las TIC para la planificación de mis actividades académicas.

En desacuerdo No estoy seguro De acuerdo

5. Promuevo el aprendizaje colaborativo mediante el uso de las TIC en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

En desacuerdo No estoy seguro De acuerdo

6. Considero que la incorporación de las TIC a la educación tiende a desplazar a la labor del docente.

En desacuerdo No estoy seguro De acuerdo

7. No veo la importancia que puedan tener las TIC en el proceso instruccional; considero que se trata de una moda pasajera.

En desacuerdo No estoy seguro De acuerdo

8. Conozco los estándares del Currículo Ecuatoriano para el área de inglés.

En desacuerdo No estoy seguro De acuerdo

Adaptado de: Ruiz Bolívar, C. (2012). La actitud del docente universitario hacia el uso educativo de las tic: conceptualización y medición. *Paradigma*, 33(2), pp. 007-026.

La gamificación como técnica de aprendizaje en el entorno educativo

Nancy Lorena Aguilar Aguilar

Universidad Técnica de Machala
nlaguilar@utmachala.edu.ec

Rosa Tenezaca Romero

rtenezaca@utmachala.edu.ec
Universidad Técnica de Machala

Carmen Espinoza Cevallos

Universidad Técnica de Machala
ceespinoza@utmachala.edu.ec

Resumen

El presente artículo describe el uso de la gamificación como técnica de aprendizaje, llevando elementos de juego a situaciones consideradas importantes en la enseñanza-aprendizaje, proporcionando potencial uso en entornos educativos; por otra parte, esta práctica incrementa la eficiencia en el rendimiento académico del estudiante al transformar el juego en aprendizaje, esto es, aprender jugando sin necesidad de jugar. La tecnología de la información es una herramienta que ha aportado significativamente en el enriquecimiento de la gamificación, proporcionando accesos a la comunicación, facilitando la aplicación de elementos de juegos ilustrativos. Respecto al objetivo, se orienta en analizar la gamificación como técnica de aprendizaje en el entorno educativo para motivar a los estudiantes con acciones divertidas que contribuyan a la formación integral. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación bibliográfica, que cumple procedimientos como: selección de referencias bibliográficas, análisis y contraste de aportes de autores, llegando a conclusiones generales, que consiste en que la gamificación es una técnica que el docente aplica en el diseño de una actividad, insertando elementos del juego con el propósito de enriquecer experiencias de aprendizaje para seducir y motivar en la consecución de ciertos objetivos e influir en su comportamiento, cuyos entornos educativos deben ser armónicos y dinámicas.

Palabras clave: gamificación, técnica de aprendizaje, entorno educativo, juego, proceso de enseñanza aprendizaje

Abstract

This paper describes the use of gamification as a learning technique, bringing elements of play to situations considered important in teaching-learning, providing potential use in educational settings; On the other hand, this practice increases the efficiency in the student's academic performance by transforming the game into learning, that is, learning to play without having to play. Information technology is a tool that has contributed significantly to the enrichment of gamification, providing access to communication, facilitating the application of illustrative game elements. Regarding the objective, it is oriented to analyze the gamification as a learning technique in the educational environment to motivate the students with fun actions that contribute to the integral formation. As for the methodology, this is a bibliographical research, which fulfills procedures such as: selection of bibliographical references, analysis and contrast of contributions of authors, arriving at general conclusions, which is that gamification is a technique that the teacher applies in The design of an activity, inserting elements of the game with the purpose of enriching learning experiences to seduce and motivate in

the achievement of certain objectives and influence their behavior, whose educational environments must be harmonic and dynamic.

Keywords: gamification, learning technique, educational environment, play, teaching-learning process.

Introducción

La gamificación es una mecánica de juego con desafío de superación, que conlleva a una experiencia divertida a la que se suma la recompensa, generando beneficios de compromiso en virtud de incrementar la motivación, dicho de otra manera, trata de convertir algo aburrido a algo divertido, con la intención de modificar la conducta de una persona y recibir un estímulo diferente para hacer una acción, con el fin de entender el mundo como si fuera un juego que orienta al desarrollo de nuevas habilidades y competencias.

A pesar de que la gamificación surge a partir de los años 70, según lo expresado por Foncubierta y Rodríguez (2006), los elementos del juego, y el juego han estado presentes desde la fundación de la escuela, además, da a entender que en tiempos atrás la tiza, papel, pegamento y tijeras fueron recursos que promovieron actividades lúdicas; y para ampliar su explicación plantea interrogantes, con el propósito de demostrar que la gamificación siempre ha intervenido en el proceso didáctico, con sus particularidades, de acuerdo al momento histórico educativo, como por ejemplo:

¿Quién no ha participado alguna vez en una dinámica como la competición? ¿Quién no ha sido puntuado alguna vez por hacer una actividad o no ha visto su barra de progresión de velocidad lectora en una tabla a modo de ranking en la escuela? Esos eran ya elementos del juego, pero no se trataba de ningún juego. (Foncubierta y Rodríguez, 2006: p. 1)

En conclusión, la escuela es el lugar donde el juego siempre ha estado presente, visto como lo lúdico y a la vez como herramienta pedagógica, aprovechando la relación entre juego y aprendizaje; dicho de otra manera, gamificar no es simplemente jugar, se trata de jugar con orientación al aprendizaje y finalidad pedagógica que conlleve al desarrollo de habilidades, destrezas y competencias en niños y jóvenes de todos los niveles educativos.

El tema de investigación está dirigido a docentes y estudiantes de educación general básica, facilitándoles información significativa, respecto a la gamificación. Acerca del tema Zichermann y Cunningham, Werbach y Hunter (como se citó en Borrás, 2015) expresan que: “La gamificación consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas” (p. 4); por otra parte, diferencia entre juego y jugar, explicando que el juego es un procedimiento manifiesto de reglas, separado del mundo real, con estructura que guía hacia metas discretas y resultados planeados; mientras que jugar tiene límites y su intención es disfrutar y divertirse de la propia acción; en el caso de Karl y Kapp (como se citó en Díaz y Troyano, 2013) la gamificación es “[...] la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 2); así mismo, para Ramírez (como se citó en Aguilera, Fúquene y Ríos, 2016) la gamificación hace uso de “[...] juegos en contextos no jugables, ajenos a los juegos, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos” (p. 1); en otras palabras, la gamificación es el uso de técnicas lúdicas, disponiendo de juegos en contextos que no son juegos, pero con alta dosis de dinamismo, motivación y estética que implique aprender jugando en actividades reales.

Gamificación es el uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos que no son juegos, es decir, aplicar las cosas que hacen que una acción lúdica sea atractiva en actividades reales, considerando como escenario el salón de clases que involucra como actores educativos al docente y estudiantes, con una mirada detenida a la mecánica de juego y motivación intrínseca, como resultado de la aplicación de técnicas atractivas y dinámicas que generan cambio de comportamiento en el estudiante. Ante esta perspectiva, se asigna importancia a esta opción didáctica, especialmente cuando en las aulas nos encontramos con niños o jóvenes que han nacido en la era digital, con elevado interés en la tecnología y a la vez en conocer cosas nuevas que ofrece el medio que los acompaña durante todo el día, siendo esta una realidad que los docentes no pueden cerrar sus ojos, debiendo mediar el conocimiento desde sus experiencias y perfil profesional; sin embargo muchos docentes no se acoplan al momento histórico educativo.

Esta técnica involucra al estudiante en el juego con orientación didáctica, planeada por el docente, con normas establecidas a seguir, que rige su conducta para realizar tareas con resultados de aprendizaje, en este sentido los ejercicios se producen por la interacción entre docente - estudiante y entre estudiantes; a la vez eleva la motivación e interés, al resultar dinámica y divertida la estrategia planeada para el aprendizaje.

El objetivo de esta investigación es identificar La gamificación como técnica de aprendizaje en el entorno educativo, relacionándolo a la labor docente para aportar con elementos innovadores en el proceso didáctico; cuyos temas de investigación son: gamificación, técnica de aprendizaje, entorno educativo, juego, proceso de enseñanza aprendizaje

Importancia del problema

El aprendizaje digital y las nuevas tecnologías son precisamente las tendencias que cada vez toman mayor fijación en el entorno educativo, estas innovaciones producen una transposición de sesiones de aprendizaje a un ambiente semejante al de un juego, que es un espacio de diversión y entretenimiento, que permite la creación de experiencias y proporciona al que lo practica, sentimiento de control y autonomía, modificando su comportamiento y a su vez favorece el desarrollo oportuno de estrategias para aprender. Este proceso sistemáticamente organizado incorpora extraordinarias ventajas para enriquecer la relación entre los participantes y al mismo tiempo mejora el clima de diversión y en consecuencia la motivación. Al respecto, Aguilera, Fúquene y Ríos (2014) afirman que:

[...] el juego no es algo que se desarrolla con un propósito cognitivo deliberado, sino que está integrado en lo más profundo del ser; así, pues, la naturaleza y el significado de jugar se pueden configurar como un fenómeno cultural, en tanto el juego se define como una función social significativa y se percibe una sensación de completitud y bienestar al jugar. (p. 4)

En la educación, el desafío está en saber diseñar actividades que cumplan con las características del juego y que trasfieran la motivación, emoción y diversión para mantener a los estudiantes activos, con ganas de aprender, de ahí, surge la aplicación de la gamificación, por medio del uso de la tecnología para lograr un aprendizaje significativo que pueden ser utilizadas en las aulas, facilitando la formación de estudiantes por medio del aprendizaje, así como el desarrollo de competencias y habilidades que mejoren el desempeño personal, haciendo atractiva la realización de actividades, en escenarios motivadores.

¿Pero qué es la Gamificación? Para Zicherman y Cunningham (2011) la gamificación es un proceso coherente con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y solucionar dificultades. Esta

práctica tiene como propósito motivar a los estudiantes en proceso de aprendizaje, mediante la incorporación de elementos y técnicas de juego, mejorando el clima en el aula para convertir el escenario en ambiente lúdico, a través de la diversión, fijación y recompensas.

(Llorens, y otros, 2016) Es importante tener en cuenta que la información transmitida por los videojuegos es principalmente de carácter práctico (no teórico). Los videojuegos, como base de la gamificación, nos enseñan qué información prefiere nuestro cerebro, cómo le gusta y qué tenemos que hacer para producir más y mejor aprendizaje, principalmente a nivel práctico. (p. 2)

La gamificación parte de un contenido didáctico con elementos o pensamientos del juego, con metodología para desarrollar el interés en la realización de una actividad a través de los elementos del juego, influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute y la ejecución.

Elementos de la gamificación

El proceso de enseñanza-aprendizaje determina aspectos que detallan su aplicación y calidad en la educación; asimismo, la Gamificación describe su proceso de ejecución para demostrar su eficiencia como técnica en el campo educativo, a través de elementos como la diversión, que es el resultado de la liberación de la Dopamina, produciendo sensaciones positivas en el participante, como la motivación, factor fijo en la descripción del proceso intrínseco representada por la dinámica, mecánica y componente; la autonomía, que representa el control, dominio y decisión de los jugadores; la retroalimentación que denota la naturaleza de su existencia como en todo aprendizaje; asimismo, el tratamiento del error es sin lugar a dudas uno de los componentes que permite al participante ser consciente de sus debilidades y fortalezas para aprender; y como último elemento tenemos la experimentación y creatividad, espacio que desarrolla el análisis y la interpretación del proceso de la gamificación como experiencia sustentada en los errores y resultados, como parte del aprendizaje.

En la Educación

En la gamificación educativa, los entornos formales introducen recursos propios no formales, con el fin de potenciar un aprendizaje significativo para la vida, cimentado en procesos lógicos acompañados de espacios de concentración; asegurando, la maduración, el incremento de aptitudes socioemocionales de los alumnos, como el pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas y el trabajo en equipo, sin dejar de lado las actividades individuales que aportan en el estudiante para fortalecer y mejorar la autonomía.

(Llorens, y otros, 2016) La educación es uno de los campos donde la gamificación está llamada a convertirse en una innovación disruptiva, principalmente en el aprendizaje basado en tecnología (e-learning) y en el aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) (p. 27). En el caso de la educación, se trata de fomentar el aprendizaje significativo, y precisamente es ese el principal problema, puesto que, se puede generar un riesgo al limitar la gamificación sólo al hecho de brindar recompensas, puesto que, el estudiante podría poner más dedicación al hecho de obtener la recompensa en lugar de lograr un aprendizaje. Pero son más las ventajas que las limitaciones al aplicar el juego como vínculo del aprendizaje y las emociones para generar una formación integral.

El mundo de la Gamificación, nos permite entender qué factores nos animan a realizar acciones a través del juego, y estos a su vez influir en decisiones para cambiar ciertos comportamientos o actitudes y cómo conseguir objetivos de aprendizaje perfectamente definidos. Cuando hay actores internos o externos que nos animan a

elevar el interés para desarrollar actividades lúdicas, sean o no aburridas, el reto de la gamificación es convertirlas en divertidas.

¿Pero cómo aprende el ser humano?

El hombre aprende a través de la observación, percibiendo el entorno, como ocurre en nuestro medio natural; asimismo, señala que no solamente el hombre utiliza el juego, sino también los mamíferos, y cómo este mecanismo es utilizado desde tiempos antiguos de forma innata, (Contreras y Eguía, 2016), “[...] casi como si estuviese grabada en los mecanismos más básicos del cerebro” (p. 12), refiriéndose al entrenamiento gradual y descomponiendo acciones que en posteriores momentos se logra la perfección. Al respecto la gamificación requiere de un inicio, práctica, corrección y optimización de resultados. Esta experiencia llevada al campo educativo como una estrategia de trabajo kinestésico resulta eficiente en el desarrollo de la concentración y atención para concretar el progreso cognitivo en el estudiante.

Las actividades que se proponen como dinámicas, con características de juegos encaminadas a sumergir a los estudiantes en una experiencia de aprendizaje lúdica y significativa, en el proceso de aprendizaje, son necesarias y oportunas para intensificar el proceso áulico y recordando que el ser humano aprende instintivamente desde que nace; y en sus primeros años de vida con la metodología juego-trabajo, aún en edades más avanzadas el juego es una de las mejores opciones para aprender.

En el Aprendizaje

(Romero, 2016) El aprendizaje se sustenta en factores internos que permite que se desarrolle naturalmente; así como el juego es una acción consciente, que motiva y propicia el goce de la actividad y que a su vez reconoce a la atención y concentración como parte del proceso de aprender. El juego conlleva a la socialización, autonomía y el incentivo por investigar y explorar para obtener mejores resultados.

La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario se apoya en la utilización de diferentes tipos de elementos de los que podemos obtener conocimiento de uso, a través de su análisis, desde una óptica más acorde con la psicología del aprendizaje. Los elementos con los que se construye actividades gamificadas se dividen en: dinámicas, mecánicas y componentes. La utilización del juego como estrategia para incrementar la motivación de los estudiantes supone una mayor implicación de éstos, promoviendo su capacidad creativa e innovadora para superar con éxito la misión propuesta.

(Herberth, 2016) “La gamificación como un recurso de apoyo al docente sobre el cual se orienta un proceso de enseñanza y aprendizaje, es fácil reconocer en esta (la gamificación), una herramienta de construcción didáctica que busca atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes” (p. 4); al respecto se debe considerar a la gamificación como una técnica que sustenta la parte lúdica de todo aprendizaje.

Sabemos que los juegos y videojuegos no solo se realizan de manera individual; existen juegos que necesitamos compartir la experiencia y formar equipo para mejorar individualmente y al mismo tiempo conquistamos los logros en colectividad. La dependencia positiva en el pensamiento del juego, implica el compromiso y el entendimiento con cada uno de los integrantes del grupo, permitiendo desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Ambiente dentro del aula de clase

(Calabrese, 2015) La naturaleza de los elementos de la gamificación permite aplicarlo en cualquier circunstancia que amerite, pero el entorno educativo es uno de los sectores favorecidos para su aplicación, por lo tanto, la eficiencia de su argumentación se refleja en cada una de las estrategias que se propone para mejorar el proceso de aprendizaje a través de la resolución de problemas y el trabajo cooperativo.

Tener un excelente ambiente o clima en el aula es sin lugar a dudas uno de los motivos que más contribuyen al rendimiento, a la formación y al interés por aprender de cada uno de los alumnos que la componen. Son muchos los factores que colaboran en su mejora, pero nos atreveríamos a destacar la calidad de relación entre el alumno y el docente. Esta conexión es posible si el docente es capaz de motivar a sus alumnos mediante las distintas metodologías que utiliza. No es fácil, cuando existe una diversidad en el aula, siendo más compleja de gestionar.

(Contreras, 2016) “Un juego puede encajar en particular con una necesidad pedagógica específica, un público en concreto, en un conjunto de objetivos y limitaciones y, al mismo tiempo, ese juego podría no ser apropiado en un contexto diferente. Un juego puede apoyar a ciertos estilos de aprendizaje o necesidades de cualificación, pero no a todos”. (p.2)

Cada alumno es un mundo diferente, algunos con más conocimientos, otros con más habilidades, otros con diferentes intereses y actitudes positivas, otros con negativas o diferentes expectativas. Para mantener la motivación es importante incorporar dosis de diversión en la gestión del aula, siendo un reto de todos los días.

(Sanchez, 2015) “La potencialidad educativa de los juegos serios viene determinada por el reconocimiento de que su misión va más allá del puro entretenimiento. Para su utilización educativa hay que tener en cuenta los objetivos, las reglas y los retos determinando el orden, los derechos y las responsabilidades de los jugadores”. (p. 14)

La gamificación detalla un proceso por el cual se aplican mecánicas y técnicas de diseños de juegos para seducir y motivar a la audiencia en la consecución de ciertos objetivos. Llevar las distintas mecánicas y técnicas que se encuentran en los juegos a contextos que no tienen nada que ver con ellos para tratar de resolver problemas reales. (Escribano, 2013) Conforme vamos tomando conciencia de nuestro entorno (por ejemplo en la época infantil), llevamos a cabo simulaciones lúdicas (con sus propias recompensas) que nos aproximan a las tareas llevadas a cabo por los adultos. (p. 7)

Incorporar técnicas de juego principalmente recompensas en entornos digitales, y estos a su vez en la educación, es la innovación del proceso que involucra avances de metodologías tecnológicas con el propósito de contrarrestar las nuevas formas de aprender de los estudiantes, en eso, la gamificación es una excelente herramienta que le brinda a los docentes para que ellos mismo pudieran introducirse en el mundo de sus alumnos.

(Marín Díaz & Martín Párraga, 2014) El desarrollo de la red internet ha supuesto un avance significativo en el diseño de nuevas metodologías de aprendizaje, las cuales han implicado que tanto docentes como estudiantes asuman los nuevos roles que la sociedad del conocimiento ha ido generando para ellos. (p. 2)

La tecnología como herramienta dinámica en el proceso de aprendizaje, ofrece a los estudiantes estar insertado en el mundo electrónico, pero aprendiendo como una propuesta del docente para motivar y llenar sus expectativas del conocimiento de forma dosificada y modelada a la teoría.

Esta propuesta de trabajo en el proceso de aprendizaje hace que seamos conscientes de la motivación, de plantear objetivos a corto plazo, asignar recompensas, competir, tratar de reproducir el juego en todas las tareas, porque la voluntad se refuerza conquistando metas, como también limando barreras y haciendo que las tareas sean más fáciles de disfrutar. Cada actividad cumplida, aumenta la fortaleza moral con cada pequeña victoria aprendizaje, en base a nuevas dificultades, novedad útil y práctica, porque se sustenta en una nueva dimensión a la toma estratégica en el entorno educativo.

(Romero, 2016) Debemos entender que no es suficiente con el uso de la tecnología, pues el proceso de enseñanza aprendizaje es complejo, en el que participan muchos elementos o están inmersos varios factores, por lo que no podemos pensar que la Gamificación es la solución para la educación, en algunos casos puede ser necesaria, pero no suficiente para lograr aprendizajes significativos. (p. 4)

La educación es cada vez más competitiva y asume nuevas formas de enseñar y aprender, sustentada en la tecnología y en la forma de abordar estrategias que permitan a los docentes incursionar en el mundo digital de sus alumnos, pero con elementos que experimenten los límites de no persuadir ni ser persuadidos, de motivar con recompensas que no sean alienantes materialistas, de retroalimentarse inconscientemente, por el deseo de continuar en una competencia ardua, pero medida por la dirección del maestro, quien le permite conocer cuál es su grado de cumplimiento o progreso en el juego y experiencias ligadas al juego.

Metodología

La presente investigación consistió en un diseño cualitativo con un marco de referencia constructivista, por tratarse de una exploración en el ámbito socioeducativo que partió desde la revisión literaria, mediante análisis y síntesis, a través de la literatura, basado en un estudio descriptivo de ordenación de ideas, como aporte de diferentes autores que demuestran interés por el estudio de la gamificación. Este término anglosajón que Sebastian Deterding lo definió como la utilización de mecánicas de juego en entornos ajenos al juego, es llevado al proceso de aprendizaje del estudiante; (Contreras & Eguía, 2016) sin embargo no es suficientemente distinguido en el proceso didáctico.

Para proceder a realizar la investigación bibliográfica se utilizó el método analítico, mismo que permitió analizar cada uno de los elementos de la gamificación que consisten en: la diversión, la motivación, la autonomía, la progresividad, la retroalimentación, el tratamiento del error, la experimentación y la creatividad; asimismo, cada uno de los objetos de estudio que son parte de la fundamentación teórica. El insumo teórico dio lugar a valorar la técnica en estudio que resulta propicia para su aplicación en el ámbito educativo, desde las diferentes asignaturas.

Por otra parte, interviene el método sintético para llegar a intuir la esencia del tema analizado, comprender sus relaciones básicas de cada uno de los elementos de la gamificación, desde una perspectiva de totalidad; siendo el análisis lo que nos proporcionó la materia prima para condensar las conclusiones particulares, los resultados y conclusiones generales.

Ocupándonos de la investigación bibliográfica, esta fue obtenida a través de artículos científicos y textos, mismos que proporcionaron información relevante para fundamentar este trabajo investigativo, tratando de argumentar la gamificación, sus elementos, el aprendizaje a través de esta técnica y los ambientes en la clase.

Resultados

La gamificación es una técnica de aprendizaje en el entorno educativo para motivar a los estudiantes con acciones divertidas que contribuyan a su formación integral; además permite moldear el comportamiento, insertando elementos del juego como: “la diversión, la motivación, la autonomía, la progresividad, la retroalimentación, el tratamiento del error, la experimentación y la creatividad” como estímulo para la superación y persistencia que conlleve al estudiante al desarrollo del conocimiento, destrezas y valores.

Esta técnica produce mayor satisfacción que los juegos en el aula, debido a los incentivos, ganancias y puntos, para obtener la conducta deseada del jugador, esperando que alcance metas progresivas como experiencias de alto valor y atractivas para el usuario, quien debe conocer y cumplir reglas de competencia, objetivos y premios.

Así como esta técnica, tiene aspectos positivos de alto impacto en la formación del estudiante, también puede generarse aspectos negativos, dependiendo al uso y orientación que se da a los videojuegos y otros recursos propios de la tecnología; en estos casos el adulto o el docente asume la responsabilidad de llevar control riguroso y dosificado dependiendo a la formación a la que se quiere llegar.

La aplicación de la gamificación tiene como propósito que el estudiante genere su propia recompensa, a través del cumplimiento de metas implícitas en los mecanismos del juego; no se trata de un aprendizaje conductista, porque el propio estudiante desarrolla un proceso que involucra los elementos de la gamificación que al final del juego obtendrá el estímulo preparado por sí mismo.

Por otra parte, la gamificación va en el sentido opuesto a los juegos y esfuerzos no productivos, recurriendo en canalizar la energía motora capaz de lograr cambios en su entorno; además se orienta a compartir información técnica actualizada relacionada con contenidos de aprendizaje y misiones típicas de un juego en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

De acuerdo a aportes de varios autores la gamificación es un proceso por el cual se aplica mecánicas y técnicas de diseños de juegos para la consecución de ciertos objetivos, como por ejemplo: influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios relacionados al disfrute de los involucrados en el juego; por otra parte, esta técnica permite atraer y ayudar al alumno en el desarrollo de destrezas específicas, haciendo uso de la cotidianidad, como también de una plataforma especializada; quién promueve el juego debe llevar control sobre los niveles de los jugadores y mecanismos de la interacción.

Los entornos educativos deben ser armónicos, dinámicos y divertidas, donde los estudiantes sientan atracción y satisfacción por lo que hacen, con dosis de pagamento emocional para favorecer la inmersión, la animosidad y la implicación del alumno en el aprendizaje para alejar el aburrimiento y la dificultad, cuyo propósito es producir y crear experiencias, sentimientos de dominio y autonomía.

Las acciones divertidas de la gamificación se pueden visualizar desde las acciones cooperativas entre pares, la curiosidad, el aprendizaje experiencial, la protección de la autoimagen, motivación, sentido de competencia,

autonomía y tolerancia al error. Las actividades como los juegos y videojuegos no siempre se realizan individualmente, porque también hay juegos cooperativos que aportan a la conquista colectiva; así mismo existen interrogante que llaman a la integración como: ¿Quieres jugar conmigo? ¿Echamos una partida? ¿Te gustaría jugar conmigo? ¿Quieres ser parte del equipo? ¿Jugamos en equipo? Estas expresiones generan espacios de identificación, autonomía, solidaridad, afianzar amistad, esfuerzo colectivo, emoción y desarrollo de competencias desde escenarios colectivos. Elementos que permiten fortalecer la formación: psicológica, social, cultural y tecnológica acorde a un mundo globalizado.

En conclusión la gamificación es una técnica que el docente aplica en el diseño de una actividad didáctica, insertando elementos del juego con el propósito de favorecer y enriquecer experiencias de aprendizaje para seducir y motivar a sus estudiantes en ambientes propicios para el desarrollo cognitivo, para la consecución de ciertos objetivos e influir en el comportamiento, cuyos entornos educativos deben ser armónicos y dinámicos.

Referencias

- Aguilera, A., Fúquene, C., & Ríos, W. (Marzo de 2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32. Recuperado el 5 de Junio de 2017, de [http://rita.det.uvigo.es/VAEP-RITA/201603/uploads/VAEP-RITA.2016.V4.N1.A4 .pdf](http://rita.det.uvigo.es/VAEP-RITA/201603/uploads/VAEP-RITA.2016.V4.N1.A4.pdf)
- Borrás, O. (2015). Fundamentos de la gamificación Universidad Politécnica de Madrid, (July). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3807.9848>
- Calabrese, L. (Mayo de 2015). Internet como espacio de juego: del game a la gamificación. *Lúdicamente*, 4(7), 4. Recuperado el 20 de Mayo de 2017
- Contreras, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>
- Contreras, R., & Eguía, J. (2016). *GAMIFICACIÓN EN AULAS UNIVERSITARIAS*. Barcelona, España. Recuperado el 22 de Mayo de 2017
- Díaz, Marín V., & Martín, P., J. (Enero de 2014). ¿Podemos utilizar los videojuegos para el desarrollo del currículo de la etapa de infantil? *NEW APPROACHE IN EDUCATIONAL RESEARCH*, 3(1), 7. doi:10.7821/naer.3.1.20-25
- Díaz, J., & Troyano, Y. (2013). the Potential of Gamification To Educational Scope, 9.
- Escribano, F. (Septiembre de 2013). Gamificación versus Ludictadura. *Obra Digital*, 15. Recuperado el 21 de Mayo de 2017
- Fancubieta, J., & Rodríguez, C. (2006). Didáctica de la gamificación en la clase de esp Contreras Espinoza, R., & Eguía, J. (2016). *GAMIFICACIÓN EN AULAS UNIVERSITARIAS*. Barcelona, España. Recuperado el 22 de Mayo de 2017
- Herberth, A. (2016). GAMIFICACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN. *Realidad y Reflexión*(44), 19. Recuperado el 20 de Mayo de 2017
- Llorens, F., Villagrà, C., Campaño, P., Gallegos, F., Satorre, R., & Molina, R. (Mayo de 2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *RUA*, 4(1), 8. Recuperado el 19 de Mayo de 2017
- Romero, F. (2016). GAMIFICACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN. *Rev Experti*, 5. Recuperado el 19 de Mayo de 2017
- Sanchez, F. (2015). Gamificación, Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. *Redalyc*(2), 4. Recuperado el 21 de Mayo de 2017
- Zicherman, G., & Cunningham, C. (2011). *GAmification by Desing* (Primera ed.). Canadá. Recuperado el 19 de Mayo de 2017

Las dificultades de aprendizaje y sus repercusiones en edad inicial

Juan Enrique Villacís PhD (c)

Universidad de San Buenaventura Sede Medellín Colombia
juanvillacisj@hotmail.com

Resumen

Las Dificultades de Aprendizaje son aquellas alteraciones que se presentan en el proceso educativo en edades iniciales, en donde no interviene sus causas pues afecta a todas las clases sociales, y no discrimina a nadie ni por su condición económica ni cultural. Una de las dificultades más frecuentes que presentan los niños en edades iniciales se ubican en la escritura y en la lectura por lo que es muy importante que los docentes se encuentren muy bien preparados y que entre sus planificaciones utilicen las adaptaciones curriculares como pilar de este nuevo modelo de educación. Unir y enlazar las dificultades de aprendizaje con la neuroeducación ha generado mucho interés por parte de los docentes ya que esta nueva disciplina científica ha realizado nuevos aportes a la educación y ha logrado abrir nuevos espacios de interés a los docentes para ofrecer un nuevo modelo de educación para las nuevas generaciones. Entre los principales problemas de aprendizaje en edad inicial se encuentra problemas de la lectura, problemas en el cálculo y problemas en la escritura, especialmente la dislexia y la disgrafía. La discalculia es la primera dificultad en lo que se refiere a las matemáticas. Gran parte de los profesionales inmersos en esta especialidad como la neuroeducación y los psicopedagogos han manifestado mucho interés en aplicar nuevas terapias con la implementación de planes y programas como parte de la psicorehabilitación.

Palabras claves: Dificultades de aprendizaje, procesos psicológicos, edad inicial funciones cognitivas alteraciones de la escritura y lectura

Abstract

The Learning Difficulties are those alterations that appear in the educational process in initial ages, where it does not intervene its causes because it affects to all the social classes, and it does not discriminate to anybody nor for its ecological or cultural condition. One of the most frequent difficulties faced by children in early ages is in writing and reading, so it is very important that teachers are very well prepared and that among their planning they use the curricular adaptations as a pillar of this new model of education. Joining and linking learning difficulties with Neuroeducation has generated a lot of interest on the part of teachers since this new scientific discipline has made new contributions to education and has managed to open new spaces of interest to teachers to offer a new model of education for the new generations. Of the main problems of learning at an early age are problems of reading, problems in calculus and problems in writing, especially dyslexia and dysgraphia. Dyscalculia in the first difficulty when it comes to mathematics.

Keywords: Learning difficulties, psychological processes, initial age cognitive functions alterations in writing and reading

Introducción

En la actualidad, los docentes de educación primaria necesitamos ampliar y mejorar nuestra formación en el campo de las Dificultades de Aprendizaje para ser más eficaces en su prevención y solución de los distintos problemas que pueden aparecer en nuestros alumnos/as durante este proceso; y cómo deben ser prevenidos y detectados. Por esta razón, este trabajo se centra en dos de las dificultades de la lectoescritura más comunes:

dislexia y disgrafía. Para ello, en primer lugar, se lleva a cabo una revisión teórica sobre la enseñanza de la lectura y escritura y los aspectos más importantes de la dislexia y la disgrafía; para después, presentar una metodología de intervención que ayude a prevenir posibles problemas e intervenir, en los casos que sea necesario.

Hoy en día se habla de neuroeducación, un nuevo modelo de educación en donde el docente deja de ser el protagonista, y es el estudiante quien utiliza sus funciones mentales corticales o funciones ejecutivas que originan un nuevo estilo de “aprendizaje basado en la evidencia” obteniendo buenos resultados, disminuyendo el índice elevado de pérdidas de años, bajar índices de deserción escolar y obtener buenos resultados en el menor tiempo posible.

Importancia del problema

Según muchos autores como Espinosa Ivan, 2004; consideran que este tema se ha dicho mucho, sin embargo, aún persiste en docentes especialmente de regiones rurales el desconocimiento para hacer frente a este problema y conseguir que el niño sea feliz en un proceso de aprendizaje muy competitivo. Ivan Espinosa, pionero de las dificultades de aprendizaje en el año 1997 ya identifico a los problemas de lectura, escritura, calculo y a la mala adaptación escolar como causas para que se produzcan este tipo de alteraciones en el buen desenvolvimiento escolar.

Metodología

Para identificar este tipo de problemas se han utilizado varias métodos o técnicas como la pedagogía, adaptaciones curriculares y el estudio de casos dentro de los DOBES y que van desde la observación como parte del método clínico hasta el récord académico que el niño obtiene en este proceso. Para algunos docentes la práctica rutinaria de “la letra con sangre entra” aún está en boga, sin embargo, desconocen las nuevas tendencias de la neuropsicología, la neuroeducación y la valoración neuropsicológica que se lo puede utilizar para identificar dificultades que alteren el buen desenvolvimiento escolar.

La psicometría hace su parte por medio de la valoración en lectura, escritura y cálculo.

Resultados

Hoy en día es importante la capacitación y la actualización de parte de los docentes en la didáctica y más aún en la pedagogía es por ello que hoy se habla de neurodidáctica, neuropedagogía y neuropsicopedagogía ciencias que intervienen directamente en el conocimiento y en el nuevo estilo de ofrecer conocimiento y enseñanza escolar.

Discusión

Generar espacios de discusión sobre esta temática sería asegurar el éxito en el proceso escolar, sin embargo, se puede aplicar nuevas investigaciones en las cuales por lo menos en nuestro país han pasado desapercibido como es la disgrafía o mala letra que se hace frecuente más en niños que en niñas justamente por las diferencias corticales que se presentan durante el proceso evolutivo del sistema nervioso central y de la corteza cerebral. Arango, J 2006.

Con la implementación de nuevos estilos de neuroimagen se han logrado detectar zonas precisas en las cuales se puede estimular o realizar conexiones nerviosas y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje o llamando también proceso cerebral. Ardilla, A Ostrosky, 2008.

Conclusión

Se han logrado intervenir en este proceso en base a las adaptaciones curriculares, durante los primeros años de básica, es importante el trabajo de la educadora parvularia que fortalezca el proceso de aprestamiento para que logre en el menor tiempo posible la maduración del sistema nervioso central y genere nuestros estilos de aprendizaje y desarrolle un conocimiento que le permita llegar a que el niño se sienta feliz.

Agradecimiento

A la sociedad ecuatoriana de psicología infantil que como director científico me ha permitido inmiscuir mas alla de la simple educación, a la universidad de San Buenaventura que me dio la oportunidad de continuar mis estudios en psicología bajo un nuevo modelo o paradigma, las neurociencias, a mi madre, fiel e incondicional a Dios por su misericordia y su bondad.

Referencias

- Arango, J. (2006), *Rehabilitación Neuropsicológica*. El Manual Moderno. México – México.
- Ardilla A., Ostrosky F. (2008). *Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas*.
- Ardilla A., Ostrosky F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*. Nurohealth. Miami, Florida, EE.UU y México D.F. – México
- Ardilla, A., Rossell M., Matute, E., (2005) *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. El Manual Moderno. México – México.
- Baroni A, Castellanos F. *Neuroanatomic and cognitive abnormalities in attention-deficit/hyperactivity disorder in the era of 'high definition' neuroimaging*. Curr Opin Neurobiol. 2015; 30:1-8.
- Clark D., Boutros N., Méndez M. (2010), *El cerebro y la conducta. Neuroanatomía para los psicólogos*. Manual Moderno 2da. Edición. México – México.
- Flores, J., Ostrosky, F., (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. Manual Moderno. México – México.
- Guías clínicas del Hospital psiquiatrico Infantil Dr. Juan N. Navarro. *Guía clinica del trastorno por déficit de atencion e hiperactividad*. 2010
- Jiménez E. J, Trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad: prevalencia y evaluación de las funciones ejecutivas. Eur. J. Educ. Psychol 2015; 5:5-11
- Medina Mora M, Caraveo J, et at. Epidemiología en el ambito internacional. *Un análisis de la problemática de la salud mental en México*. Capitulo III
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). *Referente Curricular de Educación Especializada*. Quito – Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador y Vicepresidencia República del Ecuador (2011). *Guía de Trabajo. Manual de estrategias pedagógicas para atender las necesidades educativas especiales en la educación regular*. Quito- Ecuador.
- Ministerio de Educación de Perú (2007). *Manual de Adaptaciones Curriculares – Educación Inclusiva*. Lima – Perú.
- Muñoz Yunta José A., Palau Montserrat, Salvadó Berta, Valls Antonio. *Neurobiología del TDAH*. Acta Neurol Colomb 2006; 22:184-189).

Portellano, J. A. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia*. Especiales somos. Madrid – España.

Portellano, J., García, J., (2014). *Neuropsicología de la atención, funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis. Madrid – España.

Portellano, J. A., Martínez Rosario, Zumárraga L. (2014). *ENFEN – Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. TEA Ediciones. Madrid – España.

Revista de Psicología, UCA. 2011. Vol. 7. N° 13, pp. 7-26

Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, Vol.8, No.1, pg. 1-21.

Tirapu-Ustárroz, J., Ríos, M., Maestú, F., (2008) *Manual de neuropsicología*. Viguera Editores. Barcelona – España.

Dificultades de Aprendizaje, Apuntes científicos. Maestría en Dificultades de Aprendizaje. Universidad Central del Ecuador, 2014.

Percepción de los profesores sobre la inclusión. Integrando en el aula de clases a estudiantes universitarios con necesidades especiales.

Rosa Cecibel Varas Giler

Unidad Educativa Líderes del Futuro

Marcelo Gonzalo Haro Gavidia, Dr.

Universidad Técnica Estatal de Quevedo

rvarasgiler@hotmail.es

mharo@teq.edu.ec

Rosa Marjorie Torres Briones MSc.

rosa.torres@utc.edu.ec

Universidad Técnica de Cotopaxi

Víctor Gallo, MSc.

vgallo@uteq.edu.ec

Universidad Técnica Estatal de Quevedo

Resumen

El principal objetivo de este estudio es conocer la percepción que los profesores tienen acerca de la inclusión y sus actividades trabajando con estudiantes con necesidades especiales en una reconocida universidad de la ciudad de Quevedo. En este estudio se usó el enfoque cualitativo-etnográfico. Un cuestionario con nueve preguntas fue completado por veinte profesores de varias facultades a fin de conocer sus principales problemas o aspectos relevantes sobre cómo ellos integraron a los estudiantes con necesidades especiales en sus aulas de clase. Los resultados demostraron que las percepciones de los docentes fueron favorables a los estudiantes con necesidades especiales sin embargo se notaron áreas de preocupación que incluyeron insuficientes recursos para la educación especial, falta de capacitación para trabajar con estudiantes especiales, stress y ansiedad cuando la enseñanza de estudiantes especiales debe ser integrada con los estudiantes regulares. Se concluyó que los profesores han incluido a los estudiantes especiales en el aula de clases exitosamente, después de identificar las barreras que los afectan. El aprendizaje de los estudiantes especiales actualmente es posible gracias a la iniciativa y experiencia de sus docentes, aunque un buen apoyo mejoraría su práctica docente en muchos aspectos. Después de todo, se ha demostrado que una actitud positiva hacia la inclusión es un factor clave para el éxito.

Palabras claves: Percepción de los docentes- Necesidades especiales- Práctica docente – actitud positiva.

Abstract

The main goal of this study is to know teachers' perceptions about inclusion and their practice working with special needs students at a well-known University of Quevedo. In this study we used the qualitative-ethnographic approach. A 9-item questionnaire was completed by twenty teachers in order to know their main issues or relevant aspect on how they integrate students with special needs in their classroom. The results showed teachers' perceptions were favorable to students with special needs; however specific areas of concern were noted that included insufficient resources for special education, lack of training to work with students with special education needs, additional stress and anxiety when teaching students with special education needs, and preventing the learning of other students. It was concluded that teachers have included SEN' students in the

classroom successfully, after identifying the barriers that affect them. The SEN' student learning of UTEQ nowadays is possible thanks to teachers' initiative and experience, although obviously a good support to them could improve their teaching practice in several aspects. After all, it has been shown that positive attitude to inclusion is a key factor to its success.

Keywords: Teachers' perception – Special needs – teaching practice – Inclusion – Positive attitude.

Introducción

El contexto para educación inclusiva, está basada en el Acta de Derechos Humanos, La Convención de los Derechos de los niños (1989), Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y en Actas del Reino Unido como Actas de Discriminación de Discapacidad (1995) y Acta de los Niños de Scotland, 1995, citado por Boyle, C. Topping, K, & Jindal-Snape, D. (2013). En la Constitución Ecuatoriana la inclusión está mencionada en el Título VII – Protocolo del Buen vivir, Primer Capítulo de la Constitución que habla acerca de la inclusión y equidad en el derecho de las personas con discapacidad, reconociendo algunas prácticas medidas acerca de la inclusión, como: educación, salud, seguridad social, domicilio, cultura, cultura física, tiempo libre y comunicación social, etc.

La idea de incluir niños con discapacidad en aulas de clase regulares ha tenido una larga historia en países desarrollados alrededor del mundo, según Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010), un ejemplo es España, quien tiene uno de los sistemas educativos inclusivos en Europa con menos del 0.4% (Cardona, M. C. (2013). Este porcentaje es más bajo del 4% de Bélgica, Dinamarca, Alemania o Suiza según la Agencia Europea para el Desarrollo de Educación en Necesidades Especiales. (EADSNE, 2011)

En Ecuador, la inclusión tuvo prioridad en el gobierno del Economista Rafael Correa, quien, a través del Ministerio de Educación, promovió la equidad entre hombres y mujeres con un Curso Educativo sobre Inclusión, en el “Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal”, desde 2008. Según este curso, los niños con necesidades especiales deberían ser parte de estrategias para alcanzar la Educación Primaria Universal EPU, antes del 2015.

Educación Inclusiva tiene que ver con Educación Universal, y demanda un cambio radical en sus aspectos curriculares, como por ejemplo la actitud de los profesores con los estudiantes. Con estos aspectos una de las más importantes universidades de la ciudad de Quevedo ha tenido una clara posición acerca de la inclusión, para ello creó el “Reglamento de Inclusión de las y los estudiantes con discapacidad o capacidades especiales. y resolvió: “Promover los derechos de las personas con discapacidad para disfrutar de los más altos servicios y programas posibles diseñados considerando criterios de igualdad de género, y gratuidad a través de algunas acciones positivas con estudiantes con necesidades especiales”.

El propósito principal de este estudio fue primero descubrir cómo los profesores universitarios asumían la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en sus aulas de clase; luego averiguar si la institución les facilita recursos y les brinda capacitación acerca de la inclusión; y finalmente si los estudiantes con necesidades especiales debían ser acompañados por personal especializado cuando ellos estén en clases.

El proceso de inclusión en Ecuador

En años recientes, educar niños con necesidades especiales en aulas de clase regulares ha estado recibiendo mucha atención de parte de educadores y familias; sin embargo, este aspecto no es nuevo. El proceso de

inclusión en Ecuador empieza en el gobierno del Dr. Gustavo Noboa Bejarano, quien en el “Reglamento General de la Ley de las Discapacidades”, dispuso que el Ministerio de Educación debería establecer un sistema de educación inclusiva de estudiantes con necesidades especiales con los estudiantes regulares. En el Plan Nacional de Integración Educativa, se dispuso reorientar a las instituciones educativas, capacitar a los profesores y reforzar los programas enfocados en la evaluación e identificación de potenciales habilidades, vocaciones, aptitudes, y limitaciones de los estudiantes con discapacidad, al plan de respuesta educativa. (CONADIS 2000) citado por Gaete Chiriboga, M. G. (2014) Según Staub & Peck (1994), cuando la literatura sobre los beneficios de la inclusión sea revisada, se verá que niños con y sin discapacidad se beneficiarán de la educación inclusiva. Sin embargo, los mayores beneficios se lograrán solo si los profesionales en escuelas mantienen actitudes positivas hacia la inclusión de niños con discapacidad (Antonak & Larrivee 1995; Polat 2001). Considerando que los maestros de educación general son los que atienden a niños con discapacidad en sus aulas junto con niños de formación regular, el papel del maestro de educación general es vital para el éxito de la inclusión. Por lo tanto, es fundamental entender lo que los maestros de educación general piensan acerca de la educación inclusiva.

De acuerdo a lo indicado por Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010), y como se explica a continuación factores infantiles y ambientales pueden presentar desafíos al éxito de la inclusión.

Factores infantiles

Los niños con discapacidad se enfrentan a restricciones derivadas de sus propias limitaciones físicas, emocionales y cognitivas. Estas limitaciones o barreras que residen dentro de los individuos pueden ser transitorias o permanentes. (Smith, Austin, Kennedy, Lee, & Hutchison, 2005).

Factores Ambientales

Las cuatro categorías identificadas de barreras ambientales para la inclusión de los niños que puede facilitar o esconder la participación de los niños en las aulas de clase son: actitudinal, arquitectural, administrativas y programáticas. (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004; Heyne, 2003). Adicionalmente, edad, género, nivel educativo, y años de experiencia docente, son también variables que podrían afectar la actitud de maestros hacia la discapacidad, lo que está más correlacionado sorprendentemente con las actitudes de los docentes a la inclusión es su cercanía con una persona con discapacidad, tener un miembro de la familia con discapacidad, o tener contacto con una persona con discapacidad. (Beh-Pajoo, 1991; Hastings & Graham, 1995; Parasuram, 2006).

Percepciones de los docentes sobre Inclusión

Corsini (1999) citado por Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010), define las actitudes como “predisposiciones aprendidas y estables para reaccionar ante una determinada situación, persona u otro conjunto de señales de forma coherente. En el caso de inclusión, las autoridades educativas tienen la decisión de implementar las políticas de inclusión, sin embargo, podría ser hipotético que si las personas claves del proceso de cambio no se incluyen de este proceso de toma de decisiones podrían ser infelices. Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). La misma opinión es compartida por Topping y Norwich (2013) quienes, en un reciente estudio presentado referente a la inserción exitosa del personal de apoyo de pares en colegios secundarios, resultó ser más importante incluso que los recursos. (Topping, Norwich, 2012, citado por Boyle, C., encabezando, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Fallar al entender los sentimientos del personal educativo en las escuelas, colegios o universidades significaría que no importa cuánta inversión fiscal se lleva a cabo, no se lograría el efecto deseado si los maestros no cuentan con el apoyo debido. Villa et al (1996) indicó que los educadores deben creer que

trabajar con todos los niños independientemente de su nivel de habilidad debería ser considerado como un proceso donde habilidades son adquiridas y modificadas continuamente para satisfacer las necesidades individuales de los niños.

Como expresó MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013), los maestros tienden a ser ampliamente positivos sobre principio de inclusión, pero al mismo tiempo ven su aplicación práctica como un problema. Sin embargo, se ha argumentado que actitudes neutrales, incluso negativas, hacia la inclusión pueden caracterizar mejor los puntos de vista del profesor.

La inclusión de niños con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento consistentemente ha sido reportada como un problema particular para los profesores y muchas veces se acompaña de actitudes negativas en la enseñanza. Estos son niños cuyo aprendizaje en el aula se ve comprometido por las dificultades complejas y de largo plazo que dirigen su comportamiento, emociones y relaciones. Scruggs y Mastropieri (1996) expresó que los maestros apoyan más la inclusión cuando los estudiantes incluidos en sus aulas necesitan poca o ninguna asistencia de ellos. Además, estos autores encontraron que al menos la mitad de los profesores que participaron en los estudios coinciden que estudiantes con y sin discapacidad se benefician de la educación inclusiva.

En palabras de Avramidis y Norwich (2002) los resultados de las investigaciones sobre la influencia que la preparación de los profesores tiene hacia la integración/inclusión demostraron que la capacitación es un factor positivo para la formación de maestros con actitudes más positivas hacia la integración/inclusión.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo no experimental porque describe detalles de situaciones específicas que se observó a través del uso de un cuestionario con nueve preguntas respondido por veinte profesores universitarios. Se limitó a describir la situación actual en la institución, donde se encuentra focalizado el tema que se investigó, así como se analizó la posición del profesor frente a la inclusión de estudiantes con especiales necesidades en clases regulares.

Recopilación de datos

Con la finalidad de obtener información veraz se consultó a veinte profesores de las diferentes Facultades de la Universidad –ocho mujeres y doce hombres- con más de quince años de experiencia laboral. Los docentes tienen títulos de Masterados y PhD. Según los profesores ellos trabajaron con aproximadamente 30 estudiantes con discapacidad; entre las más comunes están: Problemas de aprendizaje (2); Problemas de audición (4); Discapacidad física (11); Problemas del lenguaje (10); Problemas de visión (4); y problemas de conducta (4).

Instrumentos

Una invitación a participar en la presente investigación denominada Percepciones de los docentes sobre la Inclusión fue enviada por correo electrónico y físicamente, con el objetivo de reunir información con respecto a la percepción de los docentes sobre la inclusión y la práctica inclusiva. Fue adaptado de (Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013) y (Lambe y Bones, 2006). El instrumento consistió en 9 declaraciones referente al proceso de enseñar a los estudiantes con necesidades de educación especial en ambientes inclusivos y las condiciones bajo las cuales los maestros trabajan (habilidades, tiempo, recursos y apoyos) con relevancia específica al contexto de la institución de Quevedo; fue validado en un estudio previo por los autores mencionados y se encontró confiable (ver Apéndice 1). A los participantes se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas, por lo que se les pidió indicar si estuvieron de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación de las declaraciones analizadas

con la Escala de Likert y valoradas en tres puntos: no está de acuerdo; no está seguro; y, de acuerdo. MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013).

Resultados

Los resultados de este estudio han indicado algunas diferencias significativas en las actitudes sobre la inclusión que los maestros tienen. Para ello se analizó las nueve preguntas del cuestionario entregado a cada profesor como se indica a continuación:

A la pregunta n° 1: Es injusto separar a los estudiantes con necesidades especiales del resto de sus compañeros. Diez maestros indicaron que están en desacuerdo con esta declaración; tres afirmaron no estar seguros, y siete consideraron que lo más justo es integrarlos a los estudiantes regulares.

A la pregunta n° 2: La educación inclusiva desarrolla tolerancia y respeto entre los estudiantes. Dos profesores indicaron estar en desacuerdo con la afirmación, y 18 concordaron que hay respeto para sus compañeros especiales y que se los considera con los mismos derechos.

A la pregunta n° 3: Necesito ser un profesor con conocimientos especiales para enseñar a los alumnos con necesidades especiales. Diez profesores afirmaron estar en desacuerdo con esta declaración; cinco afirmaron no estar seguros y seis afirmaron que no se necesita tener habilidades para trabajar con los estudiantes con discapacidad.

A la pregunta n° 4: Creo que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con moderada y severa discapacidad pueden aprender en un ambiente inclusivo. El criterio de los profesores se dividió porque cinco de ellos afirmaron no estar seguros que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en un ambiente inclusivo y quince de ellos consideraron que sí se puede aprender en un ambiente de inclusión.

A la pregunta n° 5: La inclusión requiere la presencia en el aula de clase de maestros de apoyo. Dos maestros expresaron estar en desacuerdo con la afirmación mientras que ocho indicaron no estar seguros sobre la presencia de algún especialista en el aula de clase, frente a diez maestros que piensan que no es necesaria la presencia de algún docente especialista que ayude con los estudiantes especiales.

A la pregunta n° 6: La inclusión tiene más ventajas que desventajas. Dos docentes manifestaron estar en desacuerdo; uno dijo no estar seguro, mientras que diecisiete maestros están de acuerdo con esta afirmación.

A la pregunta n° 7: Me preocupa no tener las habilidades requeridas para enseñar educación especial en un ambiente inclusivo.

Siete profesores señalaron que no les preocupa no tener habilidades o conocimientos especiales para enseñar a los estudiantes con discapacidad; tres expresaron no estar seguros de si deberían tener conocimientos especiales, y diez indicaron que sí se sienten preocupados por la falta de conocimientos para trabajar con este grupo de estudiantes.

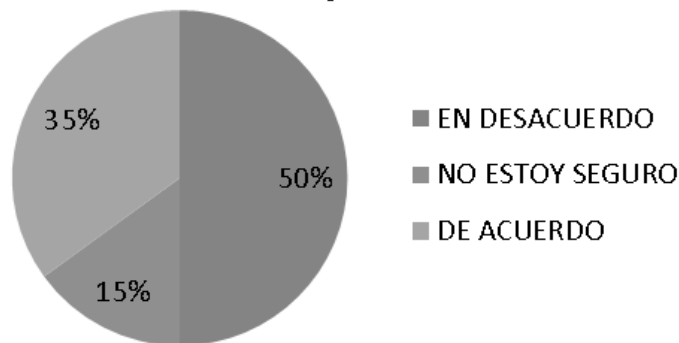
A la pregunta n° 8: Tengo suficientes materiales y recursos para asistir a mis estudiantes con necesidades especiales.

Once profesores señalaron estar en desacuerdo con esta afirmación; ocho no estuvieron seguros de contar con materiales y recursos y uno indicó que sí está de acuerdo en disponer de recursos para ayudar a sus estudiantes especiales.

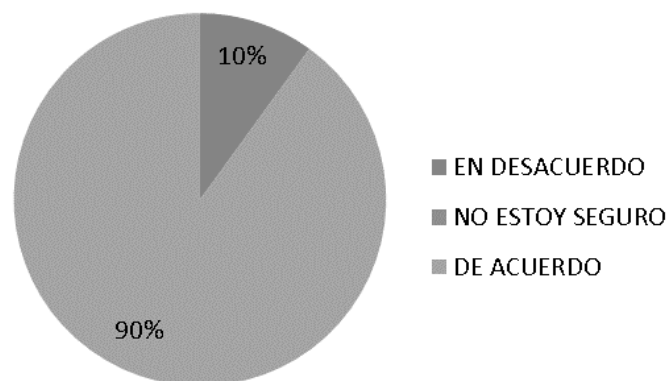
A la pregunta n° 9: Recibo suficiente ayuda de los profesionales en Psicología de la Universidad.

Con respecto a esta pregunta quince maestros manifestaron estar en desacuerdo por que no han recibido ayuda de Psicólogos o capacitación alguna que les permita trabajar de forma más eficiente con los jóvenes con discapacidad; y cinco indicaron no estar seguros.

Pregunta No. 1
Es injusto separar a los estudiantes con necesidades especiales del resto de sus compañeros

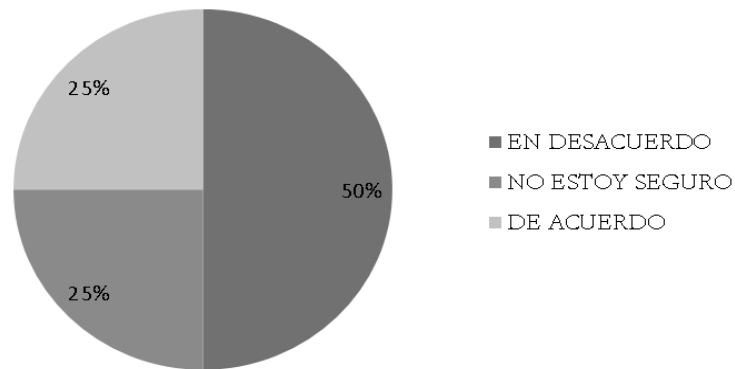


Pregunta No. 2:
La educación inclusiva desarrolla tolerancia y respeto entre los estudiantes.



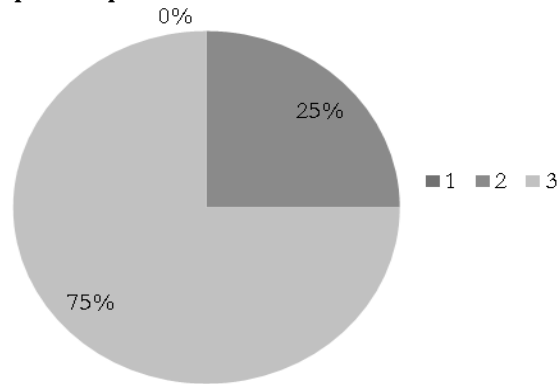
Pregunta No. 3

Necesito ser un profesor con conocimientos especiales para enseñar a los alumnos con necesidades especiales



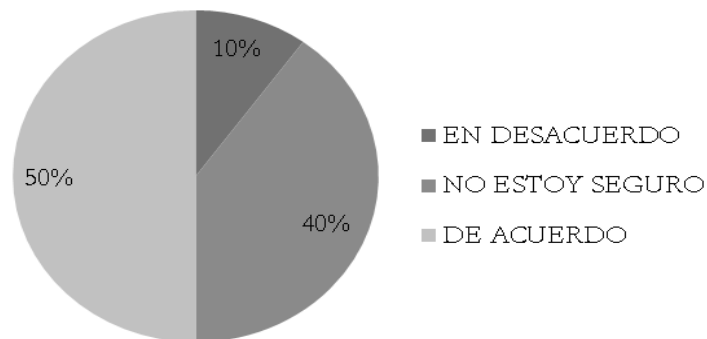
Pregunta No. 4

Creo que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con moderada y severa discapacidad pueden aprender en un ambiente inclusivo

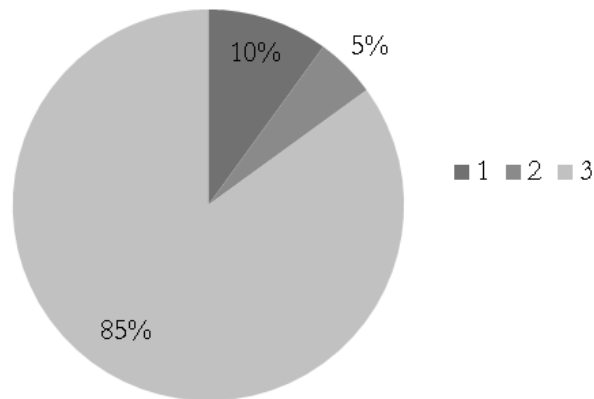


Pregunta No. 5:

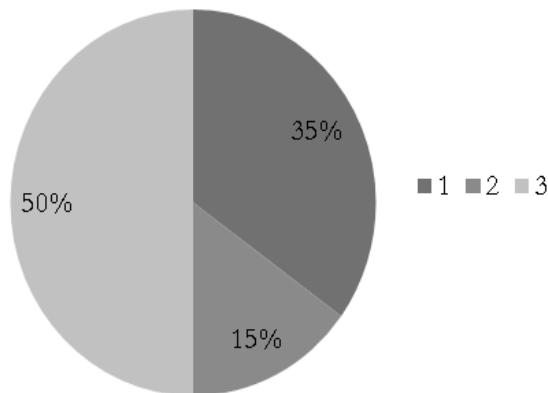
La inclusión requiere la presencia en el aula de clase de maestros de apoyo



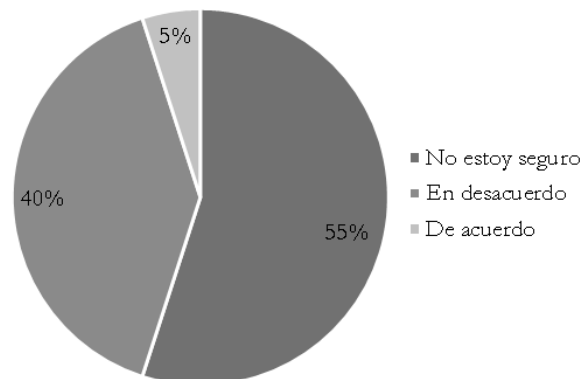
Pregunta No. 6
La inclusión tiene más ventajas que
desventajas



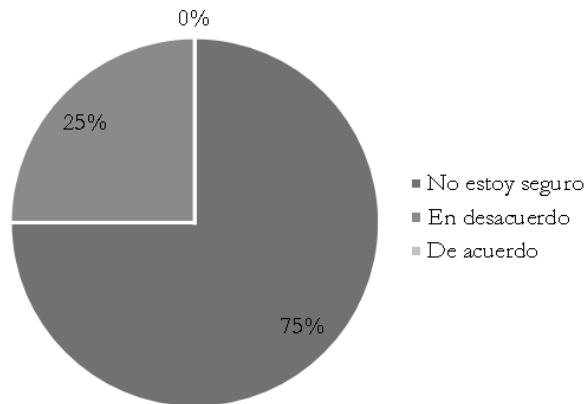
Pregunta No. 7
Me preocupa no tener las habilidades requeridas para enseñar
educación especial en un ambiente inclusivo



Pregunta No. 8
Tengo suficientes materiales y recursos para asistir a
mis estudiantes con necesidades especiales



Pregunta No. 9
Recibo suficiente ayuda de los profesionales en Psicología de la Universidad.



Discusión y conclusión

Según los docentes universitarios si necesitan conocimientos especializados para enseñar a los estudiantes con discapacidades, aunque afirmaron que este tipo de estudiantes puede aprender en un ambiente inclusivo coincidiendo con Villa et al. (1996) quien señaló que los educadores deben creer que trabajar con todos los niños independientemente de su nivel de habilidad debe considerarse como un proceso donde las habilidades son adquiridas y modificadas continuamente para satisfacer las necesidades individuales de los niños.

Sin embargo, a pesar de que maestros afirmaron que si necesitan conocimientos especializados para la enseñanza de los estudiantes con discapacidad, diez de ellos creen que es injusto separarlos en el aula de clases porque todos pueden aprender en un ambiente de inclusión total, a seis de ellos les preocupa no conocer estrategias que les ayuden a involucrar más a los estudiantes con discapacidad y a los estudiantes regulares. Indicaron no contar con los recursos necesarios ni con el apoyo de algún trabajador social y/o psicólogos para canalizar adecuadamente el problema que un estudiante especial representa para ellos. Afortunadamente, según MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013), los maestros tienden a ser muy positivos sobre el principio de la inclusión mientras que al mismo tiempo ven su aplicación práctica como un problema.

El aspecto más positivo es la experiencia profesional que tienen los docentes situación que les permite integrar estudiantes con discapacidad en áreas como: problemas de aprendizaje, problemas de audición, discapacidades físicas, problemas de lenguaje, problemas de visión y problemas de conducta. Según los maestros los estudiantes con discapacidad tienen el mismo derecho que los estudiantes regulares; y si los estudiantes no necesitan la asistencia de sus docentes el proceso de inclusión es más favorable, según lo declarado por Scruggs y Mastropieri (1996) quien expresó que los maestros apoyan más la inserción cuando los estudiantes incluidos en sus aulas necesitan poca o ninguna ayuda de sus profesores.

Según lo expresado por los docentes entrevistados la inclusión podría ser más efectiva si se los capacita sobre la discapacidad o si estrategias como taller y seminarios les ayuden con clases bien planificadas y organizadas, enfoque compartido por Avramidis y Norwich (2002) quienes también mostraron los beneficios que la capacitación brinda en las actitudes de los profesores hacia la integración/inclusión obviamente considerando edad, experiencia docente, nivel enseñado, la severidad de la incapacidad que tenían los niños; y la disponibilidad de personal y material de apoyo.

Podría concluir indicando que los maestros tienen actitudes positivas, y diversos requerimientos. Afortunadamente no tienen problemas con los estudiantes con necesidades especiales porque ellos exitosamente los han incluido en el aula de clases después de identificar las barreras que los afectan aplicando soluciones que ellos han considerado adecuadas de acuerdo a cada discapacidad. El aprendizaje de los estudiantes especiales es posible gracias a la iniciativa y a la experiencia de los maestros, aunque obviamente un buen apoyo para ellos podría mejorar su práctica docente en varios aspectos. Después de todo, se ha demostrado que una actitud positiva hacia la inclusión es un factor clave para su éxito. Boyle (2013)

Referencias

- Antonak, R.F. y B. Larrivee. 1995. Análisis psicométrico y revisión de las opiniones relativas a la escala de integración. *Niños excepcionales* 62, no. 2: 139-49.
- Avramidis, E. y B. Norwich. 2002. Actitudes de los docentes hacia la integración/inclusión: Una revisión de la literatura. *Diario Europeo de la educación especial* 17, no. 2: 129-47.
- Balderrama, O.B. 1997. Inclusión: Lo que funciona para los profesores, también. *Clearing House* 70, n ° 6: 328-31.
- BEH-Pajoo, A. (1991). El efecto del contacto social en las actitudes de los estudiantes universitarios hacia los estudiantes con discapacidad y su integración educativa. *Diario de la investigación de deficiencia Mental*, 35, 339-352.
- Boyle, C., encabezando, D. K. y Jindal-Snape, (2013). Actitudes docentes hacia la inclusión en las escuelas secundarias. *Maestros y enseñanza*, 19(5) 527-542.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Educación inclusiva en España: ¿cómo las habilidades, recursos y soportes afectan las percepciones del personal docente de educación regular de inclusión? *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 17 (5), 526-541.
- CONADIS. (26 de Septiembre de 2000). CONADIS, ECUADOR. Obtenido de ley sobre las discapacidades: <http://dredf.org/international/Ecuador2.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador, 2008
- Cross, A.F., Traub, E.K., Hutter-Pishgahi, L. & Shelton, G. (2004). Elementos de inclusión exitosa para niños con discapacidades significativas. *Temas de educación especial de la primera infancia (TECSE)*, 24(3), 169-183
- Agencia europea para el desarrollo en Educación Especial (EADSNE). 2003. Educación Especial a través de Europa en 2003. Tendencias en la provisión en 18 países europeos. Bruselas.
- Agencia Europea para el desarrollo en especial necesita educación (EADSNE 2011). Mapeo de la implementación de la política de educación inclusiva: Una exploración de los retos y oportunidades para el desarrollo de indicadores. Odense, Dinamarca.
- Gaete Chiriboga, M. G. (2014). ¿Cómo se puede preparar a los docentes sobre el manejo de la inclusión de niños con discapacidades físicas en el aula? (Bachelor's thesis, Quito, 2014.).
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.

- Heyne, L.A. (2003). Resolución de barreras organizacionales para la inclusión usando la educación, creatividad y trabajo en equipo. Impacto: Problemas característicos sobre la inclusión Social a través de la recreación de las personas con discapacidad, 16(2) Minneapolis: Universidad de Minnesota, Instituto de integración en la comunidad. Obtenido de febrero de 2009 de <http://ici.umn.edu/products/impact/162>.
- Lambe, J. & Bones, R. (2006). Percepciones de estudiantes sobre aula inclusiva de enseñanza en Irlanda del norte antes de la práctica docente. Diario europeo de la especial educación, 21(2), 167-186.
- Lindsay, g. 2007. Psicología educativa y la eficacia de la educación inclusiva/integración. Diario británico de psicología educativa 77: 1 – 24.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Actitudes de los profesores y comportamientos hacia la inclusión de niños con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento en las escuelas: Una aplicación de la teoría del comportamiento planificado. Docencia y educación del profesor, 29, 46-52.
- Parasuram, K. (2006). Variables que afectan a las actitudes docentes hacia la discapacidad y la educación inclusiva en Mumbai, India. Discapacidad y sociedad, 21(3), 231-242.
- Polat, F. 2001. Cambio de actitud de los psicólogos de la escuela hacia los alumnos con necesidades de educación especial en Turquía. Diario europeo de la especial educación 16, no. 1: 55 – 64.
- Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal 2008.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Actitudes docentes hacia la inclusión de Turquía. Diario europeo de la especial educación , 25 (1), 59-75.
- Reglamento de Inclusión de las y los estudiantes con discapacidad o capacidades especiales.
- Smith, R.W., Austin, D.R., Kennedy, D.W., Lee, Y. & Hutchinson, p. (2005) Recreación inclusiva y especial: Oportunidades para las personas con discapacidad (5ª ed). Boston: McGraw Hill.
- Staub, D. y C.A. Peck. 1994. ¿Cuáles son los resultados de los estudiantes sin discapacidades? Liderazgo educativo 52, no. 4: 36 – 40.
- Scruggs, T.E. y Mastropieri M.A.. 1996. Percepciones de profesor de integración/inclusión, 1958 – 1995: una síntesis de la investigación. Niños excepcionales 63, no. 1: 59 – 74.
- Topping, K. (2012). Conceptos de inclusión: ampliación de ideas. En C. Boyle & K. Topping (eds.), lo que funciona en la inclusión? Madrid: McGraw Hill Education.
- UNESCO. 1994. La Declaración de Salamanca y Marco de acción en Educación en necesidades especiales París: UNESCO.s.
- Villa, et al (1996). Profesor y administrador de las percepciones de educación heterogénea. Niños excepcionales, 63, 29-45.

Agradecimiento

A los compañeros maestros que colaboraron con la presente investigación, sus recomendaciones y valiosas opiniones han sido plasmadas en este artículo, con el cual conocimos sus opiniones acerca de la Inclusión educativa de los estudiantes con Necesidades Especiales y cómo lograron integrarlos al aula de clases. Sin el apoyo brindado difícilmente se encuentra el camino hacia la excelencia educativa.

Cuestionario

Percepción de los profesores sobre la inclusión. Integrando en el aula de clases a estudiantes universitarios con necesidades especiales.

El propósito de este cuestionario es conocer cuál es su opinión acerca de la inclusión, y cuáles es su opinión acerca de este tema. La confidencialidad de la información provista por usted será garantizada.

Nombre: _____

Edad: _____

Nivel educativo

Master ()

Doctorado ()

PHD ()

Años de experiencia docente: _____

Número de estudiantes con discapacidad: 0-9 -----

Tipo de discapacidad:

Discapacidad Física () Discapacidad de Aprendizaje ()

Problemas auditivos () Problemas Visual () Autismo ()

Problemas al hablar () Problemas de comportamiento () Problemas Mentales ()

1. Es injusto separar a los estudiantes con necesidades especiales del resto de sus compañeros.

En desacuerdo () No estoy seguro () De acuerdo ()

2. La educación inclusive desarrolla tolerancia y respeto entre los estudiantes.

En desacuerdo () No estoy seguro () De acuerdo ()

3. Necesito ser un profesor con conocimientos especiales para enseñar a los alumnos con necesidades especiales.

En desacuerdo () No estoy seguro () De acuerdo ()

4. Creo que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con moderada y severa discapacidad pueden aprender en un ambiente inclusive.

En desacuerdo () No estoy seguro () De acuerdo ()

5. La inclusión requiere la presencia en el aula de clase de maestros de apoyo.

En desacuerdo () No estoy seguro () De acuerdo ()

6. La inclusión tiene más ventajas que desventajas

En desacuerdo () No estoy seguro () De acuerdo ()

7. Me preocupa no tener las habilidades requeridas para enseñar educación especial en un ambiente inclusive.

En desacuerdo () No estoy seguro () De acuerdo ()

8. Tengo suficientes materiales y recursos para asistir a mis estudiantes con necesidades especiales.

En desacuerdo () No estoy seguro () De acuerdo ()

9. Recibo suficiente ayuda de los profesionales en Psicología de la Universidad.

En desacuerdo () No estoy seguro () De acuerdo ()

Cuestionario adaptado de:

Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.

Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.
<http://uir.ulster.ac.uk/9633/1/EJSNE.pdf>

Modelos educativos, adaptaciones curriculares e inclusión: una mirada desde las actividades físicas deportivas

PhD. Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo

Universidad de Guayaquil

giceyamc@gmail.com

Resumen

Los actuales modelos educativos tanto a nivel internacional como nacional se caracterizan por ser inclusivos, participativos e innovadores. Esto implica el desarrollo de una Pedagogía Humanista, basada en el enfoque Histórico-Cultural, unida a la aplicación de estrategias didácticas - metodológicas que den respuesta a la diversidad existente en cada grupo escolar. En correspondencia con lo señalado los diseños curriculares buscan satisfacer las necesidades cognitivas y formativas de los educandos independientemente a su condición. Lo paradójico es que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y los docentes no siempre están preparados para atender la diversidad, originándose un serio problema tanto para los docentes, como para el centro educativo y para el medio familiar, ya que no cuentan con las herramientas requeridas para optimizar dichos procesos bajo un enfoque científicamente organizado que permita elaborar las adaptaciones y ajustes necesarios al currículo y responder a la diversidad. En el caso de la práctica de las Actividades Físicas Deportivas también se refleja esta problemática afectándose los procesos de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. De ahí que esta comunicación tiene como objetivo ofrecer orientaciones metodológicas sobre cómo elaborar e implementar adaptaciones curriculares dentro del contexto físico- deportivo. Basado en una metodología cuasi experimental, el estudio realizado permitió llegar a importantes resultados en relación a cómo realizar las adaptaciones curriculares, en la misma medida que enfatiza en su importancia para promover la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales a la práctica de actividades físicas – deportivas y a la vida educativa y social.

Palabras clave: Modelos educativos, adaptaciones curriculares, inclusión, actividades físicas –deportivas.

Abstract

The current educational models both at international and national level are characterized by being innovative, participatory and inclusive. This implies the development of a humanist pedagogy, based on the Historic-cultural approach, United to the implementation of strategies teaching - methodological that respond to the diversity in each school group. In correspondence with the designated curricular designs seek to satisfy cognitive and educational needs of learners regardless to their condition. The paradox is that not all students learn at the same pace and teachers are not always prepared to serve the diversity, creating a serious problem for teachers, as for the school and family environment, since they do not have with the tools required to optimize these processes under a scientifically organized approach that allows developing adaptations and adjustments to the curriculum and to respond to the diversity. In the case of the practice of physical sports activities also reflected this problem affecting the processes of inclusion of people with special educational needs. That is why this communication aims to provide methodological guidance on how to develop and implement curricular adaptations in the context of physical-sports. Based on a quasi-experimental methodology, the study allowed to reach important results in relation to how make the curricular adjustments, to the same extent that emphasizes its importance to promote the inclusion of people with Special educational needs the practice of physical activities - sports and social and educational life.

Keywords: Educational models, curriculum adaptations, including physical activities - sports.

Introducción

Introducción al problema

Los actuales modelos educativos tanto a nivel internacional como nacional se caracterizan por ser inclusivos, participativos e innovadores. Esto implica el desarrollo de una Pedagogía Humanista, basada en el enfoque Histórico-Cultural, unida a la aplicación de estrategias didácticas - metodológicas que buscan a partir de las potencialidades individuales y colectiva dar respuesta a la diversidad existente en cada grupo escolar.

En correspondencia con lo señalado se asume que los paradigmas educativos del siglo XXI se enmarcan cada vez más en el enfoque de una educación inclusiva, apoyada de diseños curriculares encaminados a satisfacer las necesidades cognitivas y formativas de los educandos independientemente a su condición.

En torno a esto (Recalde, Maqueira & Plaza 2017), describen como los sistemas educativos se han visto en la urgente necesidad de asumir nuevos retos que les permitan ser más coherentes con los cambios políticos, económicos y sociales de cada país; en la misma medida que apuntan al desarrollo de procesos formativos que favorecen la preparación integral de todos los ciudadanos, en función de una verdadera igualdad de oportunidades. Apuntan los autores citados que ya la inclusión no queda en un plano discursivo y sí es una realidad.

Sin embargo, independientemente de los múltiples esfuerzos realizados y de las intenciones alrededor de la inclusión, no se alcanzan aún los niveles necesarios y deseados. Hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y los docentes no siempre están preparados para atender la diversidad, originándose un serio problema tanto para los profesores, el centro educativo y para el medio familiar, ya que no cuentan con las herramientas requeridas para optimizar dichos procesos bajo un enfoque científicamente organizado que permita elaborar las adaptaciones y ajustes necesarios al currículo y responder a la diversidad.

En Ecuador la atención a las personas con necesidades educativas especiales al igual que en el resto de los países ha transitado por un largo proceso de evolución. En este orden la Agenda Nacional para la igualdad en la discapacidad (2013-2017), de Ecuador publica que *“La discapacidad afecta de manera desproporcionada a las poblaciones vulnerables. Las personas en el quintil más pobre, las mujeres y los ancianos [personas adultas mayores] también presentan una mayor prevalencia de la discapacidad), siendo las personas con pocos ingresos, sin trabajo o con poca formación académica las que mayor riesgo de discapacidad presentan”*.

En el caso de la práctica de las actividades físicas deportivas también se refleja esta problemática afectándose los procesos de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. Actualmente sólo el 24 % de la población con necesidades educativas práctica actividad física deportiva y recreativa. (Rodríguez, Maqueira y Sailema, 2017). El análisis de las causas de estas bajas cifras son múltiples, existiendo una que resulta esencial, y que precisamente está relacionada con los procesos de formación de los talentos humanos para que desde los diferentes modelos educativos que se ofertan puedan desarrollar competencias profesionales que les permitan dar respuesta a estas nuevas y crecientes exigencias en correspondencia con la inclusión de personas con necesidades educativas a la práctica de actividades físicas –deportivas y recreativas y a la vida social.

De ahí que esta comunicación tiene como objetivo ofrecer orientaciones metodológicas sobre cómo elaborar e implementar adaptaciones curriculares dentro del contexto físico- deportivo para estimular la inclusión de personas con necesidades educativas especiales.

En estas ideas visualizamos la novedad, pertinencia e importancia del tema, básicamente logra una aproximación teórica-práctica a un aspecto que hoy sigue constituyendo un desafío en el contexto físico –educativo y que como en otros países también en Ecuador, necesita de un repensar científico-metodológico que favorezca a corto plazo revertir la situación de la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales a la práctica de actividades físicas deportivas y recreativa en un grado mayor.

Modelos Educativos

La comunidad científica enfrenta cada vez más los desafíos de perfeccionar los modelos educativos, de modo que permitan dar respuesta a la diversidad manifiesta entre los posibles usuarios y beneficiarios (Reyes, & Castillo, 2011) y (Recalde & Maqueira 2017). Se trata de contar con modelos educativos flexibles, adaptables, que faciliten la integración de todos los usuarios y beneficiarios, en la misma medida que contribuyan a transformar la realidad social. Es propiciar desde los modelos educativos existentes la formación de profesionales competentes, capaces de interactuar en un mundo globalizado, con nuevas realidades políticas, económicas y sociales tanto a nivel internacional como nacional (Rivilla, Garrido, & Goncalves, 2012), citados por (Recalde & Maqueira 2017).

Esta nueva visión respecto a los modelos educativos; centrados en el estudiante como protagonista de su aprendizaje y el docente como facilitador, además de contribuir de mejor manera al proceso de formación integral de los alumnos, hace que se conciba la enseñanza a partir las propias potencialidades de cada estudiante independientemente a su condición. Como es lógico pensar, si sustentamos la enseñanza en modelos educativos flexibles y adaptables acorde a las necesidades y potencialidades de quienes la reciben esto tendrá consecuencias favorables para las personas que presentan necesidades educativas especiales.

Los apoyos ofrecidos oportunamente favorecen de forma progresiva que estas personas puedan acceder al currículo, vencer los objetivos de las diferentes asignaturas según su ritmo y lo que resulta más significativo, que se creen las condiciones para que sean incluidos en las prácticas de actividades físicas, deportivas y recreativas. (Maqueira, 2005, & Cruz, 2015)

¿Qué resulta paradójico aquí? Lo paradójico está precisamente en que la inclusión es una realidad y más que esto una necesidad, sin embargo e independientemente de contar con modelos educativos inclusivos continúa siendo un reto cómo enfrentar la inclusión en el contexto de las actividades físicas deportivas y recreativas, precisamente porque no se cuenta con talentos humanos con las competencias requeridas para que logren atender coherentemente los procesos de inclusión y atención a la diversidad, fundamentalmente por presentar limitados conocimientos para realizar las adaptaciones curriculares necesarias para la enseñanza de los diferentes deportes adaptados, por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos en los diferentes deportes se dificulta y con esto su inclusión.

Tanto (Bender, 2012: 11, como Tomlinson, 2014) insisten en tener en cuenta además las diferencias existentes en cada educando, considerando que no todos aprenden al mismo ritmo

Adaptaciones curriculares e Inclusión

La necesidad de atender la diversidad desde el currículo general unido a los cambios operados en los distintos sistemas educativos, exigen un profesorado más preparado y creativo, capaz de adaptar el currículo general, teniendo en cuenta los procesos previos de diagnóstico. Los resultados del diagnóstico deben corresponderse con las adaptaciones curriculares a elaborarse, de modo que permitan a corto y mediano plazo dar respuesta al

ritmo de aprendizaje y particularidades de cada estudiante o grupo escolar. (Monarca & Rappoport, 2013; Rizvi & Lingard, 2013).

En este orden de ideas resulta fundamental reflexionar en primer lugar sobre la conceptualización y significado del término adaptación curricular. Asumiendo estas como ajustes, modificaciones, toma de decisiones sobre determinados aspectos del currículo o sobre su totalidad para contribuir a un mejor aprendizaje y a la atención de las diferencias individuales y de la diversidad. (Martin, 1998; Arráez, 1998; Maqueira 2005; Grau & Fernández, 2008; Contreras, 2013; Cruz, 2015; Reyes, 2016, & (Calderón, CM, Ron, VM, Caicedo, G, Maqueira, 2017)

En segundo orden es importante considerar que los planes curriculares actuales, buscan de manera general la formación integral de los educandos (Pathak, 2017), enfatizando en el desarrollo de las destrezas desde los primeros niveles de enseñanza, sin embargo, los mismo dado su propio carácter tienen una propensión hacia la generalidad, careciendo de las especificidades necesarias a tener en cuenta para desarrollar una enseñanza que dé respuesta a la diversidad existente en cada grupo escolar. (Calderón, CM, Ron, VM, Caicedo, G, Maqueira, 2017)

Esto presupone entonces que si bien las Adaptaciones Curriculares son por un lado, una estrategia de planificación y de actuación docente para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno/a. Por otro lado, y en último término, estas adaptaciones son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos/as, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones educativas específicas. (Maqueira, 2005) & coll 2017). Las mismas pueden clasificarse según su tipo en: Muy Significativas o Pocos Significativas (Maqueira, 2005).

Son un continuo: en un extremo estarían los cambios habituales que el maestro/a introduce en su enseñanza para dar respuesta a la diversidad de su aula y en el otro extremo estarían las adaptaciones que se apartan significativamente del currículo. (Equipo de Orientación y Apoyo Educativo, 2002).

Atendiendo a esto y considerando que los modelos para la elaboración de las adaptaciones curriculares, tienen como objetivo guiar el trabajo de los docentes en la planificación de las propuestas curriculares y en la construcción y reconstrucción de los procesos de aprendizajes mediante la investigación-acción como grupo de trabajo, es vital realizarnos algunas interrogantes tales como:

1. ¿Qué es lo que los estudiantes no alcanzan hacer?
2. ¿Qué se necesita enseñarles?
3. ¿Cuál es el punto de partida para la ayuda?
4. ¿Cuáles son sus características biopsicosociales?
5. ¿Cómo es su medio familiar?
6. ¿Cómo se desempeñan dentro del grupo y en el hogar

Una vez llegada a la respuesta de las interrogantes planteadas podemos pasar a otra fase en la cual debemos respondernos lo siguiente:

¿Cómo y qué adaptar?

Para definir cómo y qué adaptar se precisa conocer con profundidad el diagnóstico de los alumnos, saber cuáles son sus oportunidades ante las exigencias del currículo general, teniendo en cuenta también que

independientemente de las individualidades existentes, se debe estimular el aprendizaje desde un proceder pedagógico centrado en las capacidades, y bajo un enfoque humano y desarrollador.

¿Cómo adaptar?

Se sigue para ello la metodología de investigación -acción, en la cual se crea el grupo de investigación, se plantea la problemática a investigar y solucionar y se procede a cumplir con el procedimiento acordado

Pasos metodológicos:

1. Creación del grupo de investigación – acción.
2. Planificación y elaboración de la estrategia de trabajo. Determinación de las fases. (Diagnóstico de oportunidades, capacitación y preparación,)
3. Aplicación del proyecto
4. Análisis de resultados.
5. Retroalimentación

Todo lo anterior se seguirá mediante el proceso de adaptación curricular, ajustes y modificaciones en torno a la metodología, medios, tareas y formas de evaluación. Para ello se orienta seguir el esquema propuesto por Arráz (1998) retomado por (Maqueira, 2005, 2017), el cual permite desarrollar un enfoque interdisciplinar y multidisciplinar para la elaboración e implementación de las adaptaciones curriculares, con énfasis en la atención a la diversidad.

Figura 1. Esquema para la elaboración de las adaptaciones curriculares

Contenidos	Niveles de ayudas	Adaptaciones	Evaluación
	Verbales, físicos visuales, auditivos, psicológicos, educativos, sociales.	Metodología, materiales y tareas	

Elaborado por: (Maqueira, 2005) Adaptado por (Crúz, 2015) & (Recalde, 2017)

¿Qué adaptar?

Se adaptan los sistemas de contenidos, las metodologías de enseñanzas, los materiales o medios, las tareas y las formas de evaluación. De ahí que podamos señalar que en función de lo que estemos adaptando y de la dimensión de la adaptación estas adaptaciones pueden ser significativas o pocos significativas.

Metodología

Como bien hemos expresado lo más recomendable dentro del proceso de realización de las adaptaciones curriculares es trabajar sobre una metodología mixta de investigación, donde se articulen el empleo de métodos teóricos y empíricos con énfasis en la investigación –acción. Esto garantizará el cumplimiento de las fases y las formas de cómo realizar las diferentes adaptaciones curriculares en función del diagnóstico individual y colectivo de los grupos clases, así como de los objetivos a alcanzar.

Ejemplo de Adaptaciones Curriculares

Contenidos	Niveles de ayudas	Adaptaciones	Evaluación
	Verbales, físicos visuales, auditivos	Materiales y tareas	
Reconocimiento de su esquema corporal Cabeza, tronco, brazos, manos, piernas y pies	<p>Primer momento Se le demuestra al niño colocándolo en parejas con su tutor, o padre cuál es la cabeza y las partes que la componen. Los niños deben señalar sobre ellos y sobre el rostro de sus padres o tutores.</p> <p>Segundo momento Colocados en parejas entre los propios niños se les pide que muestren y señalen cada parte de la cabeza.</p> <p>Tercer momento Manteniendo la posición inicial en parejas se les pide que muestren y nombren sobre sí y sobre su amiguito la cabeza y cada parte que la compone. Se le explica la utilidad y funcionalidad de estas partes y se les indica que las señalen y nombren. Se ofrecen niveles de ayuda verbales(explicación), visuales(demostración) Físicos (al tomarles y señalarles cada parte del cuerpo indicada y al colocarlos en parejas tanto con sus padres como entre ellos mismo. Finalmente se invita a jugar a los niños al ritmo de la canción deben señalar y nombrar la parte del cuerpo indicada. Este proceder se repite para cada parte o contenido. Primero demostrar sobre el padre o tutor, después sobre ellos mismo y finalmente sobre su amiguito tanto al mostrar como al señalar o nombrar.</p>	<p>Se pueden utilizar como materiales, muñecos de diferentes tamaños, colores, texturas, dibujos de figuras humanas, plastilina para elaborar figuras humanas. Figuras de diferentes animalitos para que los niños distingan en estos cuáles son sus partes principales y establezcan las diferencias con las personas.</p> <p>Tareas Se adaptan los materiales y las indicaciones de señalar, mostrar, nombrar en cada caso. Se realizarán tantos niveles de ayuda y repeticiones como sean necesarios. Se procede de lo simple a lo más complejo, que en estos casos sería la integración de las diferentes partes del cuerpo y la apreciación de la funcionalidad de estas de modo que permitan el vínculo del niño con el medio que le rodea. Muy significativo aquí es destacar que cada actividad o tarea realizada en la unidad educativa debe ser seguida en el hogar sistemáticamente hasta tanto se logre que el niño muestre y nombre cada parte del cuerpo. La actividad lúdica es imprescindible para fijar y educar este constructo y favorecer nuevos aprendizajes.</p>	<p>Si el niño es capaz de mostrar y nombrar sobre sí y sobre otro compañerito la parte del cuerpo indicada la evaluación será satisfactoria, si por el contrario tiene dificultades en nombrar o señalar se realizarán tantas repeticiones y niveles de ayuda como sean necesarios para poder lograr vencer los objetivos de mostrar y señalar tanto en sí mismo como en otro amiguito. La evaluación tendrá un carácter continuo y sistemático y se aplicará de igual manera para cada parte del cuerpo. Es importante que al realizar la evaluación se tenga en cuenta el niño no solo logre mostrar, señalar y nombrar, sino que integre su esquema corporal y sepa cómo funcionar con este y el medio que le rodea.</p>

Conclusiones

A modo de conclusión cinco ideas fundamentales:

- Si bien es cierto que hoy la inclusión de personas con necesidades educativas especiales a las diferentes esferas de la vida social y dentro de estas a la práctica de las actividades físicas deportivas y recreativas es una realidad, también es cierto que este proceso por su propia esencia constituye un gran desafío a resolver precisamente porque se necesita que los modelos educativos actuales permitan que el proceso de formación curricular que se realiza desarrolle las competencias necesarias para poder dar respuesta a la diversidad existente.
- El proceso de adaptación curricular, sólo es posible desarrollarlo si se cuenta con un profesorado comprometido en su gestión docente, que sea creativo, reflexivo y sobre todo capaces de provocar cambios oportunos en sus estudiantes.
- Las formas previstas para la elaboración e implementación de las adaptaciones curriculares deben estar en estrecha vinculación con el diagnóstico de cada caso, y además tener un carácter inter y transdisciplinario que permita adaptar y flexibilizar el currículo general sobre bases científicamente organizadas y coherentes con la diversidad.
- La elaboración e implementación de una estrategia de adaptación curricular implican la necesidad de realizar un análisis profundo sobre todos los elementos a considerar dentro del proceso de adaptación curricular, con especial interés en lo relacionado con el diagnóstico de los estudiantes, centrandose en las oportunidades existentes en ellos para acceder a un currículo que además de tener un carácter general plantea la formación integral de todos los educandos independiente a su condición.
- La enseñanza es en vano cuando no se acomoda la naturaleza y provenir de quienes la reciben.

Bibliografía

- Arráez, J. M. (1998). Teoría y Praxis de las adaptaciones curriculares en la Educación Física. Un Programa de Intervención Motriz aplicado en la Educación Primaria. Málaga, España: Ediciones Aljibe
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Calderon, CM, Ron; VM, Caicedo, G, Maqueira, G, (2017) Orientaciones Metodológicas para la elaboración de Adaptaciones Curriculares. Una respuesta a la Diversidad *Lecturas: Educación Física y Deportes (EFDeportes.com)*, *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 22, N° 232, Septiembre de 2017. <http://www.efdeportes.com/>
- Contreras, F. (2013). *Propuesta Curricular Interdisciplinaria para el mejoramiento del desarrollo motor en niños con Síndrome de Down (trisomía 21) del Instituto de Educación Especial "La Aurora" Pamplona*, Colombia. Tesis en Opción al Grado científico de Doctor en Ciencias de la Cultura Física. La Habana. Cuba.
- Cruz, C., "Natación Adaptada: una alternativa para la atención físico - educativa de niños con trastornos del espectro autista que asisten al Combinado Deportivo "Camilo Cienfuegos" del municipio Plaza de la Revolución de la Habana. Tesis en opción al título de Master en CFT. Defendida marzo 2015.
- Grau, C. & Fernández Hawrylak, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008, 46 (3), 1-16.
- Martín (1998). *Las Adaptaciones Curriculares en la Educación Primaria. En CNREE: Las Adaptaciones Curriculares y al formación de profesores*. Serie de Documentos N° 17. España
- Maqueira, G., Estudio del desarrollo psicomotor y de las adaptaciones curriculares en la clase de Educación Física de niños que presentan estrabismo y ambliopía antes de su inclusión a la escuela primaria .Tesis en opción al grado de Dra en Innovaciones Científicas y Didáctica de la Educación .Física. Universidad de Granada .España y ISCF Manuel Fajardo

- Maqueira, G. & coll (2017). Diversidad, integración e inclusión para perfeccionar pedagógicamente las clases de Educación Física *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 21, N° 225, Febrero de 2017. <http://www.efdeportes.com/>
- Modelo Educativo Universidad de Guayaquil, 2016
- Monarca, H. & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*. N° extraordinario (2013): 54-78
- Pathak, R. (2017). Value Oriented Education: Role of Teacher Education in Promoting Value Education. *Education*, 43(1), 222-226.
- Recalde, A., & Maqueira, G. (2017) El modelo educativo de la Universidad de Guayaquil. Una experiencia inclusiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 21, N° 225, Febrero de 2017. <http://www.efdeportes.com/>
- Recalde, A., Maqueira, G., & Plaza, J., (2017) “Retos y Prospectiva en la Educación Superior ecuatoriana: Una aproximación a la inclusión. Ponencia presentada V Congreso internacional de Investigación e Innovación. Panamá 2017
- Recalde A., (2017). Inclusión y Atención a la diversidad desde la actividad física - deportiva. Retos y Prospectivas en Ecuador. Ponencia presentada en la VII Convención de Actividad Física y Deportes. AFIDE 2017
- Reyes, I., & Castillo Herrera, J. A. (2011). El envejecimiento humano activo y saludable, un reto para el anciano, la familia, la sociedad. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 30(3), 454-459.
- Reyes, A. (2016). “*Guía de Adaptaciones Curriculares para la enseñanza de la Natación a niños con Trastornos del Espectro Autista del Centro Psicoeducativo ISAAC*”. Tesis de Licenciatura en Educación Física Deportes y Recreación. Guayaquil
- Rivilla, A. M., Garrido, M. C. D., & Goncalves, F. R. (2012). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17).
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez, A., Maqueira, G., & Sailema, A., (2017) Retos y Prospectivas de los Deportes Adaptados en Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Investigación en Deporte y Actividad Física – REINDAF – Enero 2017, Vol. I, No. 4*
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Capítulo 2

APORTES DE LA UNIVERSIDAD



La educación superior: Un sendero para construir una sociedad inclusiva - cero desigualdades de género

Mg. Paola Fernández Naranjo

Universidad de Guayaquil

paola.fernandezn@ug.edu.ec

Mg. Iván Polo Quiñónez

Universidad de Guayaquil

ivan.poloq@ug.edu.ec

Resumen

En el Ecuador se generan conflictos de desigualdades sociales que desintegran la sociedad, en este artículo se profundizó uno de ellos; la diferencia de género y sus principales contrariedades: limitado acceso a la educación, inequitativa inserción laboral y la alarmante realidad de la violencia de género. Así mismo, se detalló los avances normativos que se generaron a partir de la Constitución del 2008. El propósito elemental de este documento es reflexionar sobre procesos de inclusión de género en y desde la Educación Superior ecuatoriana con mayor énfasis en la Universidad de Guayaquil y como última instancia el llamamiento a un compromiso de una sociedad de inclusión y equidad. Los datos aportados en el presente documento fueron recopilados de fuentes con alto nivel de confiabilidad como lo son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación - SENESCYT; y la Universidad de Guayaquil, básicamente, la Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación - FEDER. Los resultados obtenidos obedecen a la realidad nacional que atraviesa el país y las transformaciones de las prácticas sociales que hoy en día son evidentes.

Palabras Claves: Inclusión, educación superior, desigualdad, género

Abstract

In Ecuador, conflicts of social inequalities that disintegrate society are generated, in this article one of them was deepened; the gender difference and its main setbacks: limited access to education, inequitable labor insertion and the alarming reality of gender violence. Likewise, it detailed the normative advances that were generated from the Constitution of 2008. The elementary purpose of this document is to reflect on processes of gender inclusion in and from Ecuador's Higher Education with greater emphasis on the University of Guayaquil and as finally, the call for a commitment to a society of inclusion and equity. The data provided in this document were compiled from sources with a high level of reliability, such as the National Secretariat for Higher Education, Science, Technology and Innovation - SENESCYT; The United Nations Organization for Education, Science and Culture - UNESCO and the University of Guayaquil, basically, the Faculty of Physical Education, Sports and Recreation - FEDER. The results obtained are due to the national reality that crosses the country and the transformations of social practices that are now evident.

Keywords: Inclusion, higher education, inequality, gender

Introducción

En pleno siglo XXI es lamentable presenciar como existen aún manifestaciones de desigualdades sociales a nivel mundial, es notorio observar que la más común es la desigualdad de género, acabar con ella requiere esfuerzos

enérgicos para combatir la discriminación profundamente enraizada, que a menudo es derivada de actitudes patriarcales y de las normas sociales que estas conllevan. Así mismo, los prejuicios de género y los estereotipos injustos naturalizados en el individuo desencadenan prácticas discriminatorias que violentan el buen vivir de los ciudadanos.

A nivel mundial varias organizaciones no gubernamentales y gubernamentales como la Organización de las Naciones Unidas – ONU, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo - AECID, Unión de Universidades de América Latina –UDUAL, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL, entre otras, promueven campañas para conseguir un mundo incluyente, democrático y equitativo; de hecho uno de los programas con mayor difusión es el que lidera las Naciones Unidas, llamado ONU – MUJERES y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD que establecen los Objetivos del Desarrollo Sostenible y justamente el número cinco es la Igualdad de Género, señalando que el hecho de poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas no es sólo un derecho humano básico, sino que además es crucial para acelerar el desarrollo sostenible.

Ha sido demostrado una y otra vez que empoderar a las mujeres y niñas tiene un efecto multiplicador y ayuda a promover el crecimiento económico y el desarrollo a nivel mundial. Desde esa perspectiva surgen interrogantes: ¿Se puede desde la Educación Superior menguar la desigualdad de género? ¿Podemos los docentes universitarios ayudar a construir una sociedad inclusiva? ¿Cuál es el rol de las Instituciones de Educación Superior en el fortalecimiento de la inclusión educativa?

El presente artículo responde al objetivo principal de reflexionar sobre procesos de inclusión de género en y desde la Educación Superior ecuatoriana con mayor énfasis en la Universidad de Guayaquil y como última instancia el llamamiento a un compromiso de una sociedad de inclusión y equidad. Como parte de estudio de este documento, se profundiza el análisis de la instrumentación de fundamentación y lineamientos que promuevan la equidad de género de las diferentes organizaciones internacionales y nacionales, además se identifican los puntos claves de la normativa internacional, nacional y de la educación superior que sustentan los principios de inclusión.

La UNESCO ha sido un referente mundial en temas de equidad, de ella se derivan planes y proyectos que se orientan a la transición hacia una sociedad del conocimiento, de esta manera le da un protagonismo a todas las IES a nivel mundial para consolidar ese cambio y por ende divulgar el rol estratégico que juega la educación superior en la vida social al contemplarla como un bien público y del conocimiento.

Considerando que las Instituciones de Educación Superior (universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores) son las promotoras en la generación de conocimiento y el fortalecimiento de los mismos, sobre todo en temas de igualdad, este conocimiento sin aplicabilidad queda insuficiente, por tal motivo; las IES desde sus ámbitos de investigación, formación, vinculación con la colectividad deben desarrollar procesos, permitiendo sistematizar las mejores prácticas y proyectar el alcance de la educación superior ecuatoriana en la equidad de género, para conseguir la transformación de la sociedad de una discriminatoria a una inclusiva y equitativa.

Con base en los informes técnicos de la SENESCYT, se puntualiza que la Oficina de la UNESCO en Quito y Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela ofrece su contingente técnico para facilitar la construcción del conocimiento, mediante la sistematización de buenas prácticas y la creación de espacios de sinergia e intercambio de experiencias para la transversalización de las Agendas Nacionales de Igualdad y de las

políticas ambientales en la educación superior. Si bien es cierto, tratan todos los ejes de igualdad, el presente documento extrae información específica de desigualdad de género como objeto de estudio.

El Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) define un modelo de sociedad y uno de sus elementos básicos es la superación de las desigualdades sociales que con el devenir de los años han condenado a generaciones enteras a la falta de oportunidades, lo que ha impedido las posibilidades de desarrollar sus talentos y, a la vez, que la sociedad se beneficie de estos. Según esta argumentación el logro de la calidad en la educación superior es inseparable del logro de la equidad e inclusión.

Desigualdad de género, un problema latente

Según la Real Academia Española – RAE y en relación al objeto de estudio, género es el “Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendiendo este desde un punto de vista sociocultural, en lugar de exclusivamente biológico” (Asociación de Academias de Lengua Española, 2017). En este sentido, se derivan un sin número de controversias por la discriminación y desigualdad de género que ha afectado a la sociedad desde tiempos remotos.

Definitivamente, la práctica discriminatoria no mide estrato social, y se manifiesta en países desarrollados, en vías de desarrollo y subdesarrollados. Por lo tanto, se ha convertido en una problemática mundial que ha desencadenado innumerables consecuencias, incluso la muerte.

(García Pérez, Sala, & Rodríguez Vidales, 2013) señalan que “en nuestra cultura hay toda una serie de discursos sobre los géneros y la sexualidad legitimados históricamente por la religión, la ciencia y el “sentido común” que han institucionalizado, naturalizándolo, un modelo dominante” (p. 273). Como hacen referencia los autores, este modelo establece los roles sociales y sexuales que les corresponden a mujeres y hombres, estableciendo una diferencia entre ambos.

En referencia al concepto de género se puntualiza que:

El concepto de género comenzó a usarse en la década de los 70 como una categoría analítica para llamar la atención sobre la diferencia existente entre lo biológico y lo social. El interés de la oposición sexo/género reside en mostrar como la diferencia biológica ha sido usada para fundamentar y justificar la posición de la mujer en el conjunto social. La capacidad reproductiva se ha convertido en el factor que determina el papel social de la mujer, el cual se liga a la procreación, a lo doméstico y por tanto al cuidado, no ya de los hijos e hijas sino de todos los que lo necesiten (Botello, Salinas, Tapia, & Ávila, 2014)

En relación a la educación superior y la inclusión se manifiesta que:

Tradicionalmente, la educación superior no fue un espacio considerado propiamente “femenino”, constituyendo uno de los ámbitos privilegiados de reproducción de las desigualdades de género en el fortalecimiento de la división sexual del trabajo. De esta forma, los varones eran quienes accedían a los estudios superiores como parte de su integración exitosa a la esfera pública y al reconocimiento social, mientras las mujeres eran invisibilizadas en la esfera privada y asignadas a las tareas propias de la reproducción y cuidados de la familia y el hogar. (Papadópulos & Radakovich, 2005)

La afirmación de los autores revela la desventaja que durante décadas ha tenido la mujer para su desempeño en la sociedad, ya que por muchos años cumplió únicamente su papel de esposa y madre; sin embargo, en la actualidad tiene una participación importante en el aspecto laboral, donde muchas veces es el sostén de su

familia. Aunque parte de esa modificación en el rol de la mujer en la sociedad obedece a la calidad de vida y los intentos de mejorar los ingresos económicos de la familia y de esa manera subir su nivel socioeconómico, lo que permite también modificar el rol del hombre, tanto así; que la mujer está participando en actividades fuera del hogar y el hombre ha comenzado a realizar actividades dentro del mismo, lo que trae como consecuencia que se dé un equilibrio, habiendo igualdad dentro de todas las diferencias que hay por ser mujer y por ser hombre.

No obstante, la participación de la mujer es a menor escala y en la mayoría de casos su gestión dentro de la sociedad se ve menospreciada y poco o nada valorada lo que pone al descubierto que la llamada igualdad es más bien un disfraz que esta sociedad patriarcal utiliza para minimizar a la mujer. Lo antes mencionado se pone al descubierto en comentarios comunes como “eso no es para mujeres”, “tenía que ser una mujer”, “es que es mujer, que más se le puede pedir”. Así mismo en el ámbito educativo, cuando absurdamente se encasillan las carreras universitarias; de tal modo, que se dividen en carreras para hombres y carreras para mujeres.

Es indiscutible que la situación se ha invertido parcialmente, es decir, se ha revertido procesos de exclusión. Sin embargo, no conseguimos los resultados deseados. En la actualidad la participación de la mujer, si bien es cierto, se ha vuelto más activa, todavía no se logra el sistema inclusivo y equitativo que la sociedad requiere. Básicamente, se ha observado avances realizados por las mujeres en el acceso y egreso en la educación superior en las últimas décadas; por lo tanto, se puede afirmar que el rol de la educación superior es fundamental en la construcción de una sociedad sin prejuicios y en la consolidación de estructuras igualitarias, participativas e incluyentes que generen oportunidades equitativas entre varones y mujeres en el ámbito de la formación académica.

Un tema de gran relevancia social, económica y ambiental es el Desarrollo Sostenible y este también se ha visto afectado por la desigualdad de género. En tal sentido (Varez, 2017) en su artículo señala que “el desarrollo sostenible y la igualdad de género son temas considerados transversales a todas las políticas e iniciativas que busquen el crecimiento económico” (Varez, 2017); por lo tanto, la conjunción de ambos elementos permite dar un giro a la sociedad e integrar así dos agendas intrínsecas al desarrollo humano sustentable.

La violencia de género es consecuencia de la desigualdad social que está naturalizada en los individuos, comportamiento que ha marcado su análisis hasta en los conflictos armados; de tal manera que las Naciones Unidas a través de la Comisión de los Derechos Humanos realiza informes cuyo objetivo es evidenciar la vulnerabilidad de las mujeres en dichos conflictos, tal es el caso; que el Informe de Integración de Los Derechos Humanos de la Mujer y la Perspectiva de Género en uno de sus apartados resuelve:

Que Las Naciones Unidas deben garantizar que las mujeres estén representadas en todas las negociaciones de cesación del fuego y de paz y que las cuestiones de género formen también parte integrante de estos procesos. Se deberán realizar esfuerzos especiales para que todas las organizaciones no gubernamentales locales encargadas de asuntos de la mujer participen en las negociaciones de paz.

Por otra parte, La Comisión de los Derechos Humanos en el último informe presenta datos de desigualdad de género que se consideran inadmisibles. En dicho informe se expone que la violencia contra la mujer es la forma más extrema de discriminación. Según datos del citado informe, referidos a 87 países y recolectados entre 2005 y 2016, el 19% de las mujeres de entre 15 y 49 años de edad dijeron que habían experimentado violencia física o sexual, o ambas, a manos de su pareja en los 12 meses anteriores a ser preguntadas sobre este asunto. En 2012, casi la mitad de las mujeres víctimas de un homicidio intencional en todo el mundo fueron asesinadas por

su pareja o un familiar, en comparación con el 6% de los varones. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2016)

Asimismo, la violencia contra la mujer se exagera en los conflictos armados. En cambio, la igualdad de género ayuda a evitar conflictos, pese a lo cual las medidas en pos de una mayor inclusión, liderazgo y protección de las mujeres en las tareas de la consolidación de la paz siguen siendo insuficientes y, en algunos lugares, incluso se han producido retrocesos en este sentido, según un reciente artículo de ONU-Mujeres, la agencia de las Naciones Unidas defensora de mujeres y niñas. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2016)

Según datos de ONU-Mujeres sólo un 23,3 % de parlamentarios nacionales son mujeres en junio de 2017, lo que significa que la proporción de mujeres parlamentarias ha aumentado muy lentamente desde 1995, cuando se situaba en un 11,3 % en parlamentos; en octubre de 2017, 11 mujeres eran jefas de Estado y 12 eran jefas de gobierno; Ruanda es el país con mayor número de parlamentarias; un 61,3 % de los escaños de la cámara baja están ocupados por mujeres. A escala mundial, en junio de 2017 había 32 Estados donde las mujeres representan menos del 10 % del total del parlamento en cámaras únicas o bajas, incluidas tres cámaras sin presencia femenina. En junio de 2017, solo 2 países tenían un 50 % o más de mujeres en el Parlamento, ya sea en la cámara única o baja: Ruanda con el 61,3 % y Bolivia con el 53,1 %. (Organización de las Naciones Unidas, 2017)

No obstante, un número más elevado de países ha alcanzado el 30 % o más de representación femenina. En junio de 2017, 46 cámaras únicas o bajas estaban compuestas en un 30 % o más por mujeres. Esto incluye 19 países de Europa, 13 del África subsahariana y 11 de América Latina. Además, algunos países han aplicado algún tipo de cuota de paridad (cuotas establecidas por ley o escaños reservados) y han abierto así un espacio para la participación política de las mujeres en los parlamentos nacionales. El equilibrio de género en la participación política y la toma de decisiones son objetivos acordados internacionalmente en la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing. (Organización de las Naciones Unidas, 2017)

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID a través de su guía para la transversalización del enfoque de género señala que “en el ámbito de la cooperación internacional, el enfoque de género en desarrollo responde a una manera de analizar la realidad social, centrando la mirada en los diferentes factores que alimentan y reproducen la desigualdad existente entre mujeres y hombres en cada uno de los países socios de nuestra cooperación para poder transformarlos y cambiarlos” (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo - AECID, 2015).

En relación a la ayuda canalizada a través de organismos internacional la Agencia Española explica: Superar las inequidades que persisten entre mujeres y hombres requiere del esfuerzo conjunto de los diferentes actores de cooperación internacional. A este respecto, los Organismos Internacionales tienen un rol fundamental por su capacidad de incidir a nivel de políticas públicas, liderar procesos para el cumplimiento de compromisos internacionales y disponer de capacidad técnica y recursos especializados. La Cooperación Española ha ido consolidando progresivamente su trabajo con aquellos OOI que cuenten con mandatos definidos y legitimados para promover la igualdad de género como es el caso de ONU Mujeres. A pesar del corto recorrido en la implementación de la transversalización del enfoque de género, como avances logrados en el compromiso por la igualdad de género destacan:

- La elaboración de estrategias para la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres, tanto al interior de los distintos organismos del sistema como en los programas y proyectos que desarrollan. Dichas

estrategias se formulan en algunos casos desde los propios organismos y en otras ocasiones específicamente en los países adaptando sus lineamientos generales a la realidad del contexto (nacional o regional) (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo - AECID, 2015)

Por lo antes expuesto, se puede constatar que hay cada vez más pruebas fehacientes de que se está tomando acciones para frenar la problemática de desigualdad de género y conseguir una sociedad inclusiva. Las mujeres demuestran que tienen liderazgo y la capacidad de trabajar eficientemente, incluso en los ambientes políticos donde se ha empoderado el rol masculino. En el Ecuador se debe incorporar más programas de igualdad de género con estrategias de gestión, como la lucha contra la violencia de género, las licencias parentales y el cuidado de los hijos, las pensiones, las leyes sobre igualdad de género y las reformas electorales.

Ecuador frente al fortalecimiento de la igualdad de género e inclusión.

El Ecuador sostiene medidas legislativas que obedecen a salvaguardar la integridad de los ciudadanos y promover un sistema de gobierno inclusivo, de tal manera que se rescata la adopción de los siguientes instrumentos: Código Orgánico Integral Penal (2014), que tipifica como delito el femicidio, así como la discriminación y los delitos motivados por el género de la víctima; Ley de Organización de los Consejos Nacionales para la Igualdad (2014), que crea el Consejo Nacional para promover la erradicación de las desigualdades sociales, Ley Orgánica de la Economía Popular y Solidaria (2011), que establece medidas para reducir la desigualdad de género en la esfera económica; Ley Orgánica de Servicio Público (2010), que garantiza la paridad entre hombres y mujeres en las candidaturas y nombramientos de funcionarios públicos; Ley Orgánica Electoral y de Organizaciones Políticas, conocida como Código de la Democracia (2009), que exige la paridad de género y la inclusión alternativa de mujeres y hombres como candidatos en las listas electorales.

El país también mantiene un marco normativo que promueve la igualdad en mujeres y hombres en particular se detallan los siguientes: Plan Nacional del Buen Vivir, 2013-2017; Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género, 2013-2017; Agenda Nacional de Igualdad para la Movilidad Humana, 2013-2017; Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes, 2012; Plan Nacional de Erradicación de los Delitos Sexuales en el Sistema Educativo, 2011.

Históricamente se ha trabajado por la erradicación de prácticas discriminatorias. A raíz de la Segunda Guerra Mundial se redacta y aprueba la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que enuncia una base compartida de garantías y derechos para los individuos, estos derechos se particularizan para responder a la situación específica de la mujer. La preocupación por las desigualdades sociales logra convocar a los representantes de gobiernos ante las Naciones Unidas para la redacción y firma de acuerdos al respecto.

Estos tratados proveen una base legal compartida para la promoción y avance de los derechos individuales, colectivos y de la naturaleza; canalizan atención, recursos humanos y financieros hacia causas específicas, y facilitan la posibilidad de cooperación internacional para el logro de metas en las respectivas áreas. Ecuador es país signatario de varias de las declaraciones, convenios y tratados más importantes, lo que se encuentra avalado por la actual Constitución.

Los Consejos Nacionales de Igualdad y sus respectivas Agendas, así como varios planes y propuestas que se han materializado en los últimos años, dieron paso al mandato de reforma del Estado (artículo 156 de la Constitución), que promueve la transversalización de las Agendas de Igualdad, su observancia, seguimiento y

evaluación. Todo esto es parte de las políticas públicas relacionadas con el objetivo de igualdad de género y debe cumplirse de conformidad con la ley y tiene carácter obligatorio para el sector público.

La Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género 2014-2017 que promueve el Consejo Nacional de Igualdad de Género mediante la Comisión de Transición para la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres se inscribe en la promoción del avance de la condición de la mujer y es el resultado de la concertación entre el Estado y la sociedad civil en torno a los derechos de género. En tal sentido que establece 9 ejes fundamentales en la búsqueda de la paridad de oportunidades; el eje número 3 es el de educación y conocimiento, el cual orienta a fortalecer y consolidar la transformación integral del sistema educativo y de producción de conocimientos, para superar patrones de género discriminatorios y crear condiciones, contenidos y prácticas innovadoras de igualdad plena, convivencia armónica y recíproca entre todas las personas.

Entre sus lineamientos se detalla el incorporar en las mallas curriculares y metodologías pedagógicas, contenidos que promuevan relaciones de igualdad y complementariedad; generar mecanismos de regulación, control y sanción del acoso, violencia sexual o cualquier tipo de vulneración de derechos en el ámbito educativo, incluyendo la educación superior; facilitar la incorporación del enfoque de derechos, la perspectiva de género y derechos sexuales y reproductivos en los procesos de formación y capacitación de la docencia. Se establece también, el fortalecer y garantizar la paridad y alternancia en los cargos directivos del sistema educativo a nivel nacional; incorporar mecanismos de acción afirmativa en los procesos de innovación científica, académica y tecnológica del país; incorporar en los procesos de evaluación y acreditación del personal docente del sistema educativo, mecanismos que permitan identificar prejuicios, conductas o prácticas que se traduzcan en discriminación o vulneración de derechos; promover la educación de las mujeres con discapacidad orientada a su autonomía.

En el artículo 351 de la Constitución se establecen los siguientes principios para la Educación Superior: Autonomía responsable, Cogobierno, Igualdad de Oportunidades, Pertinencia, Calidad, Integralidad y autodeterminación para la producción de pensamiento y conocimiento.

Asumiendo el hecho que la Educación Superior juega un papel muy importante en la sociedad como actor social, desde allí se puede diseñar proyectos y programas orientados a la promoción de la igualdad de género, que cambien la conducta del conjunto social y desnaturalicen conceptos arraigados que atentan al buen vivir.

En este sentido y en concordancia con los nuevos preceptos constitucionales, el PNBV y la Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género, la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (2010), su Reglamento General (2010) y el Reglamento de Régimen Académico (2013), ya incluyen estipulaciones sobre la igualdad de género en la educación superior. Por su parte, el CEAACES, como ente responsable de la evaluación y acreditación de las IES, a partir de 2013 da los incorpora indicadores de igualdad de género en los instrumentos de evaluación que aseguren la educación inclusiva: Profesoras mujeres, Directores Mujeres; entre otros.

La SENESCYT mantiene el compromiso de asegurar la igualdad de género a través de varios proyectos, entre ellos constan los programas de tercer y cuarto nivel considerando la perspectiva de género, así como la apertura de la Educación Superior para personas privadas de libertad, que ha privilegiado la participación de las mujeres. Sin lugar a duda, las iniciativas tomadas por las diversas instituciones son positivas; lamentablemente, las mismas adolecen limitaciones que impiden alcanzar el fin establecido.

Haciendo referencia en el rol participativo de la educación superior en temas de igualdad de género, se afirma que:

Se van cristalizando ‘avances desde arriba’, pero las reformas desde lo nacional no son suficientes; hace falta que estas se cristalicen y desarrollen en la vida y cultura institucional de las universidades. No se manifiestan grandes saltos, sino más bien un progreso moderado en el que subsisten significativas brechas de desigualdad. En la búsqueda de la eliminación de las barreras aún presentes, se debe subrayar la necesidad de una estrategia intencional de incorporación de los actores involucrados en la elaboración, gestión y evaluación de las políticas institucionales y, en el presente caso, en aquellas políticas relacionadas con la igualdad de género. Igualmente, en la definición progresivamente más operacional de la transversalización de la igualdad de género y en su desarrollo sistémico, será importante considerar la inclusión de múltiples variables, como las condiciones de pobreza, discapacidad, discriminación sociocultural y etaria, que afectan el acceso, la permanencia, el tratamiento que reciben y la culminación de la carrera de las mujeres y personas con diversas identidades sexo-genéricas. (Herdoíza, 2015).

Por todo lo señalado, se determina que la Educación Superior es la vía para fortalecer la inclusión en la sociedad; por tal motivo se han establecido lineamientos específicos para transversalizar la igualdad de género en las IES, con ordenamiento en las siguientes áreas: a) investigación, b) formación, c) vinculación orgánica con la comunidad, e d) institucionalización.

Metodología aplicada

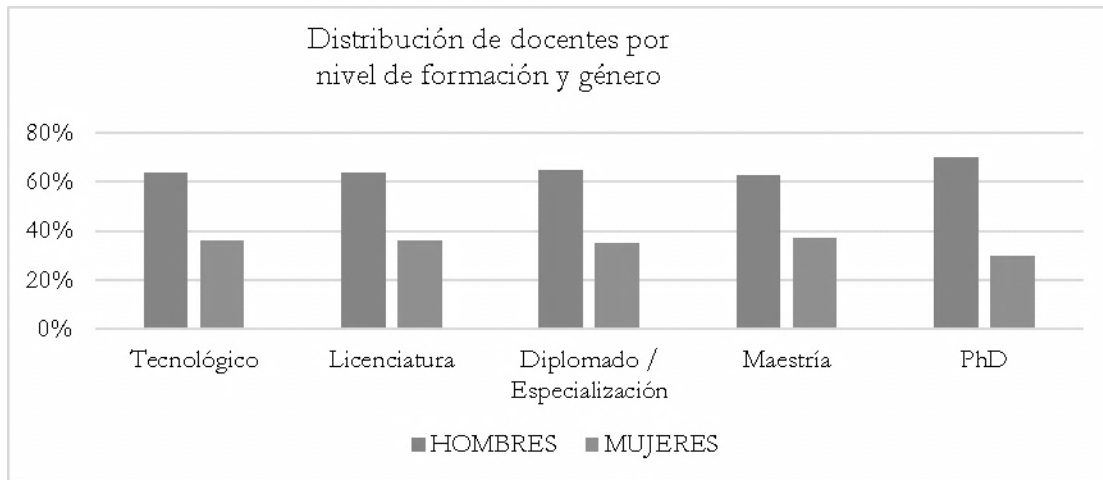
Para darle vida al presente artículo se empleó el método histórico - lógico, ya que se constató el comportamiento que ha tenido durante décadas la práctica de desigualdad de género a nivel mundial y nacional; los datos obtenidos a través de las diversas fuentes consultadas sustentaron la relevancia de la problemática, lo que motivó al análisis de diversos mecanismos empleados para su erradicación. Se detalló las normativas supra nacionales y nacionales y sus lineamientos más significativos orientados a un modelo de sistema inclusivo.

Adicionalmente, el método analítico – sintético fue utilizado para evidenciar la existencia de la desigualdad de género en el Ecuador y cuáles son las causas que motivan esas prácticas discriminatorias; así mismo dio lugar a la identificación de las consecuencias que se generan a partir del objeto de estudio. Los resultados obtenidos en la investigación proporcionan en síntesis los datos que en el transcurso del artículo se han abordado, es decir; reúnen los elementos que permite derivar conclusiones sobre lo cuestionado.

Presentación de resultados

Con la intención de dar sustento a la investigación se presentan los siguientes resultados que fueron obtenidos de fuentes certificadas como lo son, CEAACES, SENESCYT, UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL (FEDER).

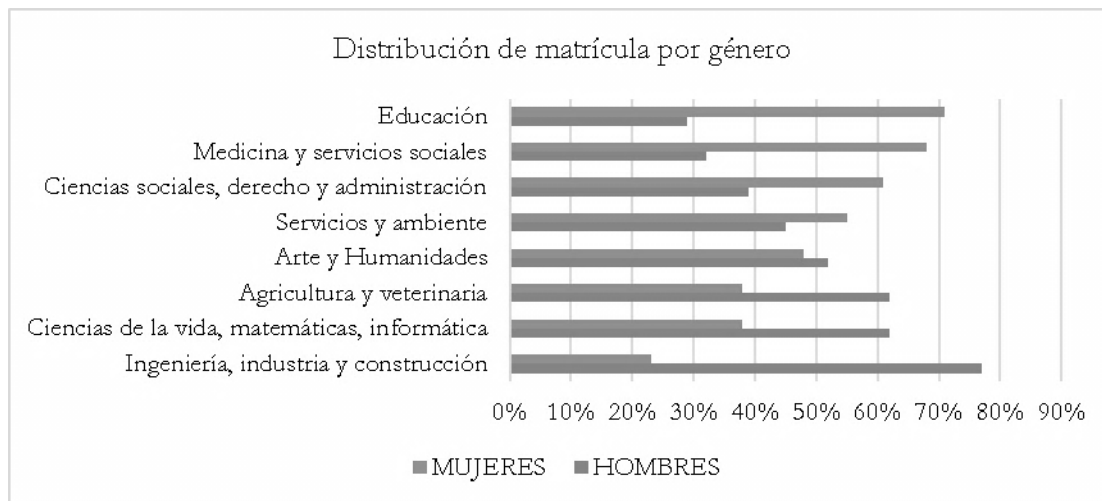
Datos del 2015 – 43 Universidades del País



Distribución de docentes por nivel de formación y género

Fuente: (SNIESE, 2015). Acceso a becas y créditos: datos reportados a Subsecretaría General de Educación Superior, Asistencia a la educación superior: datos reportados por las IES al SNIESE

Elaboración propia

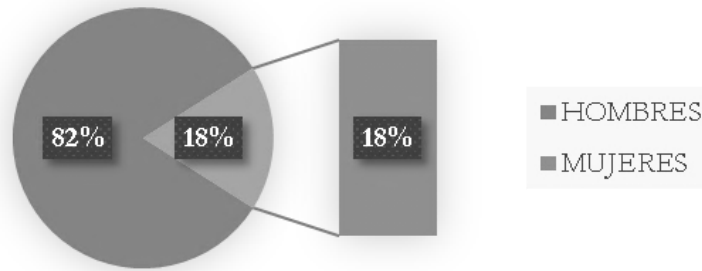


Distribución de matrícula por género

Fuente: (SNIESE, 2015). Acceso a becas y créditos: datos reportados a Subsecretaría General de Educación Superior, Asistencia a la educación superior: datos reportados por las IES al SNIESE

Elaboración propia

RECTORES IES por género

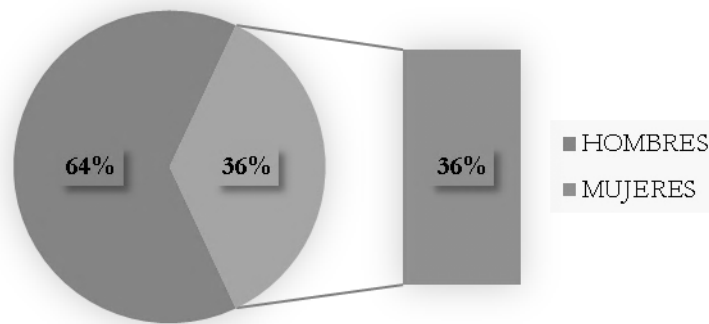


RECTORES IES POR GÉNERO

Fuente: (SNIESE, 2015). Acceso a becas y créditos: datos reportados a Subsecretaría General de Educación Superior, Asistencia a la educación superior: datos reportados por las IES al SNIESE

Elaboración propia

DOCENTES IES por género

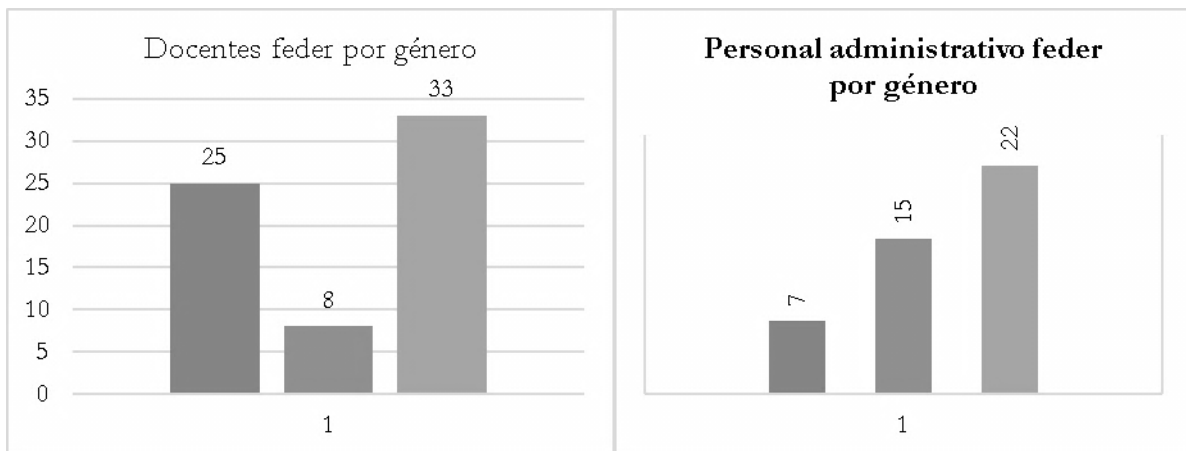


Docentes por género

Fuente: (SNIESE, 2015). Acceso a becas y créditos: datos reportados a Subsecretaría General de Educación Superior, Asistencia a la educación superior: datos reportados por las IES al SNIESE

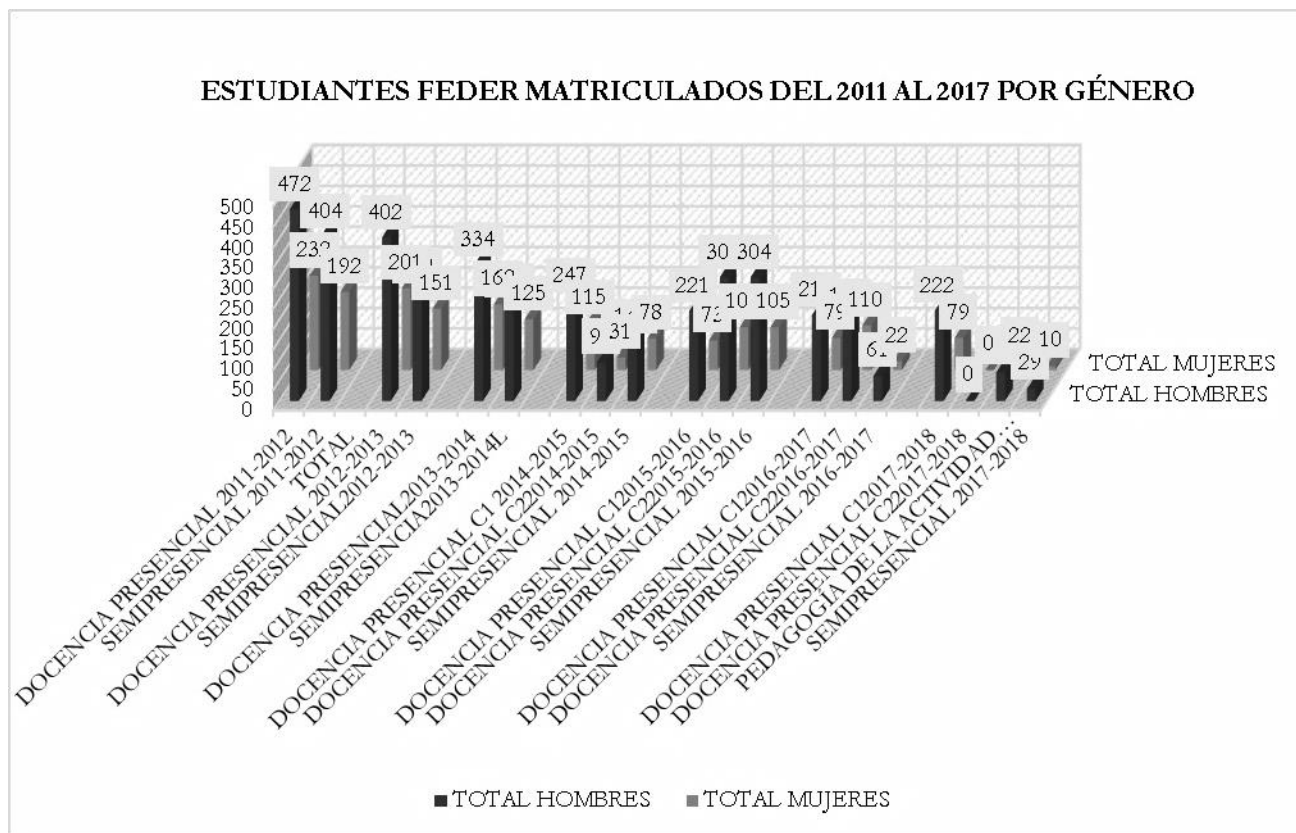
Elaboración propia

Datos 2017 CII



Docentes Feder por género

Fuente: Facultad de Educación Física Deportes y Recreación



Estudiantes FEDER por género

Fuente: Facultad de Educación Física Deportes y Recreación
Elaboración propia

Como se puede observar, la presencia laboral en la sociedad la lideran los hombres, sin embargo; se puede destacar la mujer poco a poco se está creando su espacio. En la Universidad de Guayaquil se implementan campañas de Equidad de Género con la finalidad de socializar entre la comunidad universitaria, la igualdad y el respeto que debe primar entre hombres y mujeres.

El Centro de Equidad de Género, también promueve la igualdad de género en el claustro, en tanto que periódicamente realiza talleres al refuerzo del conocimiento de los derechos humanos a la comunidad universitaria. Dentro de planificación FEDER incluye como actividad la divulgación continua de la carrera, con la premisa que el deporte no tiene género, de tal manera que impulsa la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en acceder a un cupo en la Facultad, considerando que todos los estudiantes deben recibir el mismo trato sin ser discriminados en función a su género.

Las estadísticas muestran que las mujeres aún no lideran los cargos directivos. En la Facultad de Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad de Guayaquil no se conoce que haya existido Decana y en todos los años de la Facultad sólo ha existido una Vicedecana.

Los resultados son evidentes, se debe trabajar en planes que promuevan la inserción de la mujer en puestos directivos y gerenciales.

Analizando la misma Facultad, se puede establecer que, de 33 docentes, 8 son mujeres y de ellas 3 poseen nombramiento y 5 son contratadas, lo cual pone al descubierto la falta de paridad entre hombres y mujeres docentes.

En el área administrativa la situación se revierte, de un total de 22 empleados, 15 son mujeres; sin embargo, no sucede lo mismo en el área de servicio, en donde los resultados arrojan que, de un total de 18 colaboradores, únicamente consta en la lista una mujer.

Conclusiones

Al finalizar el presente artículo se puede concluir que:

- Los procesos de inclusión de género en y desde la Educación ecuatoriana han tenido significativas evoluciones, tanto así que las IES del Ecuador cumplen lineamientos específicos desde sus áreas, los cuales promueven temas de paridad entre hombres y mujeres; sin embargo, no se ha llegado a la construcción de una sociedad con cero prácticas discriminatorias.
- La Universidad de Guayaquil ha implementado políticas institucionales que fomenten la igualdad de género, muestra de eso es el cumplimiento de la acción afirmativa en temas de igualdad de oportunidades en donde la mujer adquiere un rol participativo en una sociedad competitiva.
- La Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación – FEDER, es una de las Unidades Académicas que trabaja en temas de inclusión de género. Se puede constatar que el 2012 fue el año que más mujeres matriculadas registró la Facultad.
- El apoyo voluntario y sin imposiciones de las autoridades de las IES hacia los planes de acción afirmativa es vertebral para gestionar de forma positiva la competitividad que introduce la variable de género.

Referencias

Asociación de Academias de Lengua Española. (01 de 12 de 2017). *Rae.es*. Recuperado el 01 de 12 de 2017, de [Rae.es: http://dle.rae.es/?id=J49ADOi](http://dle.rae.es/?id=J49ADOi)

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo - AECID. (2015). *Guía de la AECID para la Transversalización del Enfoque de Género*. Madrid - España: AECID.

Botello, J. Á., Salinas, E. M., Tapia, J. A., & Ávila, M. M. (2014). TEMAS SELECTOS DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA. En *TEMAS SELECTOS DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA* (pág. 53). Bonobos Editores S.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2016). *Informe en caso sobre violencia de género*.

García Pérez, R., Sala, A., & Rodríguez Vidales, E. (2013). FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO SOBRE GÉNERO Y COEDUCACIÓN: IMPACTOS METACOGNITIVOS DE LA INCLUSIÓN CURRICULAR TRANSVERSAL SOBRE SEXISMO Y HOMOFOBIA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 273.

Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*. Quito - Ecuador: Senescyt/Unesco.

Organización de las Naciones Unidas. (6 de noviembre de 2017). *ONU - MUJERES*. Obtenido de ONU - MUJERES: <http://www.unwomen.org/es>

Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2005). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe*.

Varez, M. C. (2017). *La transversalización del enfoque de género en las políticas públicas frente al cambio climático en América Latina*. Publicación de las Naciones Unidas.

Estudiantes con discapacidad y la universidad: una relación sinérgica

Fredis Franco Pesantez

Universidad Técnica de Machala
fpesantez@utmachala.edu.ec

Teresa María Alvarado Espinoza

Universidad Técnica de Machala
tere231075@gmail.com

Cristina Madelaine Freire Arce

Universidad Técnica de Machala
cfreire2@utmachala.edu.ec

Resumen

La Universidad Técnica de Machala, es una institución que se encuentra en un constante cambio por alcanzar la excelencia y la calidad educativa como resultado de la implementación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior. En este sentido, el acceso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior se ha ido incrementando y han adoptado gradualmente diferentes alternativas que deben ser valoradas. El objetivo de este estudio es valorar la relación entre el estudiante con discapacidad y la universidad. La metodología fue de un estudio descriptivo, transversal con la participación de 206 personas (52 estudiantes con discapacidad, 33 docentes, 18 personal administrativo y 103 estudiantes). Los datos se obtuvieron mediante entrevista y observación directa con la aplicación del diseño y validación del cuestionario de la Escala "CUNIDIS-d" de propiedades psicométricas. El resultado en relación con el tipo de discapacidad física fue 46,15%, además los estudiantes con discapacidad manifiestan que 62 % tiene dificultad en seguir las clases y el 33% del docente opina que está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad, por lo tanto, surge la necesidad de cumplir adaptaciones curriculares fundamentadas y preparar en la formación del profesorado para llegar a los estándares de eficacia.

Palabras clave: Sinergia; docente universitario; comparación; estudiante con discapacidad; adaptaciones curriculares.

Abstract

The Technical University of Machala, is an institution that is constantly changing to achieve excellence and educational quality as a result of the implementation of the new Organic Law of Higher Education. In this sense, the access of students with disabilities to Higher Education has been increasing and they have gradually adopted different alternatives that should be valued. The objective of this study is to assess the relationship between the student with disabilities and the university. The methodology was a descriptive, cross-sectional study with the participation of 206 people (52 students with disabilities, 33 teachers, 18 administrative staff and 103 students). The data were obtained through interview and direct observation with the application of the design and validation of the questionnaire of the "CUNIDIS-d" scale of psychometric properties. The result in relation to the type of physical disability was 46.15%, in addition students with disabilities state that 62% have difficulty in following the classes and 33% of the teacher thinks that it is formed to respond to students with disabilities, Therefore, there is a need to comply with well-founded curricular adaptations and to prepare the teacher's training to reach the efficiency standards.

Keywords: Synergy; University teacher; comparison; student with disability; curricular adaptations.

Introducción

Generalidades

La UNESCO estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tenga alguna discapacidad. Y que solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios. La tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad. (PNUD, 1998)

Los datos existen, aunque escasos, evidentes una profunda situación de exclusión. Los estados de la región tienen una inmensa deuda social y ética con las personas con discapacidad, titulares de derecho como las demás, de manera que puedan disfrutar plenamente de la realización del derecho a la educación y de todos los otros derechos humanos.

Más tarde, en 1960, la conferencia general de la UNESCO adopta la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, que prohíbe “destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación impartible con la dignidad humana”. La garantía de la no discriminación también se hace presente en la convención sobre los derechos del niño (1989), así como en el marco de la educación para todos.” (Crosso CAMILA, 2014)

“Durante los años 80 y 90 la influencia de principios de normalización y la transformación del modelo médico al social genera un cambio significativo de la visión de las personas con discapacidad intelectual. Estos grupos de autodefensa contribuyen de forma relevante que las personas con discapacidad intelectual son capaces de hablar, defenderse por sí mismas y tener voz propia.” (Shoultz, 1982)

“La investigación sobre discapacidad ha evolucionado significativamente en las dos últimas décadas. Superar los planteamientos del modelo médico en personas con discapacidad son observadas, descritas, analizadas, sometidas a pruebas, pero nunca son preguntadas por sus puntos de vista u opiniones.” (Wansley, 2001)

Las personas con discapacidad constituyen un grupo marginado en la sociedad. En algunos países estos grupos están excluidos de la institución social de las escuelas. Además, los estudiantes con discapacidades han tenido oportunidades limitadas para la integración en las aulas de educación general junto con sus homólogos no discapacitados. Sin embargo, los cambios graduales, pero no constantes ideológicas de “incorporación de la perspectiva” a “inclusión” de haber llevado a un social global movimiento, estimulando varias políticas nacionales a favor de las clases inclusivas. (Ashwini, Ajay, & Manisha, 2015)

Educación inclusiva

La educación es fundamental para el desarrollo de la sociedad, sin embargo, las desigualdades sociales, económicas y la exclusión persiste e impide el desarrollo de la misma dando lugar a la fragmentación social y desigualdades en la sociedad. Este estudio está fundamentado en los principios inclusivos y la igualdad de las oportunidades educativas que cimientan el derecho universal a la educación respetando las necesidades.

Universidad inclusiva

La universidad inclusiva busca impregnar la cultura organizacional de la comunidad universitaria, así como las políticas educativas y las prácticas de enseñanza-aprendizaje para ser posible que las personas,

independientemente de su origen socio económico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje de calidad en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo, a forjar una sociedad justa y equitativa. (Blanco, 2014)

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de personas que sufren discapacidades, puesto que pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosas para el desarrollo de las sociedades y naciones. Como consecuencia de las políticas de promoción de personas con discapacidad constata que su inclusión en las instituciones ha experimentado un avance significativo. (GABRIEL, 2009)

A pesar de este aumento considerable del número de estudiantes con discapacidad en las universidades, acceden aun en menor medida que el conjunto de la población. Una de las principales razones se atribuye el abandono precoz de los estudios por parte de estos estudiantes de las enseñanzas de régimen general. (Peralta, 2007)

- a) Que las personas con discapacidad lleguen en mayor número a la universidad sin que su discapacidad haya sido un obstáculo para conseguirlo,
- b) Que una vez cursen estudios universitarios, se les atienda sus necesidades educativas específicas y consigan una inclusión exitosa.

Por otro lado, el progresivo aumento de alumnos con discapacidad en la universidad ha contribuido a que casi la totalidad de las universidades españolas cuenten con servicios de apoyo específicos para estos estudiantes.

- Elaboración de censos de los estudiantes con discapacidad, con la finalidad de tener un mejor conocimiento y establecer un seguimiento de cada caso.
- Asesoramiento individualizado a los estudiantes con necesidades educativas derivadas de su discapacidad: planificación de los estudios, desarrollo de materiales y recursos adaptados.
- Clases de refuerzo y orientación laboral para estudiantes con discapacidad.
- Formación y orientación al profesorado.
- Coordinación con otros organismos e instituciones externas relacionadas con el ámbito la discapacidad. (Comes, Parera, Vedriel, & Vives, 2009)

Consideramos que además del avance en la normativa y la implementación de programas o servicios para atender a los estudiantes con discapacidad, cabe contemplar otra pieza clave y fundamental en el proceso de inclusión de estos en el contexto universitario. Adaptar su actividad docente a las nuevas necesidades en relación con los cambios sociales, tecnológicos y profesionales que han tenido lugar en Europa en los últimos años, profesores éticos, que son capaces de tomar decisiones, trabajar en equipo y encontrar soluciones alternativas y creativas para los problemas educativos más importantes que se encuentren en las aulas de hoy en día; por primera vez, se considera importante enseñar sobre los nuevos problemas educativos relacionados con la sociedad moderna. (Ruiz, C , Mas, O, Tejada, J, & Y, Navio, A, 2008)

Si formamos a los profesores a ser tolerante, flexible y capaz de ser frente a los desafíos relacionados con una sociedad democrática y plural como la nuestra, casi todos los estudiantes tendrán una visión positiva de algunas actitudes con respecto a la educación inclusiva. (Arnaiz, 2003)

El proyecto, como se indica está comprometido con animar o promover proyectos partiendo de un proceso de consulta y participación del alumnado. (Susinos Rada & Rodríguez Hoyos, 2011)

La necesidad de diseñar e implementar procesos de apoyo a los jóvenes con discapacidad intelectual para que puedan desarrollar itinerarios de transición que tengan en cuenta la diversidad de roles. (Pallisera Diaz , 2013)

Metodología

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos mediante el instrumento del cuestionario de carácter descriptivo-exploratorio. El objeto del presente trabajo de investigación es estar al corriente de las percepciones que sobre su propia situación tienen los estudiantes con discapacidad de todas las ramas de conocimiento. De forma concreta se pretendió indagar las opiniones de este colectivo hacia tres extensiones claves: la realización de adaptaciones curriculares, la accesibilidad, la actitud del profesorado y la relación que mantienen con el conjunto de la comunidad universitaria.

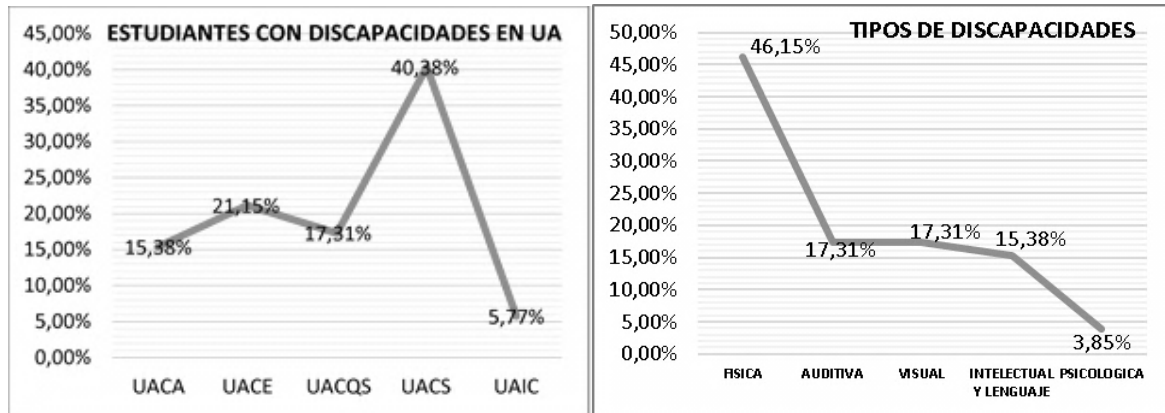
La muestra estuvo constituida por 52 estudiantes con discapacidad que suponen el 100% de aquellos que voluntariamente han declarado su discapacidad durante el proceso de matrícula en la universidad. La muestra se ha establecido siguiendo un método no probabilístico de conveniencia pues se utilizó el conjunto global de estudiantes con discapacidad, si bien quedó conformada por los que voluntariamente aceptaron participar en el estudio.

Se diseñó específicamente es un instrumento denominado Cuestionario sobre Universidad y Discapacidad (CUNUDIS-d) de acuerdo con las fases implicadas en el desarrollo de escalas de medida, la selección empírica de ítems y una adecuada distribución y claridad en la evaluación. El cuestionario consta de nueve variables de clasificación (género, edad, titulación, curso, tipo de discapacidad, experiencia académica previa, apoyo familiar, contacto con otras personas con discapacidad, influencia en la decisión de cursar estudios universitarios) a las que acompañan un conjunto de preguntas que nos permitieron profundizar en el perfil de la muestra. Para obtener la validez se realizó una correlación entre ítems demostrando que en todos los casos la corrección es superior a 0,73.

También se realizó un análisis factorial exploratorio y, con un índice (Kaiser-Meyer-Olkin) KMO es de 0.91 y $p < .001$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvieron los cuatro factores indicados con auto valores > 1 y que en conjunto explicaban el 87.29 % de la varianza total. La realización del estudio contó con la participación del UBE (Unidad de Bienestar Estudiantil), que proporcionó la información necesaria para contactar con los estudiantes y solicitar su participación. Con los que manifestaron su predisposición se acordaron encuentros puntuales, en función de sus preferencias como: pasantías, prácticas, horarias de clase y disponibilidad, para así aplicar el instrumento de manera presencial, se aplicó el instrumento a los empleados del sector administrativo, auxiliar de servicio, docentes y a los estudiantes de la comunidad universitaria.

Resultados y Discusión

La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias es un indicador de que algo está cambiando y también es en sí misma una evidencia de la injusticia que se ha venido produciendo con este colectivo a lo largo de siglos de exclusión. Nos hace pensar en cuantos jóvenes igual de capaces y motivados se han quedado fuera injustamente a lo largo de nuestra historia, y no sólo remota, sino reciente. En su distribución, que sigue la tendencia de la población, contamos con 63% hombres y el 37% de mujeres con edades comprendidas entre los 18 y 30 años, lo que supone el 100% del porcentaje acumulado total de la muestra. En cuanto al tipo de discapacidad, el 46,15% física, el 17,31% auditiva, el 17,31% es visual, el 3,85% psicológica y el 15,38% intelectual, que confiere a través del CONADIS, (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades) nuevamente, representatividad a la muestra en función del total de la población. Figura N. 1



distribuciones obtenidas en base a las unidades del conocimiento están, Ciencias Agropecuarias que reúne 15,38%, Ciencias Empresariales es de 21,15%, Ciencias Químicas y la Salud abarca 17,31%, Ciencias Sociales es de 40,38% y finalmente Ingeniería Civil con un 5,77%. Figura N. 2

Figura N.2. Distribución de estudiantes con discapacidades presentes en cada unidad Académica.

Figura N.1. Tipos de discapacidades presentes en la Universidad.

Fuente: Formulario de recolección de Datos.

Elaborado por los autores, Ecuador, 2017

Además, se planteó en el perfil de los estudiantes, el 54% recuerda que su etapa escolar en el colegio e instituto con alegría y el 36% manifiesta que tuvo momentos tristes en los estudios superiores que constituyen la etapa donde más dificultades han encontrado para integrarse y el resto que no contesto implica un 6%. Ante ello, el 100% manifiesta que sus respectivas familias les brindaron apoyo ante la decisión de continuar estudios universitarios.

Así mismo manifiestan, que sí mantienen contacto habitual con otras personas con discapacidad, dentro de su comunidad y fundamentalmente en el entorno, así tenemos a los de discapacidad visual (19 %), física (55 %) y auditiva (25%), motivadas fundamentalmente por relaciones de ocio y amistad (51,92%) tal como lo refleja. Con respecto a los servicios que ofrece la Universidad, los resultados muestran que los estudiantes valoran positivamente la accesibilidad de las clases con un 55,55%, los lavabos con 51,92%, la biblioteca es de 55% y así como los pasillos del 63%. Sin embargo, consideran necesario mejorar este aspecto en los despachos del profesorado con el 47,37%, en las salas de informática del 32,69% y en otros servicios como los comedores universitarios del 30,77%. También se puede considerar las zonas deportivas como el coliseo y estadio ubicados en el entorno de la universidad que, el 66,67% manifiesta no participar en actividades de ocio por cuestiones propias, tiempo libre o deportivas organizadas por la universidad ya que no son accesibles en un 43,33% propuesta en la Figura N. 3

Con respeto a los recursos técnicos o humanos que utilizan los estudiantes con discapacidad manifestaron que el 59,62% no tiene ningún tipo de recurso, mientras que un 28,84 % tiene la ayuda de un soporte como compañero y un 7,69 utiliza audífonos. Grafico N. 4

Opinión sobre barreras arquitectónicas.

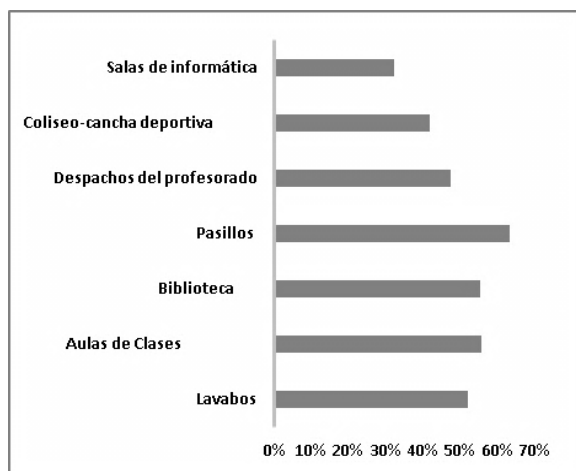


Figura N.3. Opinión de los estudiantes con discapacidad sobre las barreras arquitectónicas.

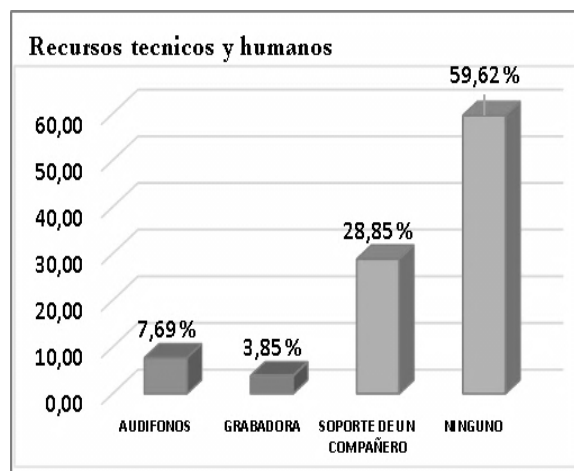


Gráfico N.4. Apreciación de los Recursos Técnicos y Humanos de los estudiantes con discapacidad.

Fuente: Formulario de recolección de Datos.

Elaborado por los autores, Ecuador, 2017

En cuanto al acceso a la universidad, el 58,82% considera que la decisión de cursar estudios superiores fue por parte de la familia, aunque el 23,53% indica que lo realizó de forma personal. Los participantes consideran que ellos eligieron lo que más le gusta en un 88,24%, además que tenga en cuenta las posibles salidas profesionales que es del 2,94%. El 73% considera que, tras finalizar en la universidad, la salida profesional principal será en el ingreso a la Administración Pública del 5,88% y otros plantean montar su propia empresa o microempresa y buscar trabajo en empresas privadas con un 41,18%.

Además, se pudo determinar en función profesorado de la Universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad en 33% está de acuerdo y un grupo minúsculo del 5% plantea estar totalmente en desacuerdo. En relación con La Universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad pronuncia que el 39% están de acuerdo y un 7% totalmente en desacuerdo. Figura N. 5

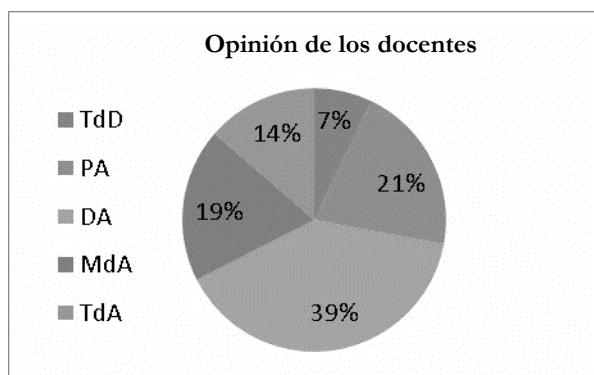


Figura 5a. Opinión de los docentes en relación con los estudiantes con discapacidad.

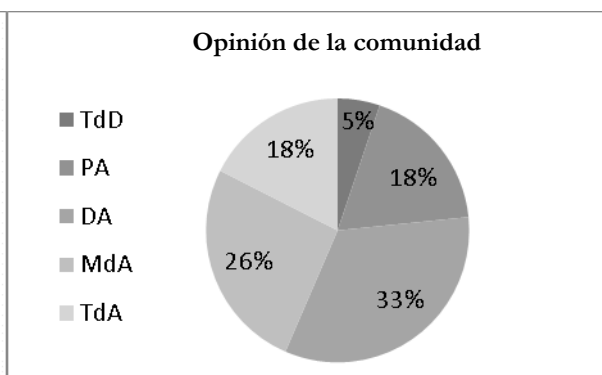


Figura 5b. Opinión de la Universidad en relación con los estudiantes con discapacidad. docente.

Fuente: Formulario de recolección de Datos.

Elaborado por los autores, Ecuador, 2017

Respeto a las dificultades que expresa este colectivo para seguir las explicaciones del profesorado dentro del aula, cabe destacar que un 62 % de 52 estudiantes, o sea, la mayoría, tiene algún problema para seguir la clase. Grafico N.6

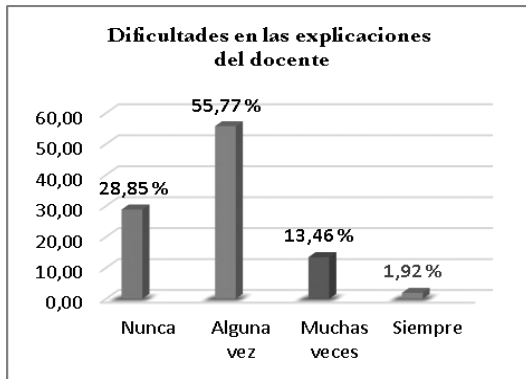


Gráfico N. 6 Dificultades que se presentan en el aula los estudiantes con discapacidad

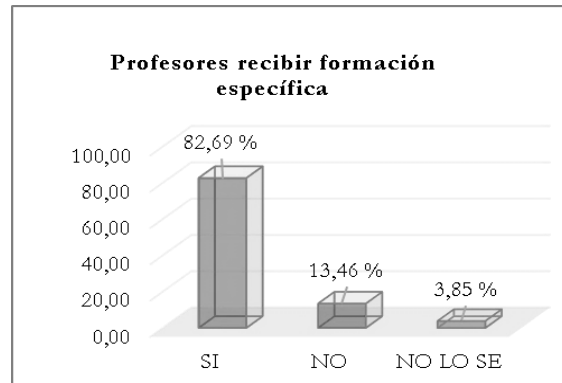


Gráfico N. 7 Profesores recibir algún tipo de formación específica para poder atender la diversidad dentro de las aulas universitarias.

Fuente: Formulario de recolección de Datos.

Elaborado por los autores, Ecuador, 2017

Docentes universitarios

A la pregunta de si se cree necesario que el profesorado reciba formación sobre cómo atender al alumno/a con discapacidad, la gran mayoría opina que sí (un 81%) y sólo un 4% no lo considera necesario. Además, el profesorado encuestado opina que es el profesor/a el responsable de realizar algún tipo de adaptación específica para el estudiante con discapacidad, y otro grupo piensa que no deba hacerlo por considerar que en los niveles universitarios no hay que efectuar ninguna adaptación o bien porque debe realizarla otro tipo de profesional.

La mayoría del profesorado encuestado (81%) opina que es necesario tener un primer contacto con el alumno/a con discapacidad antes de empezar las clases, aunque un 5% no lo cree necesario. Analizadas las respuestas obtenidas en este ítem, se pone de manifiesto que debe ser el profesor quien debe adaptarse.

Con la intención de asegurar la validez de contenido y la aplicabilidad del instrumento, en su primera versión, fue sometido al juicio de cuatro expertos (un psicólogo clínico, un profesional con discapacidad, un docente vinculado con la discapacidad y un docente en educación superior) que analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión que evaluaban, empleando el acuerdo inter-jueces para la eliminación de los ítems que generaban confusión.

De esta forma, de los 89 ítems iniciales, propuestos tras la revisión de la literatura el instrumento se conforma con 40 ítems en su versión definitiva con una opción de respuesta que sigue el método Lickert con cinco posibles puntuaciones. Los expertos también indicaron la importancia de contemplar algunas preguntas abiertas que permitiera a los estudiantes formular iniciativas, así como expresar libremente sus opiniones o matizarlas.

Las adaptaciones curriculares

Con respecto a la adaptación del currículo (Tabla 1), más del 55% de los estudiantes con discapacidad consideran que el profesorado debe adaptar los objetivos ($x=4.09$; $\sigma=1.16$), y los contenidos ($x=4.24$; $\sigma=0.88$), en los materiales empleados en las actividades ($x=4.09$; $\sigma=1.08$), prácticos de las carreras ($x=4.42$; $\sigma=0.77$), y los criterios de evaluación ($x=4.18$; $\sigma=0.93$).

Por el contrario, el 30% indica que el profesorado debe ampliar el tiempo para la realización de exámenes y entrega de trabajos ($x=3.03$; $\sigma=1.62$), adaptar los instrumentos de evaluación ($x=4.06$; $\sigma=1.04$), realizar adaptaciones en la metodología ($x=4.15$; $\sigma=0.98$), y las actividades a desarrollarse en las asignaturas ($x=4.39$; $\sigma=0.77$). Se constata que los estudiantes con discapacidad consideran que las principales adaptaciones a realizar no deben realizarse en los elementos básicos del currículo, sino que han de centrarse en aquellos aspectos que constituyen las adaptaciones de acceso durante el desarrollo de la clase.

Respecto a los estudiantes con discapacidad el docente debe	Resultados %								
	X	DS	V	1	2	3	4	5	
1 Adaptar los objetivos de las asignaturas	4,09	1,16	1,35	3	9	18	15	55	
2 Adaptar los contenidos de las asignaturas	4,24	0,88	0,78	-	3	21	24	52	
3 Adaptar la metodología empleada en las clases	4,15	0,98	0,97	3	-	24	24	48	
4 Adaptar las actividades a desarrollar en las asignaturas	4,39	0,77	0,6	-	6	12	33	48	
5 Adaptar los materiales empleados en las actividades	4,09	1,08	1,17	-	12	18	18	52	
6 Adaptar los instrumentos de evaluación	4,06	1,04	1,07	3	3	24	24	45	
7 Adaptar los criterios de evaluación	4,18	0,93	0,87	-	3	27	18	52	
8 Adaptar las prácticas de la carrera	4,42	0,77	0,6	-	-	18	21	61	
9 Ampliar el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos	3,03	1,62	2,63	30	9	18	12	30	
10 Realizar tutorías de manera habitual	4,24	1,1	1,21	3	9	6	24	58	

Tabla 1. Distribución de frecuencias en el factor “Adaptación en las asignaturas”

La acción docente

Al consultar sobre la acción docente (Tabla 2), los datos revelan que la mayoría de los estudiantes entienden que el profesorado no realiza ninguna adaptación curricular en la práctica cotidiana del aula. Al contrastar estos datos con los recabados anteriormente, observamos que los estudiantes mantienen la tendencia de respuesta negativa hacia las adaptaciones de objetivos, contenidos y evaluación. Sin embargo, el dato más destacable es que el 24% de los estudiantes consideran que tampoco se adapta el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos ($x=2.19$; $\sigma=1.5$), no se adapta la metodología empleada en las clases ($x=3.84$; $\sigma=1.17$), ni a los materiales empleados en las actividades ($x=3.78$; $\sigma=1.19$) y a los criterios de evaluación ($x=3.78$; $\sigma=1.17$).

Respecto a los estudiantes con discapacidad el profesorado...	Resultados %							
	X	DS	V	1	2	3	4	5
Adapta los objetivos de las asignaturas	4	1,23	1,51	6	6	21	15	52
Adapta los contenidos las asignaturas	4,09	1,08	1,17	-	12	18	18	52
Adapta la metodología empleada en las clases	3,84	1,17	1,21	3	6	33	18	39
Adapta las actividades a desarrollar en las asignaturas	3,93	1,17	1,39	3	12	18	21	45
Adapta los materiales empleados en las actividades	3,78	1,19	1,43	3	15	21	21	39
Adapta los instrumentos de evaluación	3,75	1,2	1,45	6	6	30	15	42
Adapta los criterios de evaluación	3,78	1,17	1,37	3	12	27	18	39
Adapta las prácticas de la carrera	4	1,18	1,39	-	15	24	6	55
Amplía el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos	2,9	1,5	2,26	24	18	27	3	27
Realizar tutorías de manera habitual	4,06	1,17	1,29	3	12	12	24	48

Tabla 2. Distribución de frecuencias en el factor “Acción docente”

La accesibilidad percibida

En lo referido a la accesibilidad (Tabla 3), el 73% de estudiantes con discapacidad considera que la Unidad Académica donde cursan sus estudios tiene barreras arquitectónicas ($x=2.93$; $\sigma=1.47$); el 54% manifiesta que el equipamiento de las clases no está adaptado a sus principales necesidades ($x=3.12$; $\sigma=1.12$) y el 33% opina que las condiciones de las aulas no favorecen el acceso y movilidad de los estudiantes ($x=3.45$; $\sigma=1.07$). Un dato importante es que el 30 % considera que los materiales impresos y audiovisuales que habitualmente se emplea en las clases como material de trabajo y estudio no están adaptados ($x=3.45$; $\sigma=1.3$). Esta cuestión profundiza aún más en la línea apuntada por los estudiantes respecto a la falta de adaptaciones curriculares de acceso que debería hacer el profesorado para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características del estudiante.

De las cuestiones planteadas con respecto a la accesibilidad, los estudiantes encuestados manifiestan que un 88% no tienen dificultades con el resto de los compañeros ($x=3.66$; $\sigma=1.36$) y un grado de acuerdo relativo (51%) al entender que sí se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases por parte de los estudiantes ($x=3.57$; $\sigma=1.04$).

Accesibilidad percibida	Resultados %							
	X	DS	V	1	2	3	4	5
1 La Escuela/carrera no tiene barreras arquitectónicas	2,93	1,47	2,17	27	12	18	24	18
2 El equipamiento de las clases está adaptado	3,12	1,12	1,25	6	27	27	27	12
3 Las condiciones de las clases favorecen el acceso y movilidad	3,45	1,07	1,15	-	24	27	27	21
4 La disposición de las clases permite el trabajo en grupo	3,75	1,07	1,15	-	15	27	24	33
5 Se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases	3,57	1,04	1,09	3	9	39	24	24
6 Los materiales impresos/audiovisuales están adaptados	3,45	1,3	1,7	9	21	9	36	24
7 Tiene apoyos humanos/materiales para seguir las clases	3,51	1,07	1,15	6	12	21	45	15
8 Realizan todas las prácticas de la carrera	3,87	1,09	1,19	-	12	30	15	42
9 Participan en todas las actividades de clase	4,06	1,04	1,08	3	3	24	24	45
10 Tienen dificultades que el resto de los compañeros/as	3,66	1,36	1,85	12	9	15	27	36

Tabla 3. Accesibilidad percibida “Comunidad universitaria”

La participación en la Comunidad universitaria

Los resultados evidencian (Tabla 4) que el 88% los participantes consideran que las campañas universitarias de concienciación sobre discapacidad son adecuadas ($x=2.93$; $\sigma=1.32$) y, en esta línea los estudiantes manifiestan que el 78% que la comunicación con el profesorado con el estudiante discapacitado es fluida ($x=4.03$; $\sigma=1.21$) y todos los encuestados consideran que un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional ($x=4.21$; $\sigma=1$). Además, podemos determinar que 6 % del profesorado y la propia la universidad no está formado y preparado para dar respuesta a este colectivo ($x=4.21$; $\sigma=1.31$) y debe mejorar en sus estructuras y enfoques sobre el aprendizaje para dar una respuesta coherente a este colectivo con este propósito llegar alcanzar la excelencia en calidad de educación inclusiva. Por otro lado, el 70.2% de los estudiantes indican que sus compañeros respetan la disposición de la clase facilitando así el su acceso y movilidad ($x=4.21$; $\sigma=1.15$) aunque el 67% afirma que las relaciones con sus compañeros son buenas ($x=3.93$; $\sigma=0.95$).

		Resultados %							
Respeto a la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad.		X	DS	V	1	2	3	4	5
1	Las campañas de la Universidad para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas	2,93	1,32	1,75	18	18	34	12	18
2	Todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que organiza la Universidad	3,72	1,1	1,22	-	18	24	26	32
3	Los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes	3,96	0,99	0,99	-	-	15	37	48
4	La comunicación con el profesorado con el estudiante discapacitado es fluida	4,03	1,21	1,48	-	-	18	24	54
5	La relación de los estudiantes y el profesorado de la Unidad Académica/Escuela es adecuada.	4	0,92	0,84	-	6	24	3	67
6	La relación de los estudiantes y el resto de los compañeros de la Unidad académica es la adecuada	3,93	0,95	0,9	-	9	21	37	33
7	El profesorado de la Universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad	3,66	1,24	1,55	6	-	21	18	55
8	Un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier carrera	3,69	1,29	1,66	9	6	30	15	40
9	Un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional	4,21	1	1,01	-	-	24	18	58
10	La Universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad	3,12	1,14	1,31	6	24	40	12	18

Tabla 4. Distribución de frecuencias en el factor “Comunidad universitaria”

Además, se recogen las principales diferencias de medias obtenidas y dado que la consistencia interna del cuestionario y de las escalas que lo componen es alta, hemos estimamos conveniente hacer la comparación y referencia con los valores absolutos de cada uno de los componentes de la universidad (estudiantes con discapacidades y docentes), destacando así las posibles diferencias significativas.

Conclusiones

Los datos obtenidos nos han permitido explorar el perfil de estudiantes con discapacidad que voluntariamente han participado en este estudio y que, en todo momento, expresaron el agradecimiento por darles voz ante su proceso de inclusión universitaria que tiene referentes claros en el ámbito normativo y que, sin embargo, no logra todos los resultados esperados en la práctica. También hemos podido recabar información de

interlocutores válidos sobre su situación en la universidad y, de manera especial, en lo relativo a las adaptaciones curriculares y la participación, aspectos que están en la línea de otros estudios previos que muestran la necesidad de que la acción docente contemple esta realidad.

Las adaptaciones curriculares en la universidad suscitan importantes controversias pues la educación superior tiene como fin el desarrollo de competencias profesionales concretas y no constituye una etapa obligatoria. A este respecto, las informaciones recogidas nos ofrecen la percepción negativa de los estudiantes hacia la adaptación de objetivos, contenidos y evaluación. Sin embargo, el referente de las competencias profesionales es el eje central de estas estrategias pues, mientras las competencias no se alteren y su consecución esté garantizada, las posibles adaptaciones de acceso al currículo (poco significativas) y de sus elementos básicos (significativas) son estrategias válidas en los estudios universitarios, tal y como apunta (Arnaiz, 2003).

De acuerdo con (Ainscow & Booth , 2006), entendemos que la elaboración de las adaptaciones curriculares en la universidad debería seguir el mismo planteamiento que se realiza en las etapas no universitarias, adoptando en su realización directa una dimensión institucional promovida por el Estatuto del Estudiante Universitario. Este proceso requiere, necesariamente, contemplar dos aspectos puestos de relevancia en la literatura (Ashwini , Ajay, & Manisha, 2015) sobre la formación del profesorado y la sensibilización de la comunidad universitaria encaminada a una participación plena de los estudiantes con discapacidad.

En cuanto los contenidos, tendrán que abordar la normativa de referencia; los servicios e iniciativas de los que dispone la universidad; los tipos de discapacidad más habituales y sus repercusiones en el aprendizaje, así como las necesidades más frecuentes. El aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos deben estar presentes en cualquier diseño metodológico de estas acciones formativas ya que permiten al profesorado reflexionar ante las posibles adaptaciones curriculares compartiendo las inquietudes con otros colegas de la misma y distinta titulación. Para un mayor grado de profundización, se estima conveniente desarrollar una formación inicial de carácter general y, posteriormente, otra específica adaptada a la naturaleza de las áreas de conocimiento.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la muestra es reducida y los datos no permiten generalizar ni el perfil ni las opiniones recogidas. Hubiera sido interesante complementar este estudio cuantitativo con otras metodologías cualitativas como los autoinformes o el desarrollo de entrevistas, así como contrastarlas con las opiniones del profesorado lo que, a buen seguro, permitirán matizar y profundizar en las opiniones recabadas. Por una parte, es adecuado explorar el análisis del impacto en la práctica docente del profesorado participante en acciones de formación sobre discapacidad. Asimismo, serían adecuados el desarrollo de estudios longitudinales para conocer la evolución como el estudio de tasas de éxito y deserción.

La universidad como institución académica superior, debe asumir su papel en el proceso general de desarrollo humano y social. En base a esta meta debe formar profesionales justos, pero a la vez comprometidos en alcanzar una sociedad más justa, más condesciente y responsable. Este compromiso empieza por conseguir una inclusión efectiva de los jóvenes universitarios con discapacidad en sus aulas, siguiendo los compendios de no segregación, igualdad de oportunidades, inclusión y normalización. Y que una actitud efectiva y el dominio de los conocimientos básicos sobre cómo actuar ante determinadas discapacidades son imprescindibles para poder ofrecer una docencia de calidad por parte del profesorado universitario, y se manifiestan como elementos imprescindibles para la inclusión exitosa de los estudiantes con discapacidad en las cátedras universitarias.

Definitivamente, la Universidad deberá considerar las diferencias que presenta el estudiante como oportunidades, más no como problemas, de no ser así se producirá un déficit en la educación del mismo y no se estaría haciendo uso explícito de la inclusión social. Ósea, la Universidad como institución académica deberá asumir el papel que le compete en el proceso de desarrollo tanto humano como social del estudiante logrando así una sociedad mucho más justa, libre de discriminación, con mayores oportunidades de equidad.

Finalmente, se recalca la importancia de impulsar nuevas formas de convivencia y acciones que integren e involucren al estudiante dentro de la sociedad, siendo la Universidad parte fundamental en todo ello ya que ésta contribuye en sí a la realización y práctica de la inclusión social, otorgando de esta manera oportunidades y recursos necesarios para que el estudiante pueda acceder completamente a un nivel de vida eficaz, el mismo que lo beneficie en diversos ámbitos tanto económicos, sociales como culturales.

Referencias

- Ainscow, M., & Booth, D. (2006). Mejorar las escuelas, deolving de inclusion. ELSEIVER, 1185. Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301878#bbib0090>
- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Elsevier. Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301878#bbib0020>
- Ashwini, T., Ajay, D., & Manisha, S. (2015). La educación inclusiva una "retórica" o "realidad"? perspectivas y creencias de los profesores. Elsevier. Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15300020>
- Blanco, R. (2014). La Universidad con Formadora de Docentes Inclusivos. 13. Obtenido de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab056.pdf>
- Comes, G., Parera, B., Vedriel, G., & Vives, M. (2009). La Inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad: La opinión del profesorado. Innovación Educativa, 175. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10347/6232>
- Crosso CAMILA. (2014). El derecho a la Educación de Personas con discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Revista latinoamericana de educacion inclusiva, 81. Obtenido de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>
- GABRIEL, N. C. (2009). La Inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad: La opinión del profesorado. Innovación Educativa, 173-174. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10347/6232>
- Pallisera Diaz . (2 de Mayo-Agosto de 2013). Transicion a la Vida Adulta de Jovenes con Discapacidad Intelectual. La Opinion de los Profesionales de Servicio Escolares y Postescolares. Revista Española de Orientacion y Psicopedagogía, 101-103. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794007>
- Peralta, A. (2007). La Inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad: La opinión del profesorado. Innovación Educativa, 174.
- PNUD. (1998). Relatorio de desenvolvimiento humano. Oxford University Press, 80. Obtenido de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>

Ruiz, C , Mas, O, Tejada, J, & Y, Navio, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. ELSEIVER, 237, 1185. Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301878>

Shoultz, P. W. (1982). Una experiencia de investigación inclusiva. 148-151. Obtenido de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=7204&titulo=Una%20experiencia%20de%20investigaci%C3%B3n%20inclusiva.%20Personas%20con%20discapacidad%20intelectual%20como%20asesoras%20en%20una%20investigaci%C3%B3n%20sobre%20transici%C3%B3n%20a%20la%20edad%20ad

Susinos Rada, T., & Rodriguez Hoyos, C. (1 de Abril de 2011). La Educación Inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear Comunidad a través del Dialogo y la Participación. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 25, 16-17. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147002>

UNESCO. (2012). Lucha contra la exclusión en la Educación. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>

Wansley, J. (2001). Una experiencia de investigación inclusiva. Revista Iberoamericana de Educación, 2. Obtenido de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=7204&titulo=Una%20experiencia%20de%20investigaci%C3%B3n%20inclusiva.%20Personas%20con%20discapacidad%20intelectual%20como%20asesoras%20en%20una%20investigaci%C3%B3n%20sobre%20transici%C3%B3n%20a%20la%20edad%20ad

Desafío de la universidad inclusiva frente a las adaptaciones curriculares de estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Mgs. Marjorie del Rocío Loor Aldás

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador
marjorie.looral@ug.edu.ec

Mgs. Francisco Javier Stay Zuñiga

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador
francisco.stayz@ug.edu.ec

Mgs. Marcelo Gonzalo Haro Gavidia

Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo, Ecuador
mharo@uteq.edu.ec

Ing. Julia del Rocío Fajardo Arriaga, Mgs

Unidad Educativa Ciudad de Valencia, Valencia, Ecuador
julyfajari@hotmail.com

Resumen

Este artículo presenta definiciones y tipos de adaptaciones curriculares provistas por destacados autores nacionales y extranjeros. Las adaptaciones curriculares seleccionadas en el presente artículo pueden implementarse en las planificaciones pedagógicas diseñadas para la formación académica de estudiantes de nivel superior que poseen discapacidad intelectual leve. Proporcionando al docente universitario las herramientas pedagógicas necesarias para realizar ajustes oportunos en su planificación. La revisión de la literatura expone brevemente los niveles de discapacidad que suelen presentar algunos estudiantes universitarios. Además, se mencionan los derechos de las personas con discapacidades considerando estipulaciones de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y la Constitución de la República del Ecuador del 2015. La metodología usada en este estudio es transversal-descriptivo. Metodología que permitió recabar información y describir la importancia de la temática seleccionada. Al final del documento se muestran los resultados de las adaptaciones curriculares utilizadas, para demostrar que su aplicación reflejó una incidencia significativa en la formación académica de estudiantes de nivel superior que poseen discapacidad intelectual leve.

Palabras claves: adaptaciones curriculares, discapacidad intelectual leve, formación académica, universidad inclusiva.

Abstract

This article presents definitions and types of curricular adaptations provided by prominent national and foreign authors. The curricular adaptations selected in this article can be implemented in the pedagogical plans designed for the academic training of students of higher level who have mild intellectual disability. Providing the university teacher with the pedagogical tools necessary to make timely adjustments in their planning. This study highlights a review of the literature that briefly exposes the levels of disability that some university students usually present. In addition, the rights of people with disabilities considering provisions of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities of the United Nations and the Constitution of the Republic of Ecuador of 2015. The methodology used in this study is quantitative. At the end, the results of the curricular adaptations used are shown, to demonstrate their application reflected a significant incidence of the academic formation of students of higher level who have mild intellectual disability.

Keywords: curricular adaptations, mild intellectual disability, academic formation, inclusive university.

Introducción

La inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual y su ingreso a las carreras universitarias ha representado un continuo desafío para las autoridades educativas, en la búsqueda de las herramientas pedagógicas apropiadas que permitan resultados que favorezcan su inserción en la preparación académica de nivel superior. En el Ecuador se ha evidenciado iniciativas por parte de las autoridades de educación en la implementación de nuevas políticas públicas que favorezcan a estos grupos minoritarios. Como lo establece el artículo 71 de la LOES.

Ante esta situación, esta investigación pretende proveer diferentes alternativas de adaptaciones curriculares de aula e individuales que permitan contribuir en la formación académica de estudiantes con discapacidad intelectual leve. Es muy importante que los docentes identifiquen las estrategias adecuadas que necesiten incorporar a sus planificaciones técnicas y actividades eficientes que ayuden a los estudiantes con discapacidad intelectual leve a desarrollar las destrezas para que puedan responder positivamente al proceso de aprendizaje. Característica, que coincide con la afirmación del González and Zárate (1992) que define a las adaptaciones curriculares como "modificaciones que se realizan desde la Programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales".

Este documento reconoce que para considerar a la Universidad como inclusiva, según parámetros internacionales, debería fundamentarse en dos colectivos fundamentales. Uno de ellos corresponde al modelo educativo que ampare las adecuaciones curriculares que desarrollen las habilidades y destrezas de los jóvenes con necesidades especiales leves a la par de los estudiantes regulares. Por otro lado, la implementación de políticas de admisión a la universidad que faciliten la accesibilidad al modelo educativo superior a este grupo vulnerable. Convirtiendo además los espacios físicos adecuados que garanticen su movilidad sin dificultad dentro de la institución superior.

El propósito fundamental de esta investigación es analizar el sentir de los docentes de Educación Superior ante los desafíos actuales que enfrentan las ciencias de la Educación instaurando bases sólidas de una verdadera pedagogía de la inclusión. De acuerdo a Ocampo (2014), "una auténtica pedagogía de la inclusión, no podrá llamarse inclusiva o para todos, si en sus discursos fundacionales, sólo contempla parte de un sistema ontológico del que aún no ha sido capaz de visualizar según su especificidad". De esta forma los docentes han comenzado a incorporar nuevos paradigmas, enfoques pedagógicos a sus clases atendiendo las diferencias individuales de los estudiantes favoreciendo a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Convirtiendo sus salones de clases en áreas de aprendizaje donde estudiantes regulares y con necesidades especiales pueden desarrollar sus habilidades y destrezas sin dificultad ni actos que reflejen inclusión.

Por otra parte, Osorio (2014) advierte que el enfoque de educación inclusiva, no es un modelo teórico nuevo, más bien, es una perspectiva que surge en Europa, como respuesta a las múltiples formas de violencia de las que eran objetos numerosas personas en situación de discapacidad."

Importancia del problema

Esta investigación es necesaria a fin de dar atención a una grave situación que se origina debido a la falta de planificación apropiada para estudiantes que presentan enormes dificultades en el desarrollo de sus competencias laborales y sociales. La implementación de adaptaciones curriculares que incluyan estrategias de aprendizaje, técnicas y actividades para estudiantes con discapacidad intelectual leve, se convertirá en una herramienta pedagógica de gran utilidad para los docentes de Educación Superior. Por consiguiente, este trabajo se centrará en identificar las adaptaciones curriculares más apropiadas. Así como también el análisis de las

estrategias que fueron tomadas para este estudio, las cuales son de significativa ayuda porque permiten al estudiante con necesidades especiales interactuar con estudiantes regulares y con el docente.

Además, el uso de las estrategias adaptadas a la planificación curricular motiva a los estudiantes a participar activamente en clase. Las modificaciones de los contenidos que son revisados por los docentes al realizar los ajustes necesarios en el programa general deben tener actividades que mantengan la atención y el interés de los estudiantes en cada unidad y programa a seguir en sus planificaciones. Con la finalidad de que el proceso de aprendizaje se desarrolle en el mejor ambiente que el docente pueda construir en su sala de clases. Atendiendo las necesidades y diferencias que los estudiantes muestren durante el desarrollo de sus competencias. Solo así las adaptaciones curriculares serán exitosas y lograrán de manera acertada cumplir con los objetivos de la planificación diseñada con este propósito. Como señalan Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación. Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello, es imprescindible organizar el salón de clase atendiendo a las características de los estudiantes, los principios pedagógicos que guían la intervención desde un planteamiento inclusivo, la creación de un clima de aula adecuado, la utilización de diferentes agrupamientos y planificando desde la diferenciación. Citados por Sevilla y Gallo 2013, (p.5).

Discapacidad y sus generalidades

La discapacidad es un concepto que ha evolucionado a lo largo de la historia. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) 2011, el análisis de las diferentes etapas del concepto se resume en el precepto:

La categoría de discapacidad es compleja, dinámica, multidimensional, por tanto, se encuentra en constante construcción y debate; sin embargo, las personas con discapacidad y sus familias al igual que los investigadores sociales y de salud, han identificado a las barreras sociales como determinantes para la discapacidad, pues dificultan el acceso a la comunicación, información, y al medio físico de este grupo de atención prioritario.

Bajo el Modelo de Derechos Humanos e Inclusión Social el Estado a través de la difusión e información de instrumentos legales nacionales e internacionales, garantiza el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad e incide en la colectividad al promover el reconocimiento de la discapacidad como parte de la diversidad humana, y como una circunstancia de vida que implica la responsabilidad de la sociedad en general. (p. 6)

Inclusión social de personas con discapacidades

Según la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), discapacidad es “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás” (p. 2).

De acuerdo a Valencia y Bernal (2016), la subsecretaría de discapacidades y familia; y dirección de prestación de servicios del Ecuador (2007) manifiesta que:

A partir del año 2007, el Estado Ecuatoriano marca cambios para la garantía de derechos de las personas con discapacidad con la generación de un marco normativo especializado, definición de políticas públicas, crea y organiza nueva institucionalidad, define competencias específicas en las áreas de salud, educación, empleo, accesibilidad, capacitación, política tributaria (p.5).

De acuerdo a la Constitución de la República del Ecuador (2015), en sus Art. 47, 48 y 49 garantizan la protección y desarrollo integral de las personas con discapacidad y sus familias; posiciona a la planificación y a las políticas públicas como medios para lograr el Buen Vivir.

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.

Art. 48. _ El estado adoptará a favor de las personas con discapacidades medidas que aseguren su inducción en la sociedad.

Art. 49. _ Las personas y las familias que cuiden a personas con discapacidad que requieran atención permanente serán cubiertas por la Seguridad Social y recibirán capacitación periódica para mejorar la calidad de la atención. (p. 25-26).

Además, en Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su artículo 71 se refiere al principio de igualdad de oportunidades. El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.

Se promoverá dentro de las instituciones del Sistema de Educación Superior el acceso de personas con discapacidad bajo las condiciones de calidad, pertinencia y regulaciones contempladas en la presente Ley y su reglamento. El Consejo de Educación Superior, velará por el cumplimiento de esta disposición. (p. 23).

Tipos de Discapacidad

La Ley Orgánica de Discapacidades, publicada en el Registro Oficial el 25 de septiembre de 2012, indica que en nuestro país se distinguen cuatro tipos de discapacidad:

1. Discapacidad Física
2. Discapacidad Mental y Psicológica
3. Discapacidad Intelectual
4. Discapacidad Sensorial

En esta investigación se considerará la discapacidad física y la discapacidad intelectual para el análisis del estudio. Siendo estas discapacidades las que se presentan en mayor número en los estudiantes universitarios.

Discapacidad física

El blog de la salud toma la siguiente definición: “Las discapacidades físicas afectan a las extremidades y/ o al aparato locomotor. Se producen por malformaciones o anomalías físicas (ya sean de nacimiento o fruto de alguna enfermedad o accidente), y también por fallos en el sistema nervioso que ocasionen parálisis de extremidades (paraplejias, hemiplejias, tetraplejias...). Alguien en silla de ruedas es un discapacitado físico.”

Las discapacidades físicas son consideradas además como deficiencias. Las deficiencias que originan cualquier discapacidad física pueden ser:

1. Genéticas: Son transmitidas de padres a hijos
2. Congénitas: Se refiere a aquellas con las que nace un individuo y que no dependen de factores hereditarios, sino que se presentan por alteraciones durante la gestación.
3. Adquiridas: Ocasionadas por enfermedades producidas después del nacimiento, o por accidentes de tipo doméstico, de tránsito, violencia, laborales, etc.

Discapacidad intelectual

Baena y Ruiz (2015) citando a Luckasson et al., (2002) afirman que: “La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo plantea que la discapacidad intelectual 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” (p. 31). La discapacidad intelectual se define cuando la persona está limitada en su funcionamiento mental y en destrezas como la comunicación, cuidado personal, y destrezas sociales.

Clasificación de la discapacidad intelectual

- Según el coeficiente intelectual: discapacidad intelectual leve, discapacidad intelectual moderada, discapacidad intelectual grave, y discapacidad intelectual profunda.

Coficiente intelectual leve: CI de 70 a 50/55.

- En este grupo se encuentra un aproximado del 85% de la población con Discapacidad intelectual (DI).
- Afecta levemente las áreas sensorio-motoras.
- Pueden necesitar orientación y asistencia cuando sienten estrés.

Discapacidad Intelectual Moderada: CI de 50-55 a 40/35

- A este grupo pertenece el 10% de la población con DI.
- Se desarrollan levemente en el ámbito social.
- Son capaces de realizar algún trabajo, pero bajo supervisión.
- Requieren supervisión cuando se sienten estresado.

Discapacidad Intelectual Grave: CI de 40/35 a 25/20.

- Afecta a un 3-4% de la población afectada con DI.
- Tiene limitaciones en su desarrollo motor.
- El desarrollo del lenguaje puede ser desarrollado.
- Realizan trabajos sencillos, pero bajo supervisión.

Discapacidad Intelectual Profunda: CI Inferior a 25/20.

- Los estudiantes con esta discapacidad alcanzan un desarrollo sensorio-motriz muy leve.
- Su entorno debe ser muy estructurado, y la necesita supervisión todo el tiempo.
- El objetivo fundamental es desarrollar un poco de autonomía, y mejorar las destrezas de la comunicación.

Adaptaciones Curriculares

Las adaptaciones curriculares en Ecuador, son las formas que buscan desarrollar el potencial de los alumnos según sus propias necesidades. Con esto, se garantiza aplicar, ajustar y adaptar el currículo en todas las secciones de las asignaturas, poniendo en consideración las prioridades en educación de los alumnos, el contexto en el que

se desenvuelve y su diversidad. Las adaptaciones curriculares deben incluir planes hechos a la medida de carácter de especialización diseñado para cada estudiante que este identificado para la aplicación de necesidades educativas especiales (NEE). Esta adaptación prioriza al ser elaborado su autonomía funcional, la cual, debe contener estrategias metodológicas, recursos y el método de evaluación a ser empleado. Con la participación conjunta de los lineamientos dictados por la autoridad educativa superior nacional. (MINEDU, 2016)

Paniagua (2006) indica que hay tres tipos principales de adaptaciones:

De acceso: las que facilitan el acceso al currículo, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículo.

Curriculares propiamente dichas: Modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular provincial y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.

De contexto: actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad. Las adaptaciones de acceso pueden ser de dos tipos según su amplitud:

Adaptaciones curriculares no significativas: Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo, para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente las enseñanzas básicas del currículo oficial.

Adaptaciones curriculares significativas: Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Clima del aula Inclusiva

Sevilla y Gallo (2013) afirman que no solo basta con decir o llamar a un aula “inclusiva” para que realmente lo sea. No es una cuestión de nombre, sino de lo que ocurre en ella. Algunos autores señalan aspectos importantes para que un aula pueda considerarse inclusiva:

1. Los estudiantes necesitan creer que pueden aprender y que lo que están aprendiendo es útil, relevante y significativo para ellos.
2. Que se van a exigir esfuerzos dentro de sus posibilidades, aprendizajes que puedan lograr, tareas que puedan realizar con éxito. No es viable atender de forma individualizada a cada uno de los estudiantes de un salón de clase, pero sí proponer tareas colaborativas o tareas diferenciadas a realizar en grupos homogéneos o heterogéneos, dentro de los cuales, atender de forma más aproximada a las necesidades de los estudiantes.
3. Saber que pertenece a un grupo, que hay relaciones de aprecio y respeto mutuo, normas comunes y un sentido de comunidad que aprende, donde cada miembro aporta y recibe de los demás, desde sus posibilidades y limitaciones.
4. Que son responsables de su propio aprendizaje. Es importante que conozcan los objetivos a lograr, darles retroalimentación en lo que se va realizando, apoyo para ir avanzando y lograrlos.
5. Los estudiantes con discapacidad intelectual también pueden participar en la planificación de sus objetivos, para que se impliquen en la toma de decisiones, en la evaluación de lo que va logrando, y en la identificación de sus preocupaciones y dificultades para lograrlo.

6. Clima de confianza, en el que los errores puedan formar parte del aprendizaje y puedan servir para reflexionar, aprender y mejorar.
7. Dar espacio a los sentimientos y emociones dentro del aula, celebrar los éxitos, felicitar por los logros y avances.
8. Organización del aula que garantice:
 - Que todos los estudiantes ven al docente cuando explica.
 - Que todos los estudiantes con discapacidad intelectual están cerca de pizarra o imágenes, audios utilizados en clase.
 - Que los estudiantes con discapacidad intelectual participan en ciertas actividades en agrupamientos homogéneos y en agrupamientos heterogéneos para enriquecer otros aprendizajes, la socialización, motivación, etc. (p. 12)

Sugerencias para planificaciones para la enseñanza diferenciada

1. Explicitar los objetivos, los resultados esperados o los aprendizajes a lograr: que deben saber, y que deben saber, y que deben saber hacer tras el proceso de aprendizaje.
2. Identificar los contenidos, en términos de conceptos, información, vocabulario, procedimientos, destrezas, etc.
3. Determinar cuáles serán las adquisiciones: es decir, tomar decisiones sobre qué nueva información y destrezas necesitan aprender los estudiantes y cómo adquirirán estos conocimientos; en qué agrupamientos será adecuado trabajar para que puedan adquirirlos.
4. Aplicar y ajustar. Hay que crear situaciones para que los estudiantes puedan tener la oportunidad de practicar y de implicarse en el nuevo aprendizaje para comprenderlo y retenerlo. El docente también tiene que decidir cómo agrupar a los estudiantes y qué tareas tendrá que asignar, para motivarles y que cada uno llegue al máximo de sus posibilidades.
5. Evaluar. Determinar las posibles vías de evaluación de los logros de los estudiantes, es decir, cómo comprobar que los estudiantes han logrado los aprendizajes que necesitan.

Sevilla y Gallo, 2013 (p. 14)

Estas sugerencias concuerdan con la definición de la diferenciación curricular propuesta por UNESCO (2004) que indican que se entiende por diferenciación curricular al proceso de modificar o adaptar el currículo según los distintos niveles de capacidad de los estudiantes de una clase. Para llevarla a cabo es posible adecuar o diferenciar:

- i) Los objetivos específicos dentro del objetivo general
- ii) Los contenidos a aprender
- iii) Las estrategias metodológicas
- iv) Las tareas a realizar
- v) Los recursos y materiales que se utilizan
- vi) La evaluación de los aprendizajes

Metodología

La metodología usada en este estudio es transversal-descriptivo. Por su profundidad es descriptiva, ya que además de describir busca explicar el fenómeno, por el enfoque metodológico es descriptivo, porque se describe el fenómeno. Finalmente, por el origen de sus datos es mixta por cuanto permitió recabar información y

describir la importancia de la temática seleccionada cuantitativa y cualitativamente; y por la duración del estudio es transversal, porque se proporcionará un tiempo corto determinado los resultados de la investigación.

Creswell (1994) ha dado una definición muy concisa de la investigación cuantitativa como un tipo de investigación que "explica los fenómenos mediante la recopilación de datos numéricos que se analizan utilizando métodos matemáticamente basados en particular, las estadísticas (p. 12).

Resultados

Se encuestó a catorce docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil en Ecuador; tomando como referencia diferentes áreas del conocimiento que permitan obtener su realidad educativa frente a sus actividades en aulas inclusivas. Un set de seis preguntas fue seleccionado para esta investigación. Estas preguntas fueron adaptadas del cuestionario utilizado por la tesista Margarita Blanco en 2008.

1. Es importante mantener una buena comunicación con sus estudiantes.
2. ¿Ha detectado problemas en sus estudiantes respecto al aprendizaje?
3. ¿Ha detectado en su salón de clases si existe diversidad de estudiantes y que todos aprenden de diferente manera?
4. Planifico de acuerdo a la diversidad en el salón de clases
5. Poseo conocimientos que le permitan atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales
6. Estoy interesado en capacitarme en temas de Inclusión Educativa

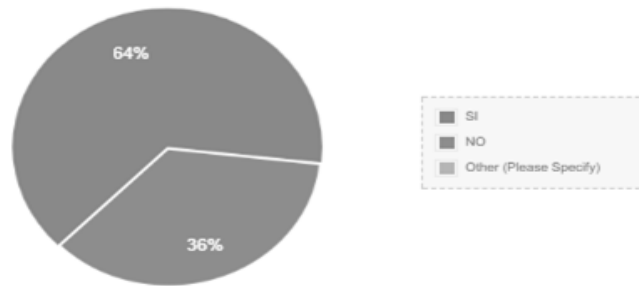
Los resultados obtenidos fueron los siguientes:



El 79% de los encuestados consideran que es muy importante mantener una buena comunicación con sus estudiantes mientras el 21% respondieron que es importante.

¿Ha detectado problemas en sus estudiantes respecto al aprendizaje?

Answered: 14 Skipped: 0



	Response Percent	Response Count
SI	64.29%	9
NO	35.71%	5
Other (Please Specify)	0.0%	0

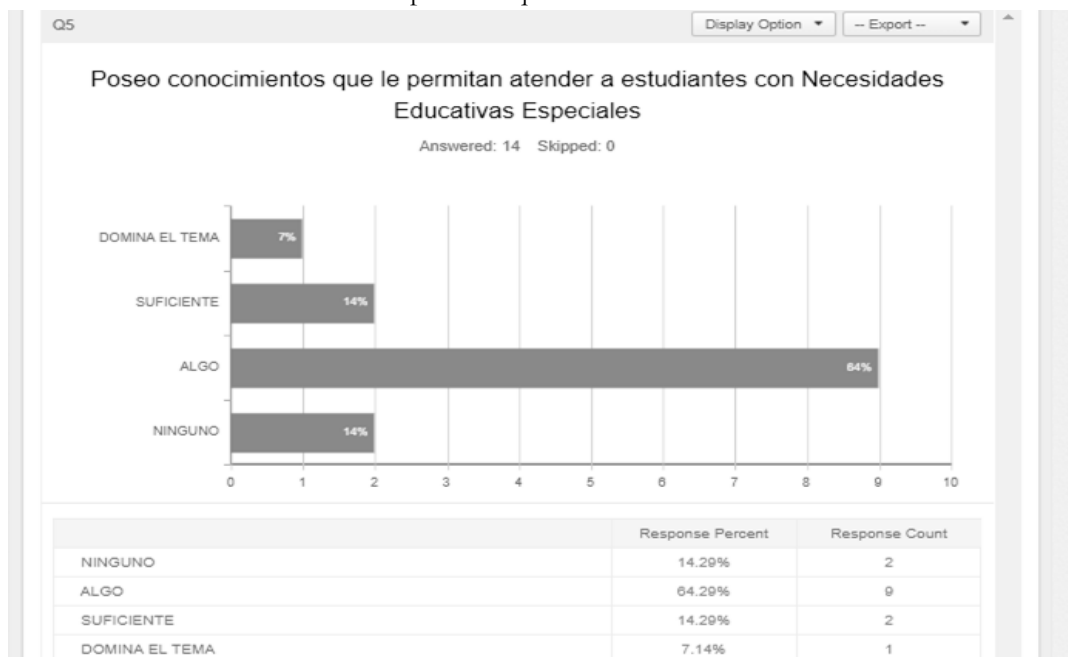
La pregunta número 2 nos revela que el 64% ha respondido afirmativamente, mientras el 36% indica que no han detectado problemas de aprendizaje en sus estudiantes.



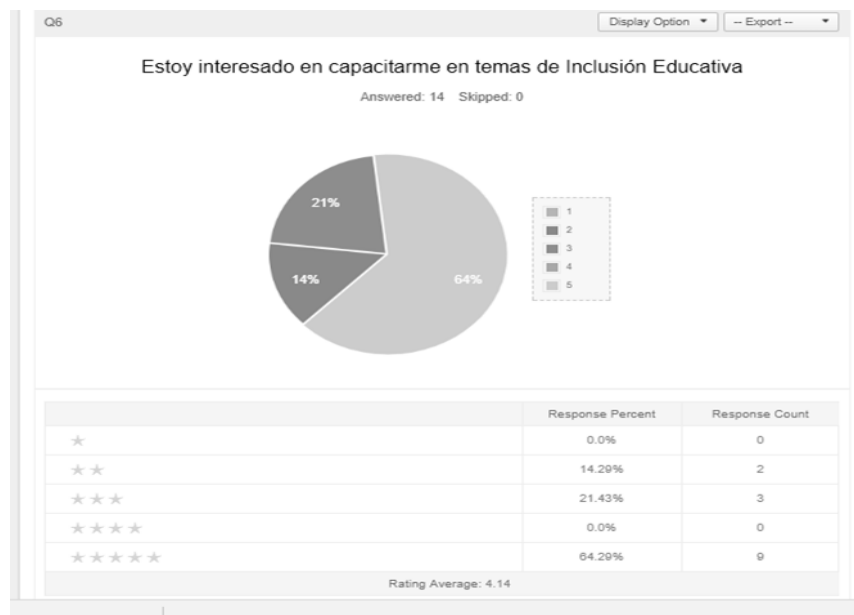
Los resultados muestran que el 21 % nunca han detectado en su salón de clases si existe diversidad de estudiantes y que todos aprenden de manera diferente. Coincidentemente, el 21% han respondido rara vez. El 21 % ha indicado que algunas veces y el 21% ha seleccionado la opción frecuentemente. Finalmente, el 14% indicó que siempre.



La pregunta 4 indica que el 75% de los encuestados ha contestado que si ha planificado de acuerdo a la diversidad en el salón de clases mientras el 25% ha respondido que no lo hace.



La quinta pregunta revela que el 7 % domina conocimientos que le permitan atender a estudiantes con NEE. El 14% posee suficientes conocimientos. El 64% posee algo de conocimientos, mientras el 14 % no posee ningún conocimiento que le permitan atender a estudiantes con NEE.



La pregunta 6 indica que el 64% ha calificado con 5 estrellas estar interesado en capacitarse en temas de Inclusión Educativa. El 14% ha calificado con 3 estrellas, y el 21% califico con 3 estrellas. Sin embargo, nadie califico con 2 y 4 estrellas esta pregunta.

Discusión

El propósito de esta investigación es determinar la efectividad de la aplicación de las adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior. Aplicar esta metodología para convertir a las aulas de la universidad en verdaderos espacios que fortalecen la inclusión de los estudiantes. En que el docente facilita y fortalece el desarrollo de las competencias y habilidades profesionales del grupo sin diferenciar y aplicar diferencias marcadas en la incorporación de estudiantes con necesidades especiales a los grupos de estudiantes regulares.

Los resultados de la primera pregunta permiten apreciar que los docentes están conscientes de su rol como formadores y la importancia fundamental que recae sobre el arte de la comunicación. Medio que permite observar, identificar y conocer a sus estudiantes. La comunicación muchas veces se presenta como un tipo de discapacidad. De acuerdo a López y Valenzuela (2014) las alteraciones sensoriales frecuentemente se presentan en un 10% de la población están relacionadas con problemas para adquirir las habilidades de comunicación. Por lo que, al detectar los indicadores de discapacidad, el docente reconocerá cual es la adaptación curricular más pertinente para aplicar.

En cuanto a la segunda pregunta, un grupo mayoritario de los docentes encuestados ha detectado en los estudiantes problemas de aprendizaje. Situación que podría ser resultado de una extensa gama de factores que rodean el ámbito educativo generado en la Educación superior. Estos resultados muestran una estrecha relación con la tercera pregunta, en que los docentes encuestados exponen que nunca, rara vez, alguna vez o frecuentemente han detectado diversidad de estilos de aprendizaje en los estudiantes.

Grau & Fernández, (2014) manifiestan que “El objetivo de la adaptación es adecuar el currículo, respetando y respondiendo a cada una de las necesidades de los estudiantes, para de tal forma contribuir al desarrollo de las

competencias de estos y transmitir habilidades que les permitan ocupar un lugar significativo en la sociedad” Esta concepción deja claro la importancia de la implementación de las adaptaciones curriculares a las actividades educativas.

La cuarta pregunta muestra resultados que indican que un gran porcentaje de los encuestados si planifican sus clases atendiendo las particularidades de los estudiantes con necesidades especiales. Las dos últimas preguntas revelan que la mayoría de docentes poseen algo de conocimiento y un gran porcentaje esta interesado en capacitarse en temas de Inclusión Educativa. Conocer cuáles son las estrategias más apropiadas para implementar en el aula.

Díaz Barriga (2014) establece que las estrategias de enseñanza- aprendizaje consolidan un modelo para la aplicación de una serie de observaciones por parte de los docentes que adquieren habilidades desarrolladas por sí mismos, por medio de capacitación, interacción con los colegas, experimentando nuevas formas de enseñanza, revisando a reflexión de sus propias actividades. Estas situaciones los enmarcan en un tema de aplicación hacia con los estudiantes en donde se nutren la convivencia y generan estos intercambios de conocimientos.

Conclusión

Este estudio sobre el desafío de la Universidad Inclusiva frente a las Adaptaciones Curriculares de estudiantes con discapacidad intelectual leve ha demostrado varios puntos importantes. Podemos señalar como primer punto, que los docentes universitarios están interesados en capacitarse. Conocer, manejar y aplicar diversas estrategias para incorporarlas en las adaptaciones curriculares. Así, permitir a estudiantes con necesidades especiales leves incorporarse al aprendizaje compartido en aulas inclusivas con estudiantes regulares. Situación que, en la práctica real, constituye un verdadero desafío para los docentes, que, por diferentes circunstancias, tales como tiempo, recursos económicos, falta de oportunidades entre otros impiden a los docentes capacitarse sobre esta temática.

En segundo lugar, la investigación demostró la importancia de implementar las adaptaciones curriculares al currículo y syllabus. Su aplicación, garantiza mejorar los niveles de rendimiento académico. Elevando los promedios de los cursos de la Facultad. Por otra parte, los docentes tienen que entablar una comunicación proactiva, que permita reconocer la diversidad y estilos de aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, la necesidad de reconocer posibles problemas de aprendizajes en los estudiantes es una habilidad que el docente tiene que aprender a desarrollar para ejecutar de inmediato planes remediales y realizar adaptaciones curriculares oportunas a fin de lograr los mejores resultados en sus actividades pedagógicas

Agradecimiento

Es gratificante utilizar este espacio para reconocer y agradecer la predisposición y la colaboración de todos los actores que permitieron la ejecución de esta investigación durante los meses que duró este estudio. Al equipo de co-autores que hicieron entrevistas y observaciones de campo para identificar problemáticas comunes entre las instituciones educativas colaboradoras para este estudio.

Referencias

- Constitucional, T. (2015). Constitución de la República del Ecuador. Quito-Ecuador: Registro Oficial, 449, 20-10. Última modificación: 21-dic- 2015
- Creswell, J. (2003). Outline: Creswell’s Research Design [Esquema: Diseño de investigación de Creswell]. Recuperado de <http://www.ics.uci.edu/alspauh/human/crewel.html>

- Díaz, Estrategia de enseñanza en necesidades especiales de educación. Desarrollo del currículo e innovación, 7
- Del Ecuador, G., & Oficial, R. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Ecuador (p.17
- González de Alaiza, N., Chara, C., Zárate Argote, A., et. al. (1992) Primer Ciclo de Educación Primaria y Necesidades Educativas Especiales. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- González, a. O. Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo xxi.
- López, M. (2014). Niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual. Revista médica clínica Condes, 14
- Ocampo, A. (2014). “En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución”, en: Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos. Huelva: Univ. de Huelva. Pg. 2650-2663. Recuperado de <http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf>
- Organización Mundial de la Salud – OMS (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS
- Osorio, F. (2014). Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos. LOM Ediciones.
- Paniagua, I. C. (2006). Las adaptaciones curriculares concepto y alcances en el marco de la integración escolar.
- Sevilla Gallo, K. J., & Cabezas Gallo, C. E. (2015). Análisis de las adaptaciones curriculares aplicadas en estudiantes con discapacidad de educación general básica de escuelas fiscales y particulares del cantón Esmeraldas, periodo de estudio 2012-2013 (Master's thesis).
- UNESCO (2004) Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity'. Paris: UNESCO.
- Valenzuela, I. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. (Elsevier, Ed.) Revista Médica Clínica Las Condes, 26, 49.
- Valencia, C., & Bernal, M. E. (2016). Institucionalidad y marco legislativo de la discapacidad en el Ecuador.

La educación inclusiva universitaria: un proceso formativo eficiente

Nelly Germania Salguero Barba

nelly.salguero@utc.edu.ec

Universidad Técnica de Cotopaxi

Christian Paúl García Salguero

cristian.garciasalguero@mail.utoronto.ca

Universidad de Toronto Canadá

Resumen

El presente artículo intenta darle sentido y valoración a la educación inclusiva en el contexto universitario, considerando que la inclusión no se centra en las deficiencias, sino en las potencialidades de cada estudiante, es importante dotarle al Docente de estrategias de desarrollo de prácticas de carácter inclusivo, con el propósito de proporcionarles el espacio que merecen ocupar los estudiantes en la Sociedad, tomando en cuenta que se trata de seres humanos con emociones, sentimientos y pensamientos únicos, por tanto la ausencia de profesionales especializados en la rama, genera mucha preocupación así como la escasa existencia de formación en educación inclusiva. El objetivo es lograr la inclusión, atendiendo las necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales y no formales de la educación, integrándoles a la enseñanza convencional, analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a necesidades prioritarias de este importante sector, permitiendo un ambiente favorable a docentes y estudiantes, tomándolo como un desafío y una oportunidad de servicio y no como un problema. En la presente investigación se utilizó la investigación bibliográfica, la misma que nos permitió elaborar las conclusiones y recomendaciones. En términos generales se puede decir que todavía la población visualiza al grupo de atención prioritaria como una carga dura de llevar, pero no somos capaces de proponer soluciones.

Palabras clave: Educación inclusiva, entornos de aprendizaje, formación eficiente.

Abstract

This article tries to give meaning and value to inclusive education in the university context, considering that inclusion does not focus on the deficiencies, but on the potential of each student, it is important to provide the teacher with development strategies of inclusive practices, with the purpose of providing students with the space they deserve to occupy in society, taking into account that they are human beings with unique emotions, feelings and thoughts, thus, the absence of specialized professionals in the field generates a lot of concern, given the scarce training in inclusive education. The goal is to achieve inclusion, meeting the needs of learning in both formal and non-formal educational environments, integrating them to conventional education, analyzing how to transform education systems and other learning environments in order to respond to priority needs of this important sector, allowing a favorable environment for teachers and students, taking it as a challenge and a service opportunity but not as a problem. In the present investigation, bibliographic research was used, which allowed us to draw conclusions and recommendations. We conclude that we still see this priority attention group as a hard load to carry, but we are not able to propose solutions.

Keywords: Inclusive education, learning environments, efficient training.

Introducción

En los actuales comentarios el sistema educativo no es capaz de garantizar la inclusión, es por ello que se hace necesario profundizar en la concepción pedagógica inclusiva del alumnado y del profesorado universitario. López Melero (2004 y 2006) plantea la necesidad de formar a los futuros docentes. Los docentes del siglo XXI, dentro de una cultura de diversidad que fundamenta la educación inclusiva, su concepción y sus prácticas didácticas, plantea que, en un sistema escolar moderno, el alumnado, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje.

En el marco de esta visión moderna está el pensamiento del constructivismo piagetiano que por un lado supone que el alumnado necesita de un entorno que le estimule para la resolución de problemas y les permita desarrollar y practicar sus esquemas mentales y, por otro, el pensamiento vygotskiano, que subraya el hecho de que el alumno sea capaz de aprender por su cuenta es más un resultado del proceso educativo que un punto de partida del mismo. Esto supone un cambio no sólo de mentalidad para el futuro profesorado, sino que, en su vivencia como alumnado, puede suponer una nueva mirada a su propio ser y estar en aulas universitarias que también promuevan la inclusión y el aprendizaje cooperativo como elementos clave.

Vivimos en un mundo en constante cambio, razón por la cual se hace necesario dotarle al Docente de estrategias de desarrollo de prácticas de carácter inclusivo. VIU (2014). Manifiesta que la educación inclusiva es un modelo educativo que trata de responder de la mejor forma posible al desafío de una educación de calidad para todos. En la educación inclusiva cualquier persona puede integrarse en la institución que elija, sin que circunstancias como una discapacidad física, psíquica, nacionalidad, raza, religión u origen étnico supongan un motivo de segregación o exclusión.

No debe entenderse la educación inclusiva como una estrategia para encajar a todas las personas en los sistemas y estructuras de la sociedad, se trata de empujar en la dirección contraria, es decir, transformar o hacer las modificaciones necesarias en estas estructuras (en forma de apoyo, refuerzos, atención a los chicos con necesidades especiales) para hacerlas válidas para todos en todo momento.

La educación inclusiva permite la participación de todos los estudiantes en los procesos escolares, garantizando una buena experiencia y evidenciando notables resultados. Por otro lado, pone especial énfasis en la atención de aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento, subrayando que esta circunstancia se puede dar en todos los alumnos en algún instante de su etapa educativa, aunque sea de forma momentánea.

Declaración de Salamanca (Unesco, 1994). Indica me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?".

Adiar Julián (Doctor en Pedagogía, México), explica que “No es la discapacidad lo que hace difícil la vida, sino los pensamientos y acciones de los demás”.

Fernando Sabater, (Filósofo español). «Donde hay educación, no hay distinción de clases»

Conceptualización

La sociedad en la que nos desenvolvemos es excluyente y el sistema educativo no está diseñado aún para integrarlos de buena manera, hace falta un apoyo real y oportuno de los gobernantes, según Moreno, 2006: 147). En el contexto mundial, durante la década de los noventa se comenzó a evidenciar un creciente interés internacional en los estudiantes con discapacidad y sus problemáticas vinculadas específicamente al acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior, tanto en América Latina como en el Caribe.

En esa época aparecieron evidencias sobre esta realidad educativa, las cuales mostraron a la educación superior como uno de los niveles educativos más excluyentes, tanto en temas de ingreso como en la permanencia de estos estudiantes. De este modo, se hizo posible vislumbrar la gran brecha existente entre el ideal de educación superior y lo que efectivamente ocurre en la práctica, donde “a pesar de existir grandes avances legislativos, hay múltiples factores que limitan su cumplimiento”.

Navarra. Echeita Gerardo. (2011). Indica que “Soñar con una educación inclusiva para todos no es una utopía, es un camino”.

Parrilla. (2002). La inclusión trasciende el ámbito de la escuela y de la educación porque supone un pensamiento social transformador, llegando a constituir una verdadera filosofía de la inclusión. La inclusión tiene relación con el desarrollo de sociedades que acogen la diversidad, desde este punto de vista la Educación Inclusiva propone una ética basada en la participación activa, social y democrática y, sobre todo, en la igualdad de oportunidades; es decir, la Educación Inclusiva forma parte de un proceso de inclusión social más amplio.

Así Giné (2001), señala que es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de la participación social, etc, es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas.

(Yadarola (2007), opina que la inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar

Metodología

Barrio de la Puente José Luis (2008). Manifiesta que el interés por la Educación Inclusiva ha ido creciendo progresivamente tanto en el contexto educativo español como en el internacional, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

Al relacionarla con otros ámbitos de la diversidad, la Educación Inclusiva, se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común. En la actualidad existe la idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas, esta idea es compartida por algunos profesores, centros y servicios educativos. Sin embargo, la Educación Inclusiva es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo.

Inclusión o integración efectiva

Jara Raquel (2015), en su artículo denominado Inclusión socioeducativa, perspectivas y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla-España, informa que la inclusión social en los últimos años se ha convertido un reto para instituciones universitarias impulsando programas e iniciativas orientados a promover un modelo de Universidad donde cobre especial importancia la atención a la diversidad, y procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos. La presencia paulatina de este alumnado en los centros ha propiciado significativos cambios en lo que se refiere a normativa que lo legisle, a infraestructura que ayude a romper con las barreras arquitectónicas existentes, a aspectos curriculares, e incluso a fomentar una mayor sensibilización y formación entre los docentes.

Barrio de la Puente José Luis. (2008). En su artículo “Hacia una Educación Inclusiva para todos, indica que la integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para estos alumnos se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales, también la integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales y supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educacional regular se plantea que debe ser integrada a éste. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él.

Martínez Cristina (2009), en su artículo Integración e inclusión denominado dos caminos diferenciados en el entorno educativo, manifiesta que el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que la integración se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela. La inclusión, sin embargo, es una iniciativa diferente que se sustenta en que la comunidad educativa acepta a todos los alumnos, sean cuales sean sus necesidades, sin plantearse ningún tipo de segregación grupal.

Arnaiz (2003) y Moriña (2002), señalan las diferencias entre integración e inclusión

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la : Educación especial (alumnos con n.e.e)	Dirigida a la : Educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales.

Características de la educación inclusiva

- ✓ El alumnado debe tener un mínimo de condiciones académicas de acuerdo al grado que va a ingresar.
- ✓ El apoyo pedagógico planeado es un factor facilitador para la continuidad y éxito del proceso de inclusión.
- ✓ Afecto, paciencia y respeto del docente hacia el alumnado son términos a tener presentes en todo momento.
- ✓ Formación del docente para atender y manejar las necesidades que se presenten en el alumnado.
- ✓ Conocimiento de las características de las necesidades específicas o patologías que presenta el alumnado.
- ✓ El estudio y seguimiento permanente del alumno que permite valorar los logros, detectar las dificultades para proponer acciones que contribuyan a superarlos.
- ✓ Contar con la ayuda de un equipo de profesionales (educadores especiales, fonoaudiólogos, psicólogos y trabajadores sociales) para que asistan a estos jóvenes con apoyos específicos.
- ✓ Implicación total de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos y la aceptación al proceso de inclusión.
- ✓ El diseño curricular y la administración de éste es común a toda la comunidad educativa con pequeñas excepciones, de tal manera que responda a la filosofía de una Escuela Inclusiva que atiende la cultura y pedagogía de la diversidad.
- ✓ La estructura curricular (metodología evaluación) y organizacional permite ofrecer condiciones necesarias y adecuadas en este proceso.
- ✓ Las dificultades educativas o dificultades de aprendizaje como suelen ser muy comunes en cualquier proceso de formación, porque cada individuo posee características diferentes que lo convierten en un ser único y por lo tanto debe recibir un tratamiento individualizado que atienda las particularidades que presenta.
- ✓ Las peculiaridades que en general presenta el alumnado de una institución requieren de tratamientos diferenciados, porque considerar a un grupo de alumnos o personas con caracteres homogéneos es incurrir en un error, en una "utopía".
- ✓ Proporcionar el entorno y los medios adecuados para el desarrollo, y que se remuevan las barreras que la propia escuela crea para propiciar un aprendizaje exitoso.
- ✓ Buscar estrategias en las que se conjugue el respeto de la diferencia con la igualdad de derechos y oportunidades, potenciando la convivencia y el diálogo de unos grupos con otros.
- ✓ Acercar la cultura minoritaria a la escuela exige un replanteamiento del funcionamiento del aula que afecte a todos los elementos de la práctica educativa y a elementos esenciales del currículo.
- ✓ Establecer un planteamiento global, un planteamiento de centro que afecte a toda la vida del mismo, a partir de un enfoque intercultural desde donde se revisen los propios valores, estrategias y objetivos.

Condiciones que mejorarán la práctica en el aula para poder trabajar con todo el alumnado

- ✓ Trabajo colaborativo entre el profesorado.
- ✓ Estrategias de enseñanza – aprendizaje
- ✓ Atención a la diversidad desde el currículo
- ✓ Organización interna
- ✓ Colaboración escuela – familia
- ✓ Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial
- ✓ Todo esto requiere una serie de compromisos que impliquen, tanto a la propia Administración educativa, en sus criterios de gestión educativa, como de los propios agentes docentes, tutoriales, de apoyo, así como a otros agentes de la propia comunidad.

Pautas de seguimiento que aporten orientaciones para cumplir con su trabajo

- ✓ Aprender a manejar los tiempos y espacios. Contemplar el aula como espacio total a disposición del aprendizaje comunitario. Aprender a flexibilizar el tiempo, ya que esto facilita la individualización de la enseñanza.
- ✓ Formación en selección de recursos. Resulta útil y el poder disponer de un banco de recursos siempre a la disposición del docente, sin pasar por alto la consideración de la adecuación al contexto.
- ✓ Capacitar al profesorado para crear nuevos canales de comunicación que sobrepasen las fronteras del centro. Si la escuela inclusiva es una escuela para todos, abierta al entorno, los profesionales que en ella trabajen deben saber y poder contactar con profesionales de otros centros (en foros, seminarios) para preguntar, comentar, intercambiar... y así mejorar la acción. Hablamos de colaboración frente a competición.
- ✓ Aprender a trabajar en cooperación con el orientador. No consiste en que actúe de manera puntual sino mucho más interesante será trabajar en conjunto en la toma de decisiones del quehacer educativo diario.
- ✓ Fomentar un modelo de enseñanza que desarrolle en el futuro docente el trabajo autónomo y la responsabilidad reflexiva, conectando los aprendizajes teóricos y prácticos a través de la reflexión, tomando conciencia de las teorías que aplica y confrontando lo que podría hacer con su posición ideológica, para que luego no existan contradicciones entre ambas.

Martínez Cristina (2009), en su artículo denominado Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo, considera que la escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar.

Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar. Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

La educación es un derecho no un privilegio

Con respecto a la accesibilidad a la educación, en el Art. 33 se determina que la autoridad educativa nacional en el marco de su competencia, vigilará y supervisará, en coordinación con los gobiernos autónomos descentralizados, que las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas, especial y de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; particular que no se cumple en todas las instituciones por situaciones económicas o arquitectónicas.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), publicada el 12 de octubre de 2010, en su artículo 71 promueve dentro de las instituciones del Sistema de Educación Superior el acceso para personas con discapacidad bajo las condiciones de calidad, pertinencia y regulaciones contempladas en esta ley y su reglamento. Con respecto a Políticas de participación, el Art. 75 da la pauta para hacer un análisis de la inclusión educativa en la universidad ecuatoriana.

Copyright ©2006 educación inclusiva. La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos.

Miguel A. Ricci. Grupo el Cisne (2018), en su artículo denominado ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?, informa que la ideología de una educación plural, abierta para todos y sin restricciones por las diferencias de posibilidades que son propias de todas las personas, implica el deseo y la voluntad de construcción de una sociedad con justicia y posibilidad de incorporación activa de quienes son sus miembros. Pero ha de tenerse en cuenta que tanto a nivel comunitario en general, como educativo en particular la verdadera justicia ha de entenderse superando aquel principio de “dar a todos por igual”, para instalarse en una propuesta de “dar a cada uno lo que necesita”. Este cambio de mirada tiene un doble contenido: por una parte, reconoce las diferencias individuales que caracterizan a las personas, es decir, señala concretamente que el “todo social en común” se construye sobre la base de la diversidad; y, por otra, pone una alerta en el hecho de que dicha diversidad requiere de un complejo/completo sistema de distribución de las oportunidades de aprendizaje, de manera que éstas resulten accesibles a todos quienes son sus naturales destinatarios.

La educación inclusiva se fundamenta en el derecho que poseen todos los estudiantes de recibir una educación de calidad, con independencia de sus características y circunstancias. (Arnaiz, 2003; López Melero, 2004; UNESCO, 2009; Avendaño Bravo y Díaz Arias, 2014). Cada vez con más claridad se interioriza este reto para todos los niveles de enseñanza (Parrilla, 2005) en las universidades. Por eso se comprende, con creciente diafanidad, como un “proceso permanente de cambio en la educación” (Leiva Olivencia y Jiménez Hernández, 2012), tanto desde el punto de vista de las metas como de la metodología (Yadarola, 2010; Guerrero Romera, 2012). Por ello, “Hablar de inclusión educativa y social es hablar de formación de calidad y excelencia en las universidades del siglo XXI” (Leiva Olivencia y Jiménez Hernández, 2012: 42).

Desde un punto de vista práctico, la educación inclusiva trata de brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005: 14).

Quienes “hemos vivido” en las escuelas, o formando parte del sistema educativo en diferentes instancias, conocemos la frecuente falta de respuesta equilibrada a tales extremos en tensión y sabemos con mayor o menor grado de academicismo que las respuestas a la misma han oscilado, como un péndulo, entre el extremo de conducir a la segregación cuando, de hecho, se acentúa la visión de las diferencias; o negar las diferencias cuando se privilegia (la mayor parte de las veces, acriticamente), una postura de “igualdad social”; y digo “acriticamente”, por cuanto la igualdad social, la identidad entre uno y otro miembro de la comunidad en realidad, no existe.

De la Herrán Agustín. Universidad Técnica de Manabí. (2016). En su artículo Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador, manifiesta que el sistema de educación superior del Ecuador impulsa la transformación social inclusiva. Las políticas institucionales de las universidades ecuatorianas, en la actualidad se apoyan en sus necesidades y en el cumplimiento de la normativa vigente, excepcionalmente rica en el ámbito de la inclusión. Las más destacadas son:

- La “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (en adelante, Convención) (Naciones Unidas, 2006), ratificada por Ecuador el 3 de abril de 2008.
- La “Constitución de la República del Ecuador” (en adelante, Constitución) (Asamblea Constituyente, 2008).
- La “Ley Orgánica del Servicio Público” (en adelante, LOSEP) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010b). La “Ley Orgánica de Discapacidades” (en adelante, LOD) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012).
- El “Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades” (en adelante, Reglamento a la LOD) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2013).
- La “Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad” (en adelante, LOCNI) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2014).

Los progresos del país en materia de educación inclusiva han sido reconocidos internacionalmente. Uno reciente tuvo lugar en el Salón Europeo de la Accesibilidad y la Concepción Universal “Urban Acces 2015”, celebrado el 10/03/2015 en París. En este evento, la fundación “Design for All”, organización dedicada a la promoción de las investigaciones científicas, generación del conocimiento y aplicación de diseños inclusivos, premió a Ecuador por su política para las discapacidades. Concretamente, por el impulso de la “Metodología Ecuatoriana para el Desarrollo de Accesibilidad Universal”, a cargo de la Vicepresidencia de la República y a la Secretaría Técnica para la Gestión Inclusiva en Discapacidad Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí 170 170 Revista Ibero-americana de Educação, vol. 70, núm 2, pp. 167-194 (SETEDIS). Ecuador es el primer país latinoamericano en recibir el galardón, que compromete a la fundación “Design for all” a incluir la propuesta ecuatoriana como referencia internacional en este ámbito.

Conclusiones

Se concluye que toda persona tiene derecho a insertarse en el sistema educativo, sea cual fuere su necesidad y condición, sin distinción de raza, color o credo religioso, deben tener acceso a estudiar en un establecimiento integrador e inclusivo, beneficiándose y enriqueciéndose recíprocamente con la diversidad y mejora de la calidad educativa para que en el futuro puedan desempeñar puestos importantes en la sociedad, es necesario tomar en cuenta que de cierta manera hemos logrado incluirlos pero no en su totalidad, todavía lo vemos a este grupo de atención prioritaria como una carga dura de llevar, no somos capaces de proponer soluciones, de ahí la necesidad de unirse Autoridades, Personal Docente, estudiantes y padres de familia, con la finalidad de aplicar prácticas educativas inclusivas de forma efectiva, rompiendo paradigmas y cambiando el esquema mental, logrando que tanto las actividades escolares como las extraescolares promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. Cuadernos de pedagogía, 307. España
- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Archidona Aljibe. Estados Unidos
- Barrio de la Puente José Luis (2008) Hacia una Educación Inclusiva para todos. España
- De Pablos Ramírez, J.C. (1997). El papel del profesorado en una sociedad de cambio. Granada. Universidad de Granada. Granada. España.

- Del Canto Nieto, A. C. (2003). Educación Inclusiva: una percepción diferente de la diversidad”, en Rayzábal Rodríguez, Mª V. Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos (pp. 97-109). Madrid: Comunidad de Madrid (Consejería de Educación). España.
- De la Herrán Gascón Agustín. (). Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí* Genesis of an inclusive. Ecuador.
- Fortes, A; Guerrero, R; Ortiz, A; Rivas, J.I (Coords.) (1998). Formación del profesorado y cambio social. Málaga. SPICUM. España.
- Fullan, A; Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Sevilla. M.C.E.P. España.
- Gallego Vega, C. (2001). Los grupos de apoyo entre profesores: proceso de formación y desarrollo. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral no publicada. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. Temáticos Escuela, 13, 10-12. España.
- García Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la Educación Inclusiva. Revista Complutense de Educación, 15(2), 597-619. España.
- González, E. (1995). Educar en la diversidad. Estrategias de intervención. Madrid: CCS. GINE I GINE, Cl. (2001). Inclusión y sistema educativo, en III Congreso. Atención a la diversidad en el sistema educativo. Universidad de Salamanca: INICO. España.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós/ M.E.C. España.
- Jara Raquel. (2015). Inclusión socioeducativa, perspectivas y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla-España
- Leiva Olivencia Juan José. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. España.
- Martínez Cristina. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. España
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. Revista de Educación, 327, 395-414. España.
- Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Archidona. Aljibe. España.
- Navarra. Echeita Gerardo. (2011). "Soñar con una educación inclusiva para todos no es una utopía, es un camino". España.
- Parrilla, A. (2005). La Educación Inclusiva: un desafío a todos los sistemas y comunidades educativas. Temáticos Escuela, 13, 7-9. España.

- Pujolàs, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diversos es posible. Cuadernos de pedagogía, 317, 84-87. España.
- Salinas, D. (1994). "La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?", en F. Angulo y N. Blanco. Teoría y desarrollo del currículum. Málaga. Aljibe. España.
- Stainback, S y stain back, w. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea. España.
- Stainback y Stainback, W. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: La Muralla. España.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?. Temáticos Escuela, 13, 4-6. España.
- UNESCO. (2008). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access tu education for all. Paris: UNESCO. Ginebra.
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris. Francia.
- UNESCO. Universidad Técnica de Manabí (2015). Universidad Técnica de Manabí. Manabí: UTM. Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://www.utm.edu.ec/index.asp> Vega Fuente, A. (2007). De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?". Educación XX1 (10), 239-264. Ecuador.
- Vega Fuente, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. Revista de Educación Inclusiva (1), 119-139. España.
- Vega Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? Estudios Pedagógicos, vol. 35 (2), 189-202. Recuperado el 5 de julio de 2015 desde de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>
- Véliz Briones, V. (2014). Rendición de cuentas 2014. Universidad Técnica de Manabí. Manabí: Universidad Técnica de Manabí. Yadarola, M.E. (2010). Hacia una educación inclusiva permanente. Revista digital de la Fundación Iberoamericana Down, vol. 21 (4). Recuperado el 3 de julio de 2015 desde <http://www.down21.org/revistaAdultos/revista4/educacioninclusiva>.
- Yupanqui Andrea "et-al". (2014). Educación inclusiva y discapacidad: Su incorporación en la formación profesional de la educación superior. México.

Capítulo 3

ESTRATEGIAS SOCIALES



Recursos individuales, familiares y sociales para el afrontamiento de la discapacidad visual

Carmita Esperanza Villavicencio Aguilar
cvillavicencio@utmachala.edu.ec

Andrea Alexandra Arce Apolo
aarce_est@utmachala.edu.ec

José Luis Jaramillo Paladinez
jjaramillo_est@utmachala.edu.ec
Universidad Técnica de Machala

Resumen

La discapacidad visual es una condición de vida que conlleva un proceso de adaptabilidad que está sujeto a una serie de repercusiones psicológicas y por ende necesita enfrentar la situación que condiciona la discapacidad. En este estudio se determinan los recursos de afrontamiento individuales, familiares y sociales que utilizan las personas con discapacidad visual en el proceso de adaptación. Fue una muestra de 10 participantes adultos con discapacidad visual, 7 varones, edad promedio (49.8 años) y 3 mujeres (38.6 años), estudiantes del Centro de Apoyo Educativo Especializado. Se aplicó pruebas psicológicas para evaluar el funcionamiento familiar en escalas de versiones españolas: Satisfacción Familiar y Cohesión y Adaptabilidad familiar. Se adaptó escalas para evaluar el apoyo emocional, movilización, interacción, implementos, recibidos de la familia, amigos, compañeros de estudios y labores. Las estrategias de afrontamiento fueron medidas con el test de Afrontamiento de Moss. El análisis señaló que la demanda emocional familiar y la estrategia de afrontamiento de búsqueda de guía y apoyo son las más estables para enfrentar la discapacidad visual en este grupo. Los datos también revelan que la adaptabilidad familiar se relaciona directamente con la cohesión y satisfacción familiar, fomentando el proceso de aceptación y mejorando su estilo de vida.

Palabras clave: familia, discapacidad visual, apoyo emocional, adaptabilidad, estrategias de afrontamiento.

Abstract

The visual disability is a condition of life that involves a process of adaptability which is subject to a series of psychological impact and therefore needs to face the situation that determines the disability. In this study are determined individual coping resources, family and social used by people with visual disabilities in the process of adaptation. It was a sample of 10 adult participants with visual disabilities, 7 males, mean age (49.8 years) and 3 women (38.6 years), students of the Specialized Educational Support Center. Psychological tests was applied to evaluate the family functioning scales of Spanish versions: Family Satisfaction and family cohesion and adaptability. Adapted scales to evaluate the emotional support, mobilization, interaction, implements, received from family, friends, fellow students and work. Coping strategies were measured with the test of Coping With Moss. The analysis noted that the demand emotional and family coping strategy of seeking guidance and support are the most stable to deal with visual disability in this group. The data also reveal that the family adaptability is directly related to the cohesion and family satisfaction, encouraging the process of acceptance and improving their standard of living.

Keywords: family, visual impairment, emotional support, adaptability, coping strategies.

Introducción

Recursos de afrontamiento en la discapacidad visual.

La Discapacidad Visual es una de las entidades que con mayor frecuencia afecta a gran parte de la población a nivel mundial (Suárez, 2011). Quienes lo padecen requieren de recursos psicológicos que les permita aceptar su situación y generar beneficios, que contribuyan a su fortalecimiento, para afrontar los eventos críticos o estresantes de su realidad (Macías, Madariaga, Valle, y Zambrano, 2013).

Potencializar el complejo curso de adaptación a un nuevo estilo de vida, proporciona un sustento o apoyo a la persona con discapacidad visual y a su familia que está inmersa en el proceso, contribuyendo a mejorar las relaciones entre los diferentes miembros del núcleo familiar (Palma, Soto, Barría, Lucero, Mella, Santana y Seguel, 2016).

El propósito del siguiente estudio es determinar los recursos individuales, familiares y sociales para el afrontamiento de la Discapacidad Visual, con las que cuentan las personas afectadas y sus familias. Nacimiento y Mora (2014) indican que las personas con discapacidad visual, requieren de estos recursos para salir de la dinámica en la que se encuentran, en este sentido, las estrategias que utilicen, corresponderán con la rapidez en la que se adapten a la situación.

La OMS, Organización Mundial de la Salud (2014) concibe a la discapacidad visual como las deficiencias, limitaciones en actividades que restringen la participación, abarca un tema complejo, de enorme repercusión social y económica; en el mundo existen aproximadamente, 285 millones de personas con discapacidad visual, 39 millones padecen ceguera total y 246 millones tienen baja visión.

Los resultados de encuestas desarrolladas en 9 países de la región como lo describe la OPS, Organización Panamericana para la Salud (2017) revelan que los mayores casos de ceguera y discapacidad visual se presentan en zonas rurales y marginales, con más frecuencia en mujeres, puesto que los reportes indican que alrededor del 60% de personas invidentes son mujeres y es desarrollada entre los 30 a 45 años aproximadamente.

En Ecuador la población de personas mayores con deficiencia visual va en aumento, datos estadísticos del CONADIS, Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2017) muestran que 49.995 sujetos manifiestan algún tipo de discapacidad visual, esto es, el 11,85% de la población ecuatoriana; afectando cada vez más a personas mayores, todo esto asociado al proceso de senectud que, si bien no producen ceguera total, si causan limitaciones visuales significativas, datos relevantes que demuestran la situación actual del país.

En relación a la clasificación de la discapacidad visual se categorizan en: ciego total, poca o ninguna percepción de luz; Ciego parcial, tienen mayores posibilidades visuales: discernen luz, bultos y siluetas, y algo de colores; Baja visión: visualizan objetos a pocos centímetros; Visión límite: observan objetos y representaciones impresas con instrumentos ópticos y buena iluminación (Benitez, Hidalgo, Dolcet, Fortea, Díaz, y Cabello, 2011; González, García, y Ramírez, 2013).

Las personas no videntes como lo refiere García (2010) desarrollan mayor agudeza en otros sentidos, que permiten ejecutar sus tareas del diario vivir con total normalidad, todo esto, mediante recursos individuales, familiares y sociales de afrontamiento que ayudarán en primer lugar a procesar el duelo por la pérdida y en segundo lugar a promover la adaptación para un nuevo estilo de vida.

Para Ochoa (2014) y Vargas (2003) una pérdida que sea significativa para cualquier individuo, representa un duelo, concebida como una reacción natural y personal, que abarca procesos psicológicos, físicos, emocionales, relacionales y espirituales, dentro de las cuales se enmarcan las siguientes: a) negación y aislamiento; b) la negación se sustituye por la ira y el resentimiento; c) negociación ante la dificultad de afrontar la realidad; d) depresión ante la debilitación de su situación. En lo referente Colomo (2016) señala que este proceso permite reconocer la realidad de la pérdida, entendiendo que la persona no recuperará lo que perdió.

En relación a los síntomas Díaz, Molina y Marín (2015) manifiestan que la presencia de ansiedad, depresión, dependencia, pasividad, aislamiento, agresividad, sentimiento de inferioridad, rechazo, culpabilidad son frecuentes en las personas que han sufrido una pérdida, se consideran como parte del proceso de elaboración del duelo, necesarios para el despliegue de emociones que les permita exteriorizar su sentir.

De igual modo Salut y Valle (2015), explican que, cuando se da una pérdida visual repentina, esta genera una disminución de las habilidades del sujeto que al darse cuenta de ello puede percibir sentimientos de incompetencia e indefensión. Hernández, Triana, Bueno, y Cid (2013) describen que el impacto emocional, la disminución de los recursos habituales para resolver cuestiones cotidianas tienen como consecuencia, una serie de limitaciones que afectarán en la realización de actividades habituales de la vida diaria y llegar a provocar dependencia. De no producirse algún tipo de intervención, la comprobación de la dificultad o, incluso, imposibilidad en la ejecución de las tareas cotidianas, puede originar una mayor percepción de indefensión, pérdida de confianza en uno mismo, disminución de la autoestima o aparición o incremento de la sintomatología depresiva (Colomo, 2016).

Las relaciones sociales y familiares son una fuente de apoyo para la adaptación de una persona con discapacidad visual (Díaz, 2005; Salut y Valle, 2015). Si la familia no brinda apoyo, el individuo se sentirá rechazado, será tan fuerte su desmotivación que la única solución para ellos, será aislarse y no salir de casa, limitándose a ejecutar tareas que antes realizaba (Checa, Díaz, y Pallero, 2003). Para García y Suárez (2007) se presentan conflictos consigo mismo, con la vida, con el esquema religioso, los valores, lo social y todo relacionado al ámbito familiar.

El afrontamiento para Casari, Anglada y Daher (2014) está relacionado con el bienestar psicológico y la salud de las personas que debe sobrellevar situaciones estresantes. De igual forma para Gantiva, Luna, Dávila y Salgado (2010) son el conjunto de recursos y esfuerzos, y pueden ser cognitivos como comportamentales, guiados a solucionar un problema o modificar la situación inicial. En relación Castaño y León (2010), describen que las estrategias de afrontamiento se refieren a la predisposición personal frente a situaciones y la responsabilidad de las preferencias individuales en el uso de los tipos de estrategias de afrontamiento, que se utilizan en cada contexto.

Mediante los recursos individuales, el sujeto es quien delimita su propia orientación para manejar las dificultades en su vida cotidiana y con ello concretar el tipo de estrategia a utilizar; se trata de tolerar, minimizar, aceptar o ignorar aquello que sobrepasa sus capacidades, ya sea resignificando el estímulo, a través de las acciones, pensamientos, afectos y emociones que el individuo utiliza a la hora de abordar la situación desbordante (Ávila, Montaña, Jiménez y Burgos, 2014).

Uno de los más destacados progresos en referentes sobre afrontamiento como manifiestan Di-Collredo, Aparicio, y Moreno (2007) surge del modelo cognoscitivo del estrés desarrollado por Lazarus y Folkman (1986),

quienes lo conceptualizan como esfuerzos al pensar y actuar en constante cambio para atender las solicitudes externas o internas con los que cada sujeto cuenta ya sean muchas o exigentes.

Poch, Gonzáles, García, Malo y Ferrán (2015) citando a Lazarus y Folkman (1986) mencionan que el individuo tiene dos direcciones en la forma de afrontamiento: afrontamiento dirigido a la emoción y el afrontamiento dirigido al problema; El primero hace referencia a las amenazas del entorno, por lo que recurre a un grupo de procesos cognitivos con los que busca disminuir la alteración emocional; el segundo se da cuando las condiciones que se le presentan a la persona resulta susceptibles de cambio y busca la solución para la situación considerando diferentes opciones de costo y beneficio. Lazarus como señala Gómez (2005) empezó a hacer más énfasis en el estudio y la teorización sobre las emociones y afirmó que el estudio del estrés era parte del estudio de las emociones.

Las estrategias centradas en las emociones según Di-Colloredo et al. (2007) destaca cinco aspectos principales: a) El apoyo social emocional, un soporte que se constituye como una primera aproximación a aceptar la realidad; b) El apoyo en la religión, está propicia el logro de una reinterpretación positiva, en el que muchas veces se integran grupos de ayuda al prójimo lo que aumenta su autoestima y donde se construye un sentido de vida con fé en un ser supremo que lo cuida y brinde protección; c) La reinterpretación positiva que propone acciones de afrontamiento más centradas en el problema; d) La concentración y desahogo permite exteriorizar el sentir negativo; e) La liberación Cognitiva, generalmente ocurre de forma previa a la liberación conductual, realizando otras actividades para evitar pensar en el factor estresor.

Otro de los recursos a tomar en cuenta en el ámbito individual lo describe Macías et al. (2013) donde resalta tres características esenciales como son: a) La valoración, búsqueda del significado del suceso; b) el problema, busca confrontar la realidad, manejando las consecuencias; y c) la emoción, regulación de los aspectos emocionales e intento de mantener el equilibrio afectivo; otro aspecto a tomar en cuenta son las habilidades enfocadas en el problema, ajustadas en las emociones y las establecidas en la evitación. Todas estas estrategias permitirán que el individuo acepte su condición y maneje herramientas básicas para la solución de problemas en una primera etapa.

Los cuidadores aunque son la fuente principal de apoyo para quien padece de discapacidad visual, también requieren de la guía del profesional de salud para la obtención de información del quehacer y de recursos de afrontamiento que pueden utilizar; una de las estrategias más efectivas que puede emplear el profesional de salud es escuchar su sentir, sus miedos y lo que piensan acerca del futuro, hacerles percibir de manera empática, el acompañamiento en la situación que están pasando y que pueden dar respuesta a sus necesidades, eso los hará sentir más seguros (Morales, 2016).

Los recursos de afrontamiento familiar según Blanco y Cracco (2015) se expresan como la capacidad para movilizarse y poner en acción medidas que actúen sobre las exigencias que demandan cambios; un aspecto que debe tomarse en cuenta es la búsqueda de soporte para el familiar que padece discapacidad visual, obtener y aceptar la ayuda de personas del exterior.

Entre las diferentes estrategias de afrontamiento que reconocen algunas familias que les ha ayudado se encuentran según Alegría, Urien, y Basurto (2006) se encuentran: la búsqueda de apoyo, la resolución de problemas, la búsqueda de información, la reevaluación positiva y la distracción; otro aspecto principal son las

funciones del afrontamiento: a) resolver problemas, b) regular emociones, c) proteger la autoestima d) manejar las relaciones sociales.

Otro tipo de recursos que se utilizan en la familia para el proceso de afrontamiento de la discapacidad visual son: apoyo emocional que se brinda mediante la afectividad, sin brindar sobreprotección; valores de los componentes de la familia y de la forma de relacionarse entre ellos, es decir la unidad familiar. En muchas ocasiones las familias deben optar por modificar físicamente la vivienda o adecuarla para evitar accidentes, también es preciso modificar la forma de comunicación debido a que una persona con deficiencia visual requerirá mayor atención y calidad de tiempo (Martínez & Bilbao, 2008).

McCubbin, Olson y Larsen (1981) citado por Macías et al. (2013) a partir de sus investigaciones sobre las estrategias conceptuales y de resolución de problemas utilizadas por las familias de situaciones de crisis, proponen los siguientes tipos de estrategias: a) Reestructuración. Capacidad de la familia para redefinir los eventos estresantes para hacerlos más manejables; b) Evaluación pasiva. Capacidad familiar para aceptar asuntos problemáticos, minimizando su reactividad c) Atención de apoyo social. Capacidad de la familia para ocuparse activamente en la obtención de apoyo por parte de parientes, amigos, vecinos y familia extensa; d) Búsqueda de apoyo espiritual. Habilidad familiar para obtener apoyo espiritual y; e) Movilización familiar, la habilidad familiar para buscar recursos en la comunidad y aceptar ayuda de otros.

Cuando la familia de una persona con discapacidad visual busca apoyo para afrontar la afectación y recurre a un profesional de la salud como indica Alfaro (2013) este debe generar acciones en pro del bienestar del paciente en el proceso de adaptación. Una de las recomendaciones es la búsqueda de recursos sociales, como la asistencia a grupos terapéuticos y de apoyo, donde se tratan temas concretos con objetivos determinados por el terapeuta, buscando la modificación de creencias previas o estereotipadas, para la modificación de algunas ideas o pensamientos incorrectos que se han identificado en el tratamiento individual, apoyando así el inicio de los aprendizajes de habilidades adaptativas, para sentirse reforzado al poderse identificar con otras personas y compartir experiencias (García, 2004).

Los grupos homogéneos como refiere Sánchez (2003) dentro de la terapia en grupo, permiten una identificación entre iguales y un intercambio sobre experiencias inmediatas; promoviendo la autoaceptación y haciendo una valoración de éxito de las estrategias de afrontamiento que apliquen, el intercambio de experiencias con personas con restos visuales dispares, puede permitir enriquecer el acervo de recursos de afrontamiento.

Otro de los ámbitos que deben ser potencializados en el individuo con discapacidad visual según Rodríguez (2003) es el educativo, es necesario proporcionar estrategias didáctico-organizativas, brindar a los estudiantes apoyo, mediante la inclusión educativa, promoviendo la aceptación social del mismo, informando de los recursos espaciales, funcionales y materiales que requiere la persona con discapacidad, así como la ayuda que puede solicitar de otras instituciones del contexto.

El efecto que puede generar la asistencia a centros especializados de aprendizaje para personas no videntes a más de proporcionar mejores herramientas para su educación, mejora sus relaciones interpersonales, aumenta su autoestima, autoimagen y autoconcepto (Grethel, 2011). Las personas con discapacidad visual al encontrarse en un entorno donde existen personas con su misma afectación, se sienten en confianza, este apoyo social inclusive le permite formar lazos más estrechos que una amistad, como es el enamoramiento al encontrar una pareja con su misma condición (García & Díaz, 2011).

Otro ámbito lo representan los grupos Informativos, este entorno fomenta la confianza hacia los servicios sociales, las familias pueden asistir y recibir información sobre la discapacidad, pautas del trato que se debe dar a la persona, guías, que ayudarán a evitar la sobreprotección y permitirán modificar algunas creencias erróneas e incluso abrir las vías para que algún familiar entienda que puede necesitar, él mismo, un cierto apoyo emocional (Llamazares, Gago y Alvarez, 2017).

Méndez, Basset, Yague y Sanz (2016) indican que la familia debe favorecer el desarrollo de competencias y habilidades tanto sociales como personales, que permitan la configuración del sujeto, el primer contacto con el entorno fuera del núcleo familiar lo proporciona la propia familia, favoreciendo nuevas relaciones y diversas situaciones, si ellos no toman la iniciativa, los recursos individuales decaerá y el sujeto no logrará desarrollar las destrezas necesarias para afrontar la discapacidad visual.

Importancia del Problema

Se considera que la investigación planteada es relevante debido a la necesidad de superar la discapacidad visual presente en las personas, especialmente cuando es adquirida por enfermedades o accidentes, hecho importante que se debe tomar en cuenta no solo en las familias sino en la sociedad, dado que los recursos de afrontamiento que se utilicen permitirán a las personas afectadas hacer frente a la situación para que la intervención psicológica se diseñe a nivel de recursos de afrontamiento y motivaciones intrínsecas que tienen los individuos considerados como factores inherentes a la transición y adaptación.

Otro aspecto a resaltar es que las personas con discapacidad visual necesitan no solo del apoyo familiar sino social en donde las relaciones interpersonales son una red de apoyo básica para llevar un estilo de vida equilibrado que le permitan desarrollar sustentabilidad e independencia.

Metodología

La investigación es no experimental, con enfoque cuantitativo, de nivel explicativo y de corte descriptivo. Los datos fueron tratados con el programa SPSS, versión 24.

Los participantes fueron 10 personas con discapacidad visual, usuarios del Proyecto Centro de apoyo educativo especializado “6 de noviembre”, 7 varones adultos, cuya edad promedio (49.8 años) y 3 mujeres adultas (38.6 años). Los integrantes cursaron estudios: universitarios (5), secundarios (2), primarios (2) y sin estudios (1) . El estado civil: Solteros (5), casados (2), viudos (2), divorciado (1).

Se utilizó la Escala de Evaluación de la adaptabilidad y cohesión familiar (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale, II 20 del equipo EIF (2011) de la Universidad de Deusto. Se aplicaron 20 items 10, nos describen el nivel de cohesión y 10 la adaptabilidad al grupo familiar. La fiabilidad de la de cohesión en el estudio fue de $\alpha = .83$. La fiabilidad de adaptabilidad fue de $\alpha = .88$.

En la medición de la satisfacción familiar del funcionamiento familiar se usó la Escala de Satisfacción Familiar del mismo equipo antes mencionado, consta de 10 reactivos; su fiabilidad fue de $\alpha = .84$. En relación al nivel de apoyo recibido por la familia, amigos, compañeros de estudios y de trabajo, en cuanto, se aplicó un cuestionario con 21 interrogantes sobre el soporte (afectividad, red social, implementos, movilidad, acompañamiento). Todos los factores de apoyo constan de cuatro items. La fiabilidad del factor de interacción social fue de $\alpha = .54$, al revisar la fiabilidad del apoyo para movilidad fue de $\alpha = .67$.

El Afrontamiento fue medido con la escala de Moss en versión española de Kirchner & Forms (2010). Se extrajeron datos de 48 ítems, cohesionados en 8 campos: análisis lógico ($\alpha=.44$), reevaluación positiva ($\alpha=.44$), búsqueda de guía y apoyo ($\alpha=.69$), solución de problemas ($\alpha=.73$), evitación cognitiva ($\alpha=.44$), aceptación o resignación ($\alpha=.44$), búsqueda de recompensa alternativa ($\alpha=.59$), y descarga emocional ($\alpha=.44$). Analizando la orientación del afrontamiento, centrado en el problema ($\alpha= .755$), centrado en la emoción ($\alpha= ,682$). Las estrategias centradas en el problema cognitivas como Análisis lógico y reevaluación positiva ($\alpha=.638$). Las estrategias centradas en la acción como Búsqueda de guía y solución de problemas ($\alpha= .897$).

Con respecto a la variable dependiente, es una variable individual que recoge información de ¿cómo afronta la discapacidad visual?, la persona que la padece.

El Procedimiento se realizó, tomando la muestra en las instalaciones del Centro de apoyo educativo especializado “6 de noviembre”, donde se comunicó la necesidad de aplicar instrumentos de evaluación para el estudio, siendo abiertamente participativos, tomándose un consentimiento informado a los propios investigados, por ser personas adultas de libre albedrío.

Resultados

En el análisis de regresión lineal múltiple con pasos sucesivos, los sujetos investigados refieren significativamente una relación entre la variable dependiente de su afrontamiento a la discapacidad visual y como variables independientes el apoyo emocional de sus familias. Se extrajo que este apoyo, señaló un 35% de la varianza de afrontamiento. (Tabla 1).

Tabla 1.

Datos del análisis de regresión lineal, la variable independiente es el apoyo emocional de la familia y la variable dependiente el afrontamiento.

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Cambio R ²	Cambio en F	Sig. Cambio en F
1	,655 ^a	,429	,357	,426	6,000	0,40

Fuente: Escala adaptada, 2017

Posteriormente, se continuo con el análisis de regresión múltiple de pasos sucesivos, como variable independiente la búsqueda de guía y apoyo. Como resultado se obtuvo variables que determinan el considerando como variables independientes los acuerdos. Se extrajo un modelo con dos variables que explican el 70% de la varianza de afrontamiento de las personas con discapacidad visual: la demanda emocional familiar y la estrategia de afrontamiento de búsqueda de guía y apoyo (Tabla 2).

Tabla 2.

Datos del análisis de regresión lineal, la variable independiente es la estrategia de afrontamiento de búsqueda de guía y apoyo y la variable dependiente el afrontamiento.

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Cambio en F	Sig. Cambio en F
1	,655 ^a	,429	,357	,426	6,000	,040
2	,878 ^b	,771	,705	,342	10,452	,014

Fuente: Escala adaptada, Test de Afrontamiento, 2017

Se introduce un modelo de correlación bivariada, entre la variable dependiente del afrontamiento de la discapacidad visual y las variables independientes de la necesidad de interacción social con la familia y con amigos en un .952** para sobrellevar de mejor manera el afrontamiento de la discapacidad visual (Tabla 3).

Tabla 3.

Datos del análisis de correlación bivariada, entre el afrontamiento de la discapacidad visual y la interacción social con la familia y los amigos (tabla 3).

		1.3.1 ¿Cómo vive o afronta su discapacidad?	2.1.1 interacción social, con familia	2.1.2 interacción social, con amigos	2.1.3 interacción social, con compañeros de estudio	2.1.4 interacción social, con compañeros de trabajo
1.3.1 ¿Cómo vive o afronta su discapacidad?	Correlación de Pearson	1	,456	,356	-,226	,552
	Sig. (bilateral)		,185	,313	,531	,098
2.1.1 Interacción social, con familia	Correlación de Pearson	,456	1	,952**	,027	,605
	Sig. (bilateral)	,185		,000	,940	,064
2.1.2 interacción social, con amigos	Correlación de Pearson	,356	,952**	1	,121	,576
	Sig. (bilateral)	,313	,000		,739	,082
2.1.3 Interacción social, con compañeros de estudio	Correlación de Pearson	-,226	,027	,121	1	-,280
	Sig. (bilateral)	,531	,940	,739		,433
2.1.4 interacción social, con compañeros de trabajo	Correlación de Pearson	,552	,605	,576	-,280	1
	Sig. (bilateral)	,098	,064	,082	,433	

Fuente: Escala adaptada, 2017

Para las variables familiares, se comprueba la relación entre ellas con un modelo de correlación bivariada, para confirmar el vínculo entre cohesión, adaptabilidad y satisfacción familiar, se resolvió en un ,955** entre adaptabilidad y cohesión y en ,862** para adaptabilidad y satisfacción, para sobrellevar de mejor manera el afrontamiento de la discapacidad visual (Tabla 4).

Tabla 4.

Datos de análisis de correlación bivariada, entre las variables familiares de cohesión, adaptabilidad y satisfacción (tabla 4).

		1.3.1 ¿Cómo vive o afronta su discapacidad?	Cohesión	Adaptabilidad	Satisfacción familiar
1.3.1 ¿Cómo vive o afronta su discapacidad?	Correlación de Pearson	1	,312	,326	,228
	Sig. (bilateral)		,380	,359	,527
Cohesión	Correlación de Pearson	,312	1	,955**	,762
	Sig. (bilateral)	,380		,000	,010
Adaptabilidad	Correlación de Pearson	,326	,955**	1	,862**
	Sig. (bilateral)	,359	,000		,001
Satisfacción familiar	Correlación de Pearson	,228	,762	,862**	1
	Sig. (bilateral)	,527	,010	,001	

Fuente: Escala de adaptabilidad y cohesión familiar y escala de Satisfacción familiar 2017

Al examinar los resultados de las variables familiares, se observa que la cohesión familiar señala un puntaje promedio de 39 como familias aglutinadas, sobreprotectoras, la adaptabilidad familiar estructurada con el puntaje de 37,30 y la satisfacción familiar es de 35,90 que tiene una significancia de buena satisfacción.

Tabla 5.

Datos de análisis de variables familiares cohesión, adaptabilidad y satisfacción (tabla 5).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip
Cohesión	10	21	50	39,00	9,821
Adaptabilidad	10	15	48	37,30	10,499
Satisfacción Familiar	10	20	43	35,90	7,249

Fuente: Escala de adaptabilidad y cohesión familiar y escala de Satisfacción familiar 2017

Conclusiones

En base a los resultados de la investigación se puede concluir que los recursos de afrontamiento individual, familiar son de gran importancia para las personas con discapacidad visual, porque contribuyen al estado emocional y fortalecen su desarrollo personal, aportando nuevas estrategias para sobrellevar su situación, proporcionando herramientas factibles a utilizar para lograr un estilo de vida más estable y apropiado.

Los recursos familiares, se consideran primordiales, estos son la base de sustento para propiciar la adaptación de la persona con discapacidad, desde este cimiento, los recursos individuales se potencian siempre y cuando la familia brinde apoyo emocional al familiar con discapacidad visual y será el primer eslabón de la transición a esta nueva condición vital. Todos estos recursos se complementan junto a los sociales en donde el individuo se sentirá aceptado y buscará nuevas formas de aprendizaje para afrontar su situación y tener un desempeño eficaz.

El ámbito familiar, además sirve como escenario para la interacción entre sus integrantes, constituyendo para la persona con discapacidad visual un espacio de aprendizaje para el desarrollo de nuevas habilidades y formación social que serán indispensables para su diario vivir. En este entorno donde la persona podrá mejorar sus

relaciones interpersonales y generar mayor confianza en sí mismo, desarraigando pensamientos negativos en relación a la discapacidad, potencializando su sentido de vida y formación integral que contribuirán a la búsqueda de guía y apoyo con otros miembros de la colectividad.

Las personas con discapacidad visual denotaron en la adaptabilidad familiar, esto es adaptarse a los cambios del contexto familiar estaban muy relacionados con la cohesión familiar, presentándose sobreprotección y a su vez satisfacción familiar por el nivel de ayuda que reciben.

Agradecimiento

Nuestro especial agradecimiento a los participantes del estudio, integrantes del Centro Educativo de Apoyo Especializado “6 de noviembre”.

Referencias

- Alegría, F. D., Urien, E., & Basurto, H. (2006). Estrategias de Afrontamiento beneficiosas para las mujeres que cuidan de una progenitor con Alzheimer. *Index de Enfermería*, 15(54), 10-14. Obtenido de Estrategias de Afrontamiento beneficiosas para las mujeres que cuidan de un progenitor con Alzheimer. Alegría, F. d., Urien, E. d., & Basu http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pod=s1132-12962006000200002
- Alfaro Rojas, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. (C. P. Rica, Ed.) *Revista Costarricense de Psicología*, 32(1), 63-74. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4767/476748711005.pdf>
- Ávila, Q. A., Montaña, G. J., Jiménez, A. D., & Burgos, J. P. (Julio-Diciembre de 2014). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento. (C. Universidad del Rosario, Ed.) *Revistas Digitales*, 1(1). Obtenido de <http://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/download/79/88>
- Benitez, F., Hidalgo, Z. M., Dolcet, F., Fortea, S., Díaz, B. C., & Cabello, N. M. (2011). Recomendaciones Discapacidad. *Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Adecco*.
- Blanco, L. M., & Cracco, C. (2015). Estresores y estrategias de afrontamiento en familias en las primeras etapas del ciclo vital y contexto socioeconómico. *Ciencias Psicológicas*, 129-140. Obtenido de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9nspe/v0nspea03.pdf>
- Carcía, R. G., & Díaz, L. R. (2011). Predictores psicosociales del comportamiento sexual. (S. d. Psicología, Ed.) *Interamerican Journal of Psychology*, 45(3), 405-418.
- Casari, L., Anglada, J., & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32(2), 243-269. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/3378/337832618003/>
- Castañó, E., & León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos. (E. Universidad de Extremadura, Ed.) *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 245-257. Obtenido de <http://www.ijpsy.com/volumen10/num2/260/estrategias-de-afrontamiento-del-estres-ES.pdf>
- Checa, B. J., Díaz, V. P., & Pallero, G. R. (2003). *Manual para la Intervención Psicológica en el ajuste a la deficiencia visual* (1. ed ed.). Madrid: SS Manuales.

- CNID, C. N. (2017). *Ministerio de Salud Pública del Ecuador*. Obtenido de Ministerio de Salud Pública del Ecuador: <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>
- Colomo, M. E. (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Díaz, V. E., Molina, A. N., & Marín, M. A. (2015). Las pérdidas y los duelos en personas afectadas por el desplazamiento forzado. (P. U. Javeriana, Ed.) *Pensamiento Psicológico* ISSN: 1657-8961, 13(1), 65-80. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80140030005.pdf>
- Díaz, V. P. (2005). Impacto de la deficiencia visual en personas mayores. Un análisis desde una perspectiva psicosocial. *Portal Mayores*(37).
- Di-Colloredo, C., Aparicio, C. D., & Moreno, J. (2007). Descripción de los Estilos de Afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de Desplazamiento. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 1(2), 125-156.
- EIF, E. (2011). *Manual de instrumentos de evaluación familiar*. Madrid: Deusto.
- Gantiva Díaz, C., Luna Viveros, A., Dávila, A., & Salgado, M. (2010). Estrategias de Afrontamiento para personas con Ansiedad. *Avances de la Disciplina*, 4(1), 63-70. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/2972/297224086006/>
- García, C. (2010). Las personas ciegas, su cuerpo, el espacio y la representación mental. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*.
- García, E. d. (2004). La psicología en la atención a las personas con discapacidad. (U. F. Paraná, Ed.) *Educación en Revista*(33), 355-362. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017766018>
- García, L. R., & Suárez, C. M. (2007). La Pérdida Ambigua: Una prolongada aficción de la Familia. *Psicología y Ciencia Social*, 9(2), 32-41.
- García, R. G., & Díaz, L. R. (2011). Predictores psicosociales del comportamiento sexual. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(3), 405-418.
- Gómez, O. V. (2005). Richard Stanley Lazarus (1922-2002). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2007-209.
- González, S. A., García, H. F., & Ramírez, M. R. (2013). Discapacidad Visual. *Cultura, Ciencia y Tecnología*, 193-205.
- Grethel, O. A. (2011). Acciones socioeducativas sobre sexualidad para la familia de infantes con parálisis cerebral en el Centro Internacional de Restauración Neurológica ISSN 0718?4913. (C. I. (CIREN), Ed.) *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 108-117.
- Hernández, B. R., Triana, C. I., Bueno, A. Y., & Cid, V. B. (2013). Capacidad funcional, repercusión psicológica y social y calidad de vida de ancianos con degeneración macular involutiva. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 12(3), 387-398. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v12n3/rhcm11313.pdf>
- Kirchner, N. T., & Foms, I. M. (2010). *CRIA. A. Inventario de respuesta de Afrontamiento-Adultos*. Madrid: TEA, ediciones.

- Llamazares, D. P., Gago, A. A., & Álvarez, M. M. (2017). El papel de los Profesionales y la Familia en la Discapacidad Visual desde la Revisión Teórica. *Revista de Centro de Ciencias Naturais e Exatos*, 47-61.
- Macías, M. A., Madariaga, O. C., Valle, A. M., & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Martínez, M. M., & Bilbao, L. M. (2008). Asesoramiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230. Obtenido de Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. Martínez, M. M., & Bilbao, L. M. (2008) <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814018009.pdf>
- Méndez Ulriech, J., Pratss Basset, L., Yague, f., & Sanz, A. (2016). Percepción de control, afrontamiento y ajuste psicológico a la discapacidad visual. *ELSVIER*, 22(2), 55-61. Obtenido de <http://www.elsevier.es/es-revista-ansiedad-estres-242-articulo-percepcion-control-afrontamiento-ajuste-psicologico-S113479371630029X>
- Morales, V. L. (2016). Experimentando el crecimiento y desarrollo de mi hijo con discapacidad visual. *Salud Uninorte*, 32(1), 65-72. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/817/81745985006.pdf>
- Nacimiento, R. L., & Mora, M. J. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129332645006.pdf>
- Ochoa, O. M. (2014). Pérdida de la Visión. *Ameyd, Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia*, 1-39.
- OMS, O. M. (2014). OMS. Obtenido de OMS: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>
- OPS, O. P. (2017). *Salud Ocular*. Obtenido de Salud Ocular: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_topics&view=article&id=190&Itemid=40856&lang=es
- Palma, O., Soto, X., Barriá, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., & Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131-158. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/magallania/v44n2/art07.pdf>
- Poch, F. V., González, C. M., García, M. Y., Malo, C. S., & Casas, A. F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233. Obtenido de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n1/psico_adolescencia2.pdf
- Rodríguez, F. A. (2003). Integración Escolar de Alumnos con Deficiencia Visual en España: Algunas Sugerencias Especiales y Contribuciones Tecnológicas y Tiflotecnológicas. *Estudios Pedagógicos*, 143-153.
- Salut, A. A., & Valle, F. L. (2015). Aspectos psicológicos y su relación con la calidad de vida en pacientes con baja visión. *GACETA*.
- Sánchez, G. M. (2003). Eficacia de un tratamiento cognitivo-conductual en pacientes con trastorno de ansiedad. *Clinica y Salud*, 14(2), 183-201.
- Suárez, E. J. (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto: revisión de tema. *Medicina UPB*, 170-180.

Vargas, S. R. (2003). Duelo y pérdida. *Medicina Legal de Costa Rica*, 20(2), 47-52. Obtenido de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152003000200005

La Danza etnocontemporánea: una alternativa para la inclusión social de mujeres en etapa de menopausia.

Lcda. Mónica Heras Córdova
Universidad de Guayaquil
mishelle.jaramillo@ug.edu.ec

Lcda. Deida Raffo Velarde
Magister en Diseño Curricular
Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social, Periodista Profesional

Resumen

La menopausia es una etapa en el desarrollo de vida de la mujer. Para algunas, llega de forma casi imperceptible, en otras y dependiendo de su estilo de vida se presenta de forma agresiva, experimentando cambios significativos en ambos casos. Desde la época antigua la mujer ha sido obligada a ser excluida de la sociedad porque al entrar a esta etapa perdía lo máspreciado: la fertilidad. En referencia a esto la ciencia realizó y observó estudios donde se demostró que la menopausia no es una enfermedad y debe ser tratada como algo normal. Teniendo en cuenta lo anterior se presenta un trabajo cuyo objetivo consistió en evaluar los beneficios de la inclusión de mujeres menopáusicas en la danza, como alternativa para contrarrestar de cierta forma los síntomas, pero dentro de ellos, el más preocupante es la depresión. Basada en una investigación cuasi experimental, con el empleo de métodos teóricos y empíricos quedó demostrado dentro de los resultados, que a través de la danza, como ejercicio aeróbico, se ayudó a aumentar los niveles de serotonina, mientras que una serie de repeticiones de pasos y movimientos ayudaron también en el desarrollo de la flexibilidad, coordinación y expresión corporal, evitó sentir dolor, produjo diversión, entretenimiento, distracción, integración y lo más significativo, las mujeres participantes se sintieron incluidas desde una perspectiva amistosa grupal, ayudándola a sentirse integrada y complacida al incursionar en el maravilloso mundo de la danza Etnocontemporánea, la cual le permitió cambiar de forma integral su vida.

Palabras claves: Inclusión, Menopausia, Danza, Ejercicio Aeróbico, Depresión.

Abstract

Menopause is a stage in the development of a woman's life. For some it arrives in an almost imperceptible way, in others and depending on their lifestyle it is presented in an aggressive way, experiencing significant changes in both cases. Since ancient times, women have been forced to be excluded from society because when they entered this stage they lost the most appreciated: fertility. In reference to this science conducted and observed studies where it was shown that menopause is not a disease and should be treated as something normal. Taking into account the above, a paper was presented whose objective was to evaluate the benefits of the inclusion of menopausal women in dance, as an alternative to counteract the symptoms in a certain way, but among them the most worrisome depression. Based on a quasi-experimental research, with the use of theoretical and empirical methods it was demonstrated within the results, that through dance as an aerobic exercise it was helped to increase serotonin levels, while a series of repetitions of steps and movements also helped in the development of flexibility, coordination, body expression avoiding pain, caused fun, entertainment, distraction, integration and most significantly, women participants felt included from the group friendly perspective helping her to feel that it was worth it venturing into this wonderful world of Ethnocontemporaneous dance, which allowed him to change his life in an integral way.

Keywords: Inclusion, Menopause, Dance, Aerobic Exercise, Depression.

Introducción

Introducción al problema

La expresión corporal que viene de manera intrínseca en cada ser humano y a través de la danza, se imparte a todo nivel, nos facilita la inclusión de la mujer en una etapa que se desconoce a ciencia cierta su evolución y forma de afrontarla, cuando esta se presenta en una edad impredecible y de manera precoz, en otras respetando la edad y su proceso, y en muy pocas ocasiones de manera tardía, este ciclo de cambios femeninos se denomina “menopausia”.

Desde la perspectiva de (García, 1997), la danza permite ser abordada como un elemento de alto nivel educativo, desarrollando no solo lo cognitivo o corporal sino que permite que la mujer se maneje dentro del ámbito social a través de la inclusión.

Específicamente, la Danza Etnocontemporánea se remonta a finales del siglo XIX, en la que se expresa a través del baile una emoción o sentimiento similar a la danza clásica, pero con movimientos corporales pertenecientes al siglo XX a XXI. Por medio de ella, se abrirá la posibilidad de que la mujer cuando llega a esta etapa de la menopausia, aún más, cuando es sedentaria, de a poco logre minimizar esos tan molestos síntomas. Ese conjunto de movimientos, desde el más simple hasta el más complejo, tomando en cuenta que no debe causar ningún tipo de molestia mucho menos dolor para que sea satisfactorio, si esa mujer logra que nazca el amor por lo que hace solo despertará cada día con el fiel propósito de que la noche se convierta en día, el día se transforma en horas y las horas en los minutos para que se aproxime nuevamente ese momento de esparcimiento en compañía de personas que viven lo mismo, a través de la cual se sentirá identificada y motivada a tener un cambio ya no solo en su estilo de vida sino desde el punto de vista saludable.

Según (Ochoa, 2014) el uso de gesticulaciones no verbales, son en esencia actos comunicativos llenos de múltiples lenguajes expresivos corporales y gestuales que además son importantes piezas en el manejo de la técnica etnocontemporánea. En concordancia, la evolución desde los movimientos generados y relacionados con la danza, se utilizan como un medio de inclusión para las mujeres en etapa de la menopausia, la idea es desarrollar la motivación que la mujer al llegar a esta etapa necesita. La depresión es uno de los síntomas que aparece sin ser esperado, debe ser tratado y considerado a tiempo ya que la misma puede llevar a la mujer a episodios drásticos de vacíos perturbadores, los cuales solo dejan sensación de soledad, es ahí donde se nos brindó la oportunidad de enfocar en la danza desde todas sus aristas, para que de este modo, esta mujer sea tratada de manera equilibrada incluso desde su punto de vista familiar.

Durante este proceso, la mujer sufre cambios significativos y poderlos sobrellevar es la meta, iniciando con una simple rutina de baile, donde su máxima expresión es producir serotonina la cual la lleva a estados de placidez dejando notar que esos síntomas no desaparecerán por completo pero si se minimizarán sobre todo en esa ansiedad tan terrible de sentirse en muchas ocasiones despreciada por la aparición de grasa abdominal que se hace complicado disminuir, por la pérdida de cabello que cae sin que pueda evitárselo, en espera que por una rara magia se detenga el tiempo. Un ejemplo vivencial resulta, cuando en cada ensayo, en la presentación y en el tiempo posterior a esta, solo se interioriza esa voz que dice -este es el momento de mi vida en el cual siento que lo pude hacer, aún venciendo todo, porque al fin asimilé que los miedos sólo estaban en mi cabeza-.

Si, esta etapa se la vive desde la locura implícita moderada, la cual nos lleva a desarrollar esa emoción por lo que se hace, y dára su fruto la satisfacción del deber cumplido no por complacer a los demás sino por cada vivencia que permitió agruparse, afianzarse, desarrollarse como persona y porque no decirlo como artista, donde

desde la danza y todo lo que ella conlleva, disciplina, motivación, esfuerzo, dedicación, retención cognitiva, atención, amistad, competencia, nos dejará saber que todo este proceso a través de este proyecto será el resultado esperado.

Importancia del Problema

Circunstancias e inclusión a través de la Danza

Aunque la mujer no debe ser tratada como una estadística, se relaciona la misma con un porcentaje a nivel de América Latina, el 55,4% empeora su calidad de vida en estado menopáusico, según un estudio realizado por (Blumel, 2008) en el Ecuador el porcentaje aumenta al 60,10% en esta etapa.

Al abordar la menopausia, nos queda claro que la llegada de la misma es una etapa de transición entre la edad reproductiva y el cese de la misma, la cual no tiene fecha de llegada pero si aproximaciones que van entre los 40 y 50 años; si se presenta antes de esta edad es considerada como precoz y después de los 50 como tardía, la misma trae consigo una serie de síntomas los cuales se tornan incómodos y hasta desagradables, entre ellos los bochornos, que producen que la temperatura corporal se eleve causando enrojecimiento desde el cuello hacia la cara y produciendo sudoración, disminución del sueño, problemas en las articulaciones como desgaste y uno de los más preocupantes el estado emocional que vive en esta etapa de la menopausia, produciendo que se torne irritable y tenga estados depresivos.

Desde la Danza es meritorio mencionar que la misma la relacionaremos al Buen Vivir desde donde se desarrollan algunos principios que están latentes en el pensamiento como medio de relevancia e importancia:

Entender al otro. Se enfatizó en que el buen vivir es imposible sin el convivir bien, es decir, el buen vivir es compartir mencionado por el (INEC, 2015).

Es entonces donde se desea que la mujer en etapa menopáusica reciba a través los movimientos suaves y elásticos de la danza etnocontemporánea, una agradable sensación de bienestar al desarrollar cada coreografía, y observar que en cada practica el grupo crece fomentándose en ella confianza, seguridad y estabilidad emocional.

Otro aspecto positivo que podemos indicar como realmente importante, es que al incluir a la mujer dentro de la danza, es que al empezar a vivir esta etapa de su vida donde esta rutina de ejercicios y aprendizaje coreográfico va a conseguir la integración social y desarrollo personal dentro del medio.

Siendo significativo que, desde el Registro oficial # 449 de la Constitución artículo 32 (República, 2008) señala que la salud es un derecho que garantiza el Estado, cuya realización se vincula al ejercicio de otros derechos, entre ellos el derecho al agua, la alimentación, la educación, la cultura física, el trabajo, la seguridad social, los ambientes sanos y otros que sustentan el buen vivir.

La Danza como medio de Inclusión para mujeres en etapa de la menopausia

Después del análisis cuasi experimental y exploratorio realizado a mujeres en los rangos señalados que sufren los síntomas de la menopausia, se ha tomado a la danza etnocontemporánea como medio de inclusión en las mujeres observadas, considerando los múltiples beneficios que aportaría en esta etapa, al departir con mujeres en igualdad de condiciones, la hará sentirse incluida, tomada en cuenta, valorada y útil, para encarar la vida

desde otra perspectiva la cual la lleva a sentirse importante, donde sus emociones al incursionar dentro de algo que jamás pensó llevar a cabo le está brindando esa sensación de felicidad y eleva su autoestima.

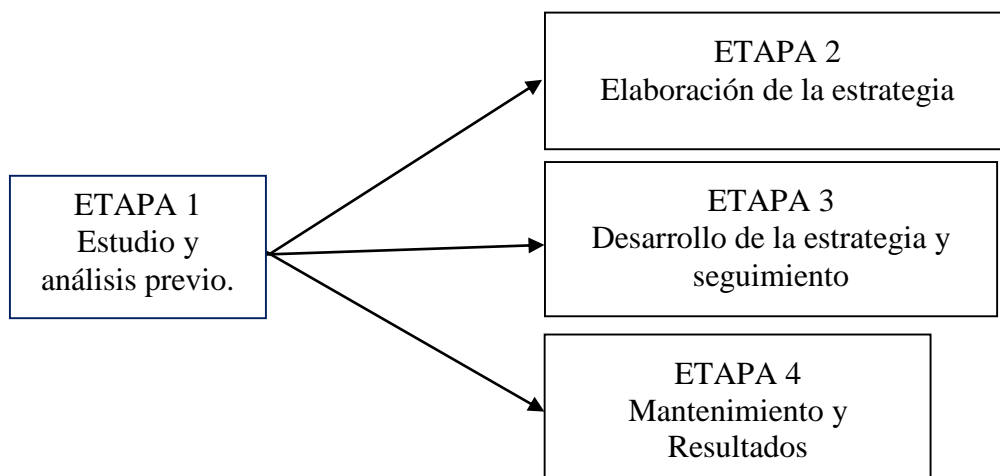
En el artículo de Danza e Inclusión Social (Fdez, 2011), Martha Fdez nos menciona que la danza es una actividad humana y universal porque se extiende a lo largo de toda la historia a través de todo el planeta, entonces al hablar de inclusión desde el estado menopaúsico, la danza etnocontemporánea como expresión corporal, el trabajo aeróbico, la repetición de los pasos, el ciclo de movimientos, llevará a esta mujer a estados de distracción que la situará en otro nivel de vida, que revelará un cambio y la llevará a su propia aceptación. En esta etapa se podrá comprender que la transición es llevadera, que el solo hecho de sentirse incluida la llenará de satisfacción personal, en un grupo donde al empezar las rutinas le costaba mucho la realización de secuencias, que quizás se molestó con ella misma por creer que no se puede; y es ahí donde se trabajó un cambio en ella haciéndole sentir que nada es imposible y que en el transcurso de los ensayos se volverá sus músculos elásticos, su piel se volverá tersa con el sudor, mejorará el nivel cognitivo se desarrollará para grabar en su memoria la secuencia de pasos.

Se acompaña a (Heras, 2016) desde la perspectiva de Romero 2008, señalando que según la OMS el estado de salud hoy en día se considera un estado de bienestar social, mental y físico, más que la simple ausencia de enfermedades o dolencias.

Metodología

La investigación que se presenta al responder a la elaboración y constatación de la pertinencia y actualidad de un Programa de Ejercicios Físicos para la atención integral de las mujeres en etapa menopaúsica revela un tipo de estudio cuasi experimental, constituido por tres etapas:

- I Etapa de estudio y análisis previo.
- II Etapa de elaboración Estratégica de Inclusión de la mujer en la danza
- III Etapa de Desarrollo
- IV Mantenimiento y Resultados de la Estrategia.



Resultados

Durante el desarrollo de cada ensayo y presentación del grupo de danza Etnocontemporanea, se realizó la parte cuasi experimental donde se vivenció cambios muy significativos en la mujer, su experiencia al ser incluida

dentro de un grupo de danza le permitió y seguirá permitiendo que su desarrollo emocional al empezar la etapa menopáusica le deserte vivir otro tipo de sensaciones, las cuales la llevan a sentirse segura de si misma al ir desarrollándose en ella otra perspectiva de vida desde la inclusión en la danza y porque no decirlo cambiar sus hábitos por saludables los cuales la afianzará con el transcurso de cada presente

Conclusiones

Del grupo de Danza Etnocontemporánea al cual han llegado mujeres que en su momento pensaron que la menopausia era el inicio de su vejez, sin ningún tipo de motivación hacia la perspectiva de vida, donde la inclusión de la mujer en la etapa abordada, tomando como herramienta la danza etnocontemporánea, le permitió desarrollarse dentro del ámbito cultural, social y recreativo, en el momento que su vida empezó a tener un giro que la lleva a desear y más aún a necesitar esa jornada de distracción y sociabilidad.

Referencias

- Blumel, J. (2008). *El Diario*. Obtenido de <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/96103-554-de-mujeres-afectadas-durante-menopausia/>
- Fdez, Q. (Jueves de Noviembre de 2011). Obtenido de <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/355-danza-e-inclusi%C3%B3n-social>
- García. (1997). Obtenido de <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/355-danza-e-inclusi%C3%B3n-social>
- Heras, M. (2016). Guía Educativa para la mujer en etapa Menopausica.
- INEC. (2015). *BUEN VIVIR EN EL ECUADOR*. ECUADOR: Ediecuatorial.
- Ochoa, J. (2014). *Repositorio digital de la Universidad Central del Ecuador*. Obtenido de Comunicación no verbal : space.ece.edu.ec
- República, C. (2008). *Registro oficial # 449*. Obtenido de http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf
- Ochoa, J. (2014). *Repositorio digital de la Universidad Central del Ecuador*. Obtenido de Comunicación no verbal : space.ece.edu.ec
- http://www.paho.org/ecu/index.php?option=com_content&view=article&id=1089:diciembre-19-2013&Itemid=356 nutrición en la menopausia.
- <http://bysyosmarynaturalezaymenopausia2015.blogspot.com/2015/03/sociedadinternacional-de-menopausia-ims.html> ambiente y salud sobre la sociedad internacional de la meopausia

Proyecto Vacacional de FEDER: Una oportunidad para la inclusión

MSc. Lorena Bone Lajones.

Gestora de Práctica Pre profesional y Docente de la Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de Guayaquil.

MSc Giovanni Álava Magallanes.

Coordinador Académico y Docente de la Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de Guayaquil.

Resumen

En Ecuador cada vez más se da preferencia al proceso de atención e inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. En el caso de las Universidades esto adquiere gran importancia; los modelos educativos favorecen la inclusión de personas con necesidades educativas especiales a todas las actividades de la vida universitaria. En este orden particular interés tienen los Proyectos de Vinculación e Intervención, los cuales promueven desde la Universidad la atención a este sector poblacional. En consonancia con lo anterior presentamos los resultados del Proyecto Vacacional desarrollado en la Facultad de Educación Física Deportes y Recreación (FEDER), de la Universidad de Guayaquil, cuyo objetivo se centró en desarrollar una estrategia de trabajo que de manera organizada permitiera provocar una respuesta oportuna desde el Proyecto Vacacional realizado en FEDER en función de incrementar la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a la práctica de Actividades Físicas - Deportivas y Recreativas. Basado en una metodología cuasi experimental, con el empleo de métodos teóricos y empíricos, la investigación se desarrolló durante el período vacacional de los alumnos de la región Costa. Los resultados alcanzados permitieron develar la importancia y pertinencia del proyecto en función de mejorar los procesos de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales que asisten a la facultad como parte del Proyecto Vacacional, en la misma medida que reafirmó la necesidad de capacitar al personal docente para poder ofrecer desde la praxis pedagógica realizada una mejor atención e inclusión social a los niños y jóvenes participantes.

Palabras claves: Proyecto Vacacional, inclusión, necesidades educativas especiales, FEDER.

Abstract

In Ecuador increasingly preference is given to the process of care and inclusion of people with special educational needs. In the case of universities this is of great importance; the educational models favor the inclusion of people with special educational needs to all activities of university life. In this particular order interest have the linking and intervention projects, which promote from the University the attention to this sector of the population. In line with this we present the results of the holiday project developed at the Faculty of Physical Education, Sports and Recreation (ERDF), of the University of Guayaquil, whose focus was on developing a strategy to work in an organized manner would lead to a timely response from the Holiday project carried out in FEDER according to increase the inclusion of children and young people with special educational needs to the practice of Physical Activities - Sports and Recreational Activities. Based on a quasi-experimental methodology, with the use of theoretical and empirical methods, the research was developed during the vacation

period of the students of the Coast region. The results allowed to unveil the importance and relevance of the project to improve the processes of inclusion of people with special educational needs who attend the faculty as part of the project, to the same extent that reaffirmed the need to train the teachers to be able to offer from the pedagogical praxis made a better attention and social inclusion of children and young people.

Keywords: Holiday Project, inclusion, special educational needs, FEDER.

Introducción

Introducción al problema

La aplicación de acciones y medios adaptados a la diversidad de manera oportuna en los diferentes centros educacionales incluyendo las Universidades, permite la integración e inclusión educativa y social de las personas con necesidades educativas especiales. En el caso de la práctica de actividades físicas - deportivas lo anterior adquiere gran importancia ya que permite compensar el déficit existente a partir de la presencia de necesidades especiales.

En este orden se coincide con (Maqueira, 2005, & Cruz, 2015) en que los apoyos ofrecidos oportunamente favorecen de forma progresiva que estas personas puedan acceder al currículo, vencer los objetivos de las diferentes asignaturas según su ritmo y lo que resulta más significativo, que se creen las condiciones para que sean incluidos en las prácticas de actividades físicas, deportivas y recreativas.

En relación a ello, las Universidades ecuatorianas a partir de los diferentes Modelos Educativos desarrollan múltiples acciones en función de alcanzar los niveles deseados y necesarios de inclusión social; sin embargo la realidad existente muestra que aún se está muy lejos de lograr que esta población tenga la oportunidad de sentirse realmente incluidos.

En observación realizada por parte del equipo de docentes de la Facultad de Educación Física Deporte y Recreación de la Universidad de Guayaquil, se pudo constatar una problemática preocupante relacionada con la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales al Proyecto Vacacional que se desarrolla cada año en la facultad. La praxis pedagógica que se venía desarrollando no siempre promovía la participación de este tipo de personas a las actividades del proyecto, en especial a las actividades físicas -deportivas, entre otros aspectos por no contar con especialistas capacitados para atender a los niños y jóvenes que se acercaban a la facultad en busca de participar. De esto resulto necesario preguntarnos: ¿Cómo provocar una respuesta oportuna desde el Proyecto Vacacional realizado en FEDER en función de incrementar la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a la práctica de Actividades Físicas Deportivas y Recreativas?

Atendiendo a lo señalado el objetivo del presente trabajo se centró en desarrollar una estrategia de intervención que de manera organizada permitiera provocar una respuesta oportuna desde el Proyecto Vacacional realizado en FEDER en función de incrementar la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a la práctica de Actividades Físicas - Deportivas y Recreativas

Importancia del problema a investigar

Realidades e Inclusión desde la Actividad Física Deportiva y Recreativa.

Según informes obtenidos de la Encuesta Mundial de Salud (EMS), se afirma que cerca de 785 millones de personas (15,6%), de 15 años y más viven con una discapacidad, mientras que el proyecto “Carga Mundial de

Morbilidad”, estima una cifra próxima a los 975 millones (19.4%) (OMS 2011, 8) & (Rodríguez, Maqueira & Sailema 2017).

El estudio “Ecuador: la discapacidad en cifras” establece que el 12.14% de la población ecuatoriana tiene algún tipo de discapacidad (CONADIS - INEC, 2005) y, el estudio biopsicosocial “Misión Solidaria Manuela Espejo”, da cuenta de la existencia en el país de un considerable número de personas con discapacidad. El 5,6% de la población nacional presenta algún tipo de discapacidad, reconociéndose como la cifra más actual del país (CONADIS 2012). Lo más complicado de lo referido es que la mayoría de estas personas vive en extrema pobreza, carentes de recursos y apoyos, lo cual limita aún más sus posibilidades de inclusión social.

A pesar de los múltiples esfuerzos realizados resulta innegable que existe un gran número de personas con necesidades educativas especiales tanto a nivel mundial como en Ecuador que aún permanece sin atención. Esto se empeora en el contexto de las actividades físicas – deportivas. En nuestro país La Agenda Nacional para la Igualdad en la Discapacidad (2013-2017), informa que solo el 24% de la población con discapacidad dedica su tiempo libre a actividades deportivas y sólo 48.969 personas (6%) están asociados a agrupaciones deportivas (CONADIS 2012, 60)

El estudio y valoración de la relación que se da entre actividades físicas- deportivas y recreativas e inclusión de personas que presentan necesidades educativas especiales nos hace coincidir con (Kartasidou, Varsamis, & Sampsonidou, 2012; Aylward, 2013); seguidos de (De Lourdes Cró, & Pinho, 2016) en que “tanto las discapacidades sensoriales (auditivas y visuales), como las intelectuales, traen consigo un comprometimiento en el desarrollo psicomotriz de las personas que la portan. De esto se infiere que la presencia de necesidades educativas especiales, traen aparejadas en su generalidad limitaciones psicomotrices, las cuales de no ser atendidas adecuadamente afectan su inclusión y desempeño social y por consiguiente a su familia.

Los innumerables beneficios que traen consigo para estas personas estar incluidos en la práctica de actividades físicas-deportivas y recreativas, son compartidos por (Rimmer, & Marques, 2012; Shields, Synnot, & Barr, 2012; Winnick, & Porretta, 2016). Estos autores señalan en que se hace necesario suscitar el análisis y reflexión sobre aquellos aspectos que indiquen en la poca participación de las personas con discapacidad en las actividades físicas –deportivas y recreativas.

Lo cierto es que ante las elevadas cifras de personas con discapacidad, es urgente buscar alternativas de solución que contribuyan a su inclusión social. En este orden (Recalde & Maqueira, 2017), enfatizan en el papel que deben jugar las universidades; las cuales tienen el encargo social de formar profesionales competentes capaces de interactuar armónicamente en un mundo cada vez más globalizado, pero sobre todo capaces de interactuar y responder a las exigencias del entorno y profesión dónde se desenvuelven.

De ahí que los Modelos Educativos de las diferentes Universidades, deban estar en correspondencia con los nuevos escenarios y realidades, ya que sólo así se podrá contribuir a dar respuestas oportunas al proceso de inclusión social de las personas con necesidades educativas especiales.

Los Proyectos de Vinculación que se desarrollan en los diferentes centros de Educación Superior deben por tanto responder a estas necesidades, para ello deben crearse las condiciones necesarias que permitan dar respuesta a la diversidad manifiesta en la población que hace uso de los mismo.

El Proyecto Vacacional de FEDER. Una oportunidad a la inclusión.

Particular interés tiene el Proyecto Vacacional que se realiza en FEDER; el mismo desde su propia esencia es una oportunidad cada año para la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, sin embargo a pesar de las acciones realizadas no se alcanzan los niveles deseados de inclusión social debido entre otros aspectos por no contar con especialistas capacitados para atender a los niños y jóvenes que se acercan a la facultad en busca de participar en las actividades físicas -deportivas y recreativas.

En este sentido es importante promover un cambio de mirada, que estimule no sólo desde la praxis pedagógica diaria la construcción de nuevos espacios de inclusión, sino también que permita la participación de las personas que presentan necesidades educativas especiales a las actividades físicas-deportivas y recreativa en mayor grado y por tanto un mejoramiento en la calidad de vida tanto de ellos como sus familias. ¿Cómo lograrlo? sigue constituyendo un gran desafío.

Metodología

En la carrera de Educación Física Deporte y Recreación de la Universidad de Guayaquil se desarrollan los Proyectos de Vinculación con la Comunidad; espacios estos dentro de la malla curricular destinados a afianzar los conocimientos teóricos- prácticos, así como a aportar soluciones en beneficio de la comunidad. Como parte de esta línea de trabajo se llevó a cabo una investigación cuasi experimental, con el empleo de métodos teóricos dentro de los cuales se encuentran el (histórico-lógico, análisis –síntesis, sistémico-estructural funcional) y los empíricos, tales como la observación y la encuesta, que permitieron corroborar la problemática a investigar en torno a la significatividad del Proyecto Vacacional como una oportunidad para la Inclusión.

Su aplicación estuvo comprendida durante el período vacacional del 2017. El Procedimiento Metodológico seguido estuvo compuesto por dos etapas:

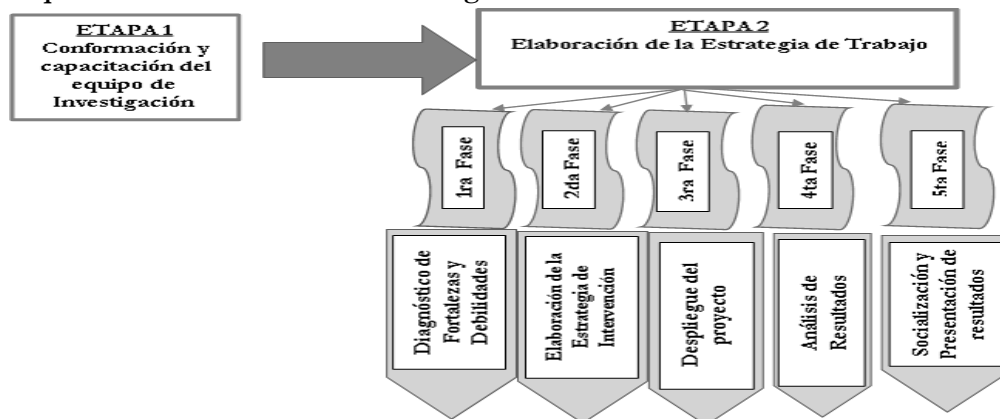
Etapa 1: Conformación y capacitación del equipo de investigación.

Etapa 2: Elaboración de la Estrategia de Trabajo:

La misma se desarrolló en cinco fases:

- Primera Fase: Diagnostico de Fortalezas y Debilidades
- Segunda Fase: Elaboración de la Estrategia de Intervención
- Tercera Fase: Despliegue del Proyecto Vacacional.
- Cuarta Fase: Análisis de Resultados
- Quinta Fase: Socialización y Presentación de Resultados.

Esquema 1: Procedimiento Metodológico



Resultados

Una vez conformado el equipo de investigación se procedió al desarrollo del proyecto en el cual se realizó el diagnóstico sobre fortalezas y debilidades existentes determinándose dos aspectos esenciales:

- El primero y muy significativo confirmó las oportunidades que ofrece el Proyecto Vacacional como un espacio viable para la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a la práctica de actividades físicas deportivas y recreativas.
- La necesidad de capacitar al personal docente para poder ofrecer desde la praxis pedagógica realizada una mejor atención e inclusión social a los niños y jóvenes participantes.

De lo anterior y como parte del resto de las fases fue necesario elaborar Adaptaciones Curriculares para los diferentes deportes, para esto nos apoyamos en los estudios de autores como (Maqueira, 2005, (Cruz, 2015), & (Calderón, Ron, Fernando, Maqueira 2017)

Conclusiones

El equipo de investigadores participantes arriba a las siguientes conclusiones:

1. El procedimiento metodológico seguido permitió el cumplimiento de los objetivos previsto en cada una de las etapas y fases del Proyecto, destacando su pertinencia, utilidad y actualidad en función de propiciar desde la Universidad una alternativa de solución al reto que representa la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales a la práctica de actividades físicas deportivas y recreativas.
2. Dada las realidades y contexto respecto al desafío que representa la inclusión social de las personas con necesidades educativas especiales es necesario seguir profundizando al desarrollo de proyectos e investigaciones en relación a estos importantes temas.

Referencias

- Aylward, G. P., (2013). *Practitioner's guide to developmental and psychological testing*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- CONADIS (2012). *Agenda Nacional para la Igualdad en discapacidades (2013-2017)*. Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades. Quito. República del Ecuador.
- Calderón, M., Ron, M., Fernando, G., Maqueira, G., (2017) Orientaciones metodológicas para la elaboración e implementación de adaptaciones curriculares: una respuesta a la diversidad *Lecturas: Educación Física y Deportes (EFDeportes.com), Revista Digital*. Buenos Aires, Año 22, N° 232, Septiembre de 2017. <http://www.efdeportes.com/>
- Cruz, C., “Natación Adaptada: una alternativa para la atención físico - educativa de niños con trastornos del espectro autista que asisten al Combinado Deportivo “Camilo Cienfuegos” del municipio Plaza de la Revolución de la Habana. Tesis en opción al título de Master en CFT. Defendida marzo 2015.
- De Lourdes Cró, M., & Pinho, A. M. C. (2016). Resilience and Psychomotricity: Strategies of Action in Preschool Education. *International Journal of Privacy and Health Information Management (IJPHIM)*, 4(2), 38-52.

- Kartasidou, L., Varsamis, P., & Sampsonidou, A. (2012). Motor Performance and Rhythmic Perception of Children with Intellectual and Developmental Disability and Developmental Coordination Disorder. *International Journal of Special Education*, 27(1), 74-80.
- Maqueira, G., Estudio del desarrollo psicomotor y de las adaptaciones curriculares en la clase de Educación Física de niños que presentan estrabismo y ambliopía antes de su inclusión a la escuela primaria .Tesis en opción al grado de Dra en Innovaciones Científicas y Didáctica de la Educación .Física.Universidd de Granada .España.y ISCF Manuel Fajardo.
- Recalde, A., & Maqueira, G., (2017), El Modelo Educativo de la Universidad de Guayaquil. Una experiencia inclusiva *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 21, N° 225, Febrero de 2017. <http://www.efdeportes.com/>
- Rimmer, J. H., & Marques, A. C. (2012). Physical activity for people with disabilities. *The Lancet*, 380(9838), 193-195.
- Rodríguez, A., Maqueira, G., & Sailema, A., (2017) Retos y Prospectivas de los Deportes Adaptados en Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Investigación en Deporte y Actividad Física – REINDAF – Enero 2017, Vol. I, No. 4*
- OMS, Organizaión Mundial de la Salud. *Resumen-Informe de Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: OMS, 2011.
- Shields, N., Synnot, A. J., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *British journal of sports medicine*, 46(14), 989-997.
- Winnick, J., & Porretta, D. (Eds.). (2016). *Adapted Physical Education and Sport (6tn Ed.)*. Champaign, Il: Human Kinetics.

Guía de actividades físicas y recreativas para potenciar el estado emocional y la inclusión de los pacientes ambulatorios con VIH de la Fundación VIHDA de la ciudad de Guayaquil

Ps. Enrique Brito Taboada Msc.

E-mail: enrique.britot@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil

Lcda. Mishelle Jaramillo Contreras

E-mail: mishelle.jaramillo@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil

Resumen

Los seres humanos, somos sujetos que necesitamos estar activos y productivos, sin embargo cuando se presenta algún tipo de enfermedad, tanto el individuo como el entorno social tienen una afectación que si no es abordada por especialistas, la situación se vuelve caótica, es por este motivo que el presente trabajo se enfoca en generar un aporte significativo desde la cultura física y la psicología clínica para las personas con VIH de la Fundación VIHDA de la ciudad de Guayaquil, a través de una guía de actividades físicas y recreativas para potenciar el estado emocional y la inclusión de estos sujetos. Para lograr esto, se necesita recabar información referente al VIH, estado emocionales y los beneficios de la actividad física para el grupo objeto de estudio; diagnosticar el estado emocional actual de los pacientes a través de una encuesta creada específicamente para este estudio; luego del análisis de los resultados alcanzados y con los fundamentos teóricos pertinentes, se seleccionarán las actividades físicas y recreativas que se adapte a las necesidades de la población meta. El trabajo, se estructura bajo los parámetros de investigaciones de tipo descriptivas y no experimentales; utiliza una muestra no probabilística de aproximadamente 30 pacientes ambulatorios con VIH.

Palabra claves: Cultura física – Psicología Clínica - VIH – actividades físicas – estado emocional

Abstract

Human beings are subjects that we need to be active and productive, however when there is some kind of disease, both the individual and the social environment have an affectation that if not addressed by specialists, the situation becomes chaotic, it is for this motive that the present work focuses on generating a significant contribution from the physical culture and clinical psychology for people with HIV from the VIHDA Foundation of the city of Guayaquil, through a guide of physical and recreational activities to enhance the emotional state and the inclusion of these subjects. To achieve this, it is necessary to gather information regarding HIV, emotional state and the benefits of physical activity for the group under study; diagnose the current emotional state of the patients through a survey created specifically for this study; After the analysis of the results achieved and with the relevant theoretical foundations, the physical and recreational activities that are adapted to the needs of the target population will be selected. The work is structured under the parameters of descriptive and non-experimental research; uses a non-probabilistic sample of approximately 30 outpatients with HIV.

Keywords: Physical culture - Clinical Psychology - HIV - physical activities - emotional state

Introducción

De acuerdo a datos oficiales del Programa Conjunto de las Naciones Unidas ONUSIDA, a fines del año 2011, 34 millones de personas vivían con el VIH (Virus de Inmunodeficiencia humana) en todo el mundo. El impacto de la epidemia varía considerablemente entre países y regiones, pero se calcula que el 0,8% de los adultos de edades comprendidas entre los 15 y los 49 años son seropositivos (sujeto que tiene anticuerpos en su flujo sanguíneo, especialmente los del sida).

Observando la distribución territorial, África subsahariana sigue siendo la región más afectada: prácticamente 1 de cada 20 adultos (un 4,9%) está infectado, lo que representa el 69% de todas las personas seropositivas. Después de África subsahariana, las regiones más afectadas son el Caribe, Europa Oriental y Asia Central, regiones en las cuales a fines del año 2011 el 1% de los adultos vivía con el VIH.

En América Latina hay 1.8 millones de personas viviendo con VIH y en nuestro país, la Dirección Nacional de SIDA y ETS dependiente del Ministerio de Salud estima que hay aproximadamente 120.000 personas infectadas de las cuales la mitad desconoce la situación. En la actualidad la epidemia se ha estabilizado en el país, aunque aún se diagnostican anualmente alrededor de 5.500 personas con VIH y hay alrededor de 1400 fallecimientos.

Los logros históricos en la ampliación de los programas del VIH, junto con el nacimiento de nuevas y poderosas herramientas para evitar que la gente se infecte y muera por causas relacionadas con el SIDA, han permitido sentar los cimientos para el fin definitivo de esta enfermedad.

Desde mediados de 1996, año en que comenzaron a implementarse los tratamientos antirretrovirales de alta eficacia (TARGA), ocurrió un cambio fundamental en las vidas de muchas personas quienes, afectadas por el VIH, advirtieron con esperanza que a partir de ese momento el énfasis ya no sería cómo morir de SIDA sino cómo vivir con el virus.

El sida es un conjunto de manifestaciones que responden a la destrucción del sistema inmunológico a causa de un virus llamado VIH (virus de inmunodeficiencia humana). En los comienzos de esta enfermedad, y durante bastante tiempo, se sostuvo que ésta era exclusiva de determinados grupos (homosexuales y drogodependientes). Ello trajo generó dos graves consecuencias: por una parte, el alejamiento de los supuestos grupos y la negación sumado a la falta de información de la población en general; esto produjo un aumento de contagios entre personas heterosexuales.

En países como el nuestro en los cuales poco después de su aparición, a fines de la década de los 90, los médicos comenzaron a indicar el TARGA (también llamado coctel de drogas) que se constituyó en una puerta de esperanza importante para las personas infectadas con el virus del VIH. Si bien fue un gran aliciente para la comunidad de las personas que vivían con el virus, con el transcurso de los años, los efectos secundarios del tratamiento no tardaron en hacerse notar: náuseas, dolor abdominal, cefaleas, pérdida de masa muscular.

Acompañando el posible resurgimiento de proyectos a futuro (como por ejemplo la maternidad/ paternidad) se comenzaron a percibir los efectos secundarios de la medicación como la lipodistrofia (condición patológica caracterizada por la ausencia focal o general de tejido adiposo).

Desde la introducción del TARGA (Tratamiento Antirretroviral de Gran Actividad) se han descrito distintas alteraciones de la distribución de la grasa corporal que se han agrupado bajo la denominación genérica de lipodistrofia. (Frieder & Trejo 2011). Estos cambios incluyen:

- La lipoatrofia semicircular: pérdida de grasa en cara, glúteos y extremidades. Puede ser provocada en pacientes que toman Zidovudina (AZT) y Estavudina (d4T) y Efavirenz (Stocrin) (Frieder & Trejo 2011). Es un trastorno de la grasa subcutánea que se suele manifestar con un hundimiento en la cara anterior y lateral de los muslos y, a veces, de los antebrazos (Rapini, Bologna, Jean & Jorizzo, 2007).
- La lipohipertrofia: acumulación de grasa en las regiones abdominales, dorso-cervicales y mamarias. Una teoría sugiere que los inhibidores de la proteasa (IP) interfieren con el procesamiento de la grasa en el cuerpo. Sin embargo, algunos pacientes que nunca han tomado IP también padecen de lipodistrofia. Otra teoría sugiere que la resistencia a la insulina juega un papel importante. Las personas con resistencia a la insulina tienden a subir de peso en la zona del abdomen (Frieder & Trejo 2011).
- Cuadros mixtos: en los que encontramos síntomas de ambas alteraciones. El síndrome de lipodistrofia asociado a la infección por VIH se ha convertido en la complicación más importante de la terapia antirretroviral. En un principio, estos cambios fueron llamados “panza de Crixivan” (Crix belly en inglés) ya que aparecía en personas que tomaban el inhibidor de la proteasa Crixivan (indinavir) (Frieder & Trejo 2011).

Frente a la realidad que se está analizando, y conociendo los avances que se han desarrollado frente a acciones no farmacológicas que aporten de manera significativa a la población objeto de estudio, se plantea el siguiente problema: ¿Cómo mejorar el estado emocional y la inclusión de los pacientes ambulatorios con VIH de la Fundación VIHDA de la ciudad de Guayaquil?

Las características de la enfermedad están sujetas a las etapas de infección de esta, las personas que tienen más probabilidad de presentar síntomas severos a corto plazo, son aquellas de muy temprana edad, como los infantes, que no tienen un sistema inmunológico totalmente desarrollado y los de edad muy avanzada como los adultos de la tercera edad a partir de los 70 años, de acuerdo a los especialistas, los adultos mayores padecerán discapacidades motrices, visuales, auditivas, de lenguaje y mentales además anomalías intestinales, óseas, musculares y cardio-respiratorias, en el caso de la población adulta dependen de factores tales como el estado emocional y físico en el que se encuentre. Es más probable que las personas depresivas y sedentarias sean atacadas con más agresividad por la infección, esta es una de las principales razones por las que se realiza esta investigación.

Se considera pertinente y complementario, indicar de manera breve las etapas de la enfermedad; La primera ocurre durante las primeras cuatro semanas después que una persona se infecta con el VIH. Este es el periodo de infección. En esta etapa la persona puede sentir síntomas de un resfriado como garganta resentida, fiebre, dolor de cabeza, dolor de estómago, diarrea y cansancio. La persona puede tener un brote en la cara o pecho, sudores por la noche, dolor en las coyunturas y los músculos, náusea, vómitos e inflamación en las glándulas linfáticas (glándulas debajo de los brazos, en el cuello y debajo del abdomen).

Durante esta etapa el VIH puede causar una inflamación en el cerebro, que causa confusión, dolor de cabeza, problemas en el sistema nervioso y hasta coma. Si una persona tiene estos síntomas y piensa estar a riesgo de VIH debe hacerse una prueba de sangre. Lamentablemente, las pruebas de sangre no funcionan muy bien durante las primeras semanas de infección. Si la prueba sale negativa la persona debe esperar unas semanas o hasta 3 meses para hacerse de nuevo la prueba ya que el virus no se detecta muy bien durante las primeras semanas de infección. En este periodo la persona no debe tener sexo sin preservativo, ni debe compartir jeringas o donar sangre.

La segunda etapa es la de incubación; en esta, las personas usualmente se recuperan rápidamente de los síntomas de la primera etapa. Sin embargo, entran en el periodo de incubación. Este periodo puede durar hasta 10 años. Durante el cual, la persona no presenta síntomas de ningún tipo y no tienen consciencia de la enfermedad.

En la etapa de enfermedad avanzada, tercera, las personas se enferman, debido a que el virus debilita su sistema inmunológico, empiezan a tener infecciones que un sistema saludable pudiera combatir fácilmente. Las personas comienzan a perder mucho peso y pueden sufrir de malnutrición si no comen alimentos adecuados. Una vez la persona desarrolla una o varias enfermedades o infecciones oportunistas y las células T4 disminuyen en el cuerpo, la persona es diagnosticada con SIDA. En esta etapa la salud de la persona empeora a medida que la enfermedad oportunista (cáncer, pulmonía o tuberculosis) progresa en el cuerpo. Eventualmente la persona muere por una de estas.

Es pertinente mencionar que el presente trabajo de investigación se encuentra orientado en potenciar los estados emocionales de los pacientes ambulatorios con VIH de la Fundación VIHDA de la ciudad de Guayaquil, la intencionalidad es de abrir espacios de desarrollo para los profesionales de la cultura física; además en nuestra ciudad no existen centros especializados que trabajen actividades tanto físicas como recreativas con este grupo humano.

Por otra parte, el ofrecer actividades recreativas conlleva una serie de acciones que deben de estar estructuradas de forma sistemática para poder lograr los objetivos planteados, es decir, sabiendo que los pacientes que presentan VIH, son sujetos que pierden sus esperanzas de vida con facilidad y caen en cuadros de depresión muy fuertes, que en muchos casos los llevan a suicidios; es por este motivo que brindarles espacios de desarrollo físico y de interacción aporta significativamente en su proceso para llevar su enfermedad de la mejor manera posible.

Es en este sentido que se vuelve necesario la elaboración de una guía de actividades físicas y recreativas atemperadas a las necesidades del grupo meta, con lo que se espera entre otras cosas, potenciar el estado emocional de los mismos; por lo que se requiere en primer momento recabar información referente al VIH, los estados emocionales y los beneficios de la actividad física para el grupo humano objeto de estudio. En un segundo momento es necesario conocer el actual estado emocional de los beneficiarios (pacientes ambulatorios con VIH), frente a su situación de salud particular, a través de una encuesta creada específicamente para el grupo meta.

Luego del análisis de los datos recolectados a través de la encuesta, se deben de seleccionar las actividades físicas y recreativas que se adapte a las necesidades de los pacientes ambulatorios con VIH de la fundación VIHDA.

Frente a la realidad que viven estas personas, es necesario saber que existe alternativas para que tengan una mejor calidad de vida; una de ellas es la actividad física. El concepto Actividad Física es muy amplio, puesto que engloba a la Educación Física, el deporte, los juegos y otras prácticas físicas (Ureña, 2000). A pesar de esto se la puede considerar como un conjunto de movimientos del cuerpo obteniendo como resultado un gasto de energía mayor a la tasa del metabolismo basal (Serra-mano, 2006), en otras palabras se la determina como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que tiene como resultado un gasto de energía (Tercedor, 2001).

La actividad física está presente en todo lo que una persona hace durante las 24 horas del día, salvo dormir o reposar. Ahora bien, la mayoría de las actividades de la vida cotidiana son comunes a todas las personas sanas, excepto dos: la actividad laboral o profesional (ocupacional) y la actividad del ocio y tiempo libre. Por ello, el gasto energético vendrá determinado en función del tipo de actividad laboral y el uso que se haga del ocio y tiempo libre, es decir, si se realiza o no algún tipo de ejercicio físico o deporte (Devís, 2000).

Si bien, frente a esta enfermedad la actividad física de “alto impacto” no es la más recomendable, se conoce que es un factor estratégico para revertir la lipodistrofia, por otra parte, el hecho de realizar actividades físicas y recreativas contribuyen no sólo a sólo al sujeto que es portador, sino al entorno en donde se desenvuelve. Conocido es que el deporte promueve la inclusión social y despeja la mente de pensamientos negativos; es por esta razón que las personas que presentan enfermedades como el VIH, podrán mejorar su calidad de vida de forma significativa, porque les ayudará a pensar más positivamente, además la convivencia con otros sujetos que presentan el mismo cuadro médico, guiados por profesionales especializados dentro de la cultura física y la psicología, servirá como punto de referencia para el cambio de perspectiva frente a su actual condición, mejorando potencialmente sus estados emocionales. El sentido de pertenencia social también es un instrumento de cambio de ánimo en las personas.

Hacer ejercicio físico en forma regular y moderada brinda a las personas con VIH muchas de las mismas ventajas que también ofrece para la mayoría de las personas como, por ejemplo, mejorar la masa, fortaleza y resistencia muscular, cardíaca y pulmonar. Reducir el estrés. Aumento de la sensación de bienestar. Una mejor autoimagen sin embargo, mejora el apetito, el sueño, y el modo en el que el cuerpo utiliza y controla el azúcar en la sangre (glucosa). En el caso de la población meta de este trabajo, ayuda a estabilizar o prevenir la disminución de la cantidad de células CD4.

El ejercicio no está contraindicado en personas con VIH. Los efectos saludables del ejercicio, tanto físicos como psicológicos, se han utilizado para tratar, con resultados positivos, los síntomas de fatiga, depresión, náuseas y ansiedad en personas que tienen otras enfermedades crónicas como, por ejemplo, fibromialgia, cáncer, fatiga crónica y enfermedad cardiovascular. (Hernández, J. 2009).

Importancia del problema

Para esta investigación, se aborda a los pacientes ambulatorios de la Fundación VIHDA, sin embargo, se vuelve muy necesario incluir en el proceso de indagación a los especialistas que laboran en la institución. Se trabaja con el total de población, por lo que no existe muestra significativa. El grupo humano se encuentra constituido por

30 adultos de ambos géneros y tres profesionales que laboran en el centro asistencial. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta fueron:

- Ser pacientes ambulatorios de la Fundación VIHDA.
- Ser adultos de cualquier género diagnosticados con VIH.
- Ser profesionales que laboren dentro de la Fundación VIHDA y que están a cargo del grupo de pacientes ambulatorios.
- Tener disposición de participar del proceso de investigación.

Es necesario mencionar que los profesionales que se encuentran laborando en la Fundación son médicos y psicólogos, que brindan su contingente laboral para atender a los pacientes ambulatorios que acuden de manera regular a la institución en donde se desarrolla la investigación; muchos llevan algunos años trabajando en el sitio, por lo que conocen de primera mano las fortalezas y debilidades del grupo meta, así como además sus necesidades prioritarias para poder llevar el desarrollo de su enfermedad de la mejor manera; es por esta razón que se convierten en una fuente de información muy importante.

Así mismo, los pacientes ambulatorios de la Fundación, expondrán a través de la implementación del instrumento de recolección de datos, los datos necesarios que ayuden a la estructuración de las actividades físicas que más les sirvan. Cabe resaltar que algunos de los miembros del grupo meta tienen varios años con su enfermedad, por lo que se vuelve prioritaria la ejecución del proyecto en un futuro muy cercano. Por su parte, el trabajo deberá responder a las necesidades de todos los involucrados, volviéndose el proyecto en sí, como una válvula de escape para todos los beneficiarios del mismo.

Descripción del proceso Investigativo desarrollado

Las gestiones investigativas se orientan en la elaboración de una guía de actividades físicas y recreativas para potenciar el estado emocional y la inclusión de los pacientes con VIH de la Fundación VIHDA de la ciudad de Guayaquil; con esto se podrá aportar de forma significativa en la calidad de vida de los beneficiarios directos de este trabajo.

Para lograr el objetivo principal que se expuso en el párrafo anterior, es necesario recabar la mayor cantidad de bibliografía referente al VIH, los estados emocionales de los seres humanos y sobre los beneficios de la actividad física para el grupo humano objeto de estudio.

Diagnosticar el estado emocional actual de los pacientes con VIH de la Fundación VIHDA, con lo que se espera tener una panorámica completa del o los problemas que presentan y las necesidades reales que tienen.

Seleccionar las actividades físicas y recreativas que se adapten a las necesidades de los pacientes ambulatorios con VIH de la Fundación VIHDA.

Metodología

Este proceso investigativo se apoya en un estudio de tipo descriptivo, este es considerado debido a que se pueden aplicar diversas estrategias para deducir un fenómeno que se esté presentando; la intencionalidad es la de ir describiendo poco a poco todas las dimensiones de lo que se está investigando. Por otra parte, se utiliza un diseño no experimental, para esto hay que tener en cuenta que la investigación no experimental: es aquella

que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para analizarlos con posterioridad.

Resultados

Para obtener información, se aplicaron encuestas a los profesionales que trabajan en la Fundación y a los pacientes ambulatorios que acuden a la misma. La intención es captar las necesidades urgentes de la población meta, con lo que podrá diseñar una guía de actividades físicas y recreativas ajustadas a su realidad, con lo que se pretenden ofrecer un servicio de relevancia con gran impacto social.

A continuación, se presentan de forma gráfica los resultados de las preguntas más significativas de cada una de las encuestas realizadas. (Las dos primeras responden a una parte de la encuesta aplicada a los profesionales del centro y las siguientes dos a los pacientes ambulatorios).

¿Existe algún tipo de programa de actividades físicas y recreativas para los pacientes ambulatorios en la institución?



Figura 1: ¿Existe algún tipo de programa de actividades físicas y recreativas para los pacientes ambulatorios en la institución?

Elaborado por: Ps. Enrique Brito – Lcda. Mishelle Jaramillo

Fuente: Fundación VIHDA

En el tiempo que lleva funcionando la institución nunca se ha implementado ningún tipo de guía a programa que se preocupe en desarrollar actividades físicas y recreativas para los pacientes ambulatorios, estos resultados fundamentan aún más la necesidad de tener momentos de distracción y esparcimiento para la población meta.

¿Al momento de implementar una guía de actividades físicas y recreativas para los pacientes ambulatorios de la Fundación, se potenciará su estilo de vida?

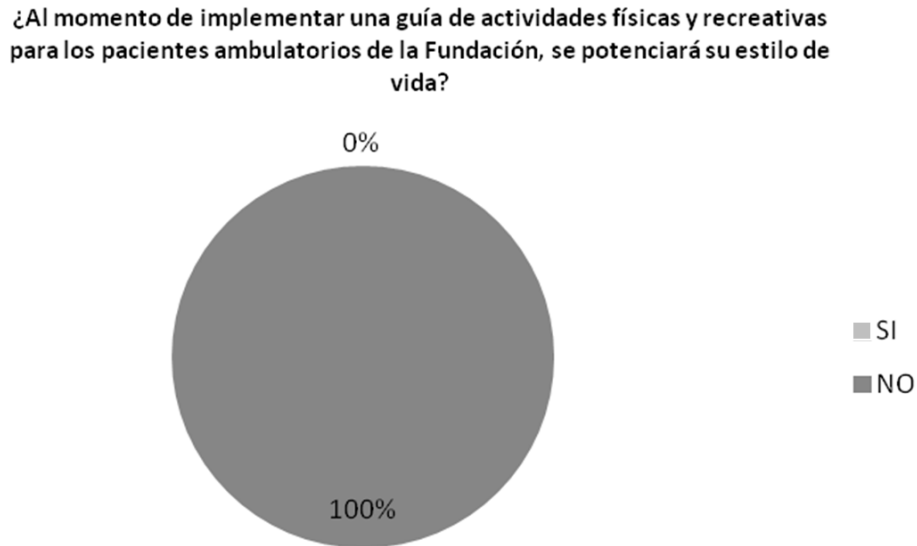


Figura 2: ¿Al momento de implementar una guía de actividades físicas y recreativas para los pacientes ambulatorios de la Fundación, se potenciará su estilo de vida?

Elaborado por: Ps. Enrique Brito – Lcda. Mishelle Jaramillo

Fuente: Fundación VIHDA

Todas las personas encuestadas coinciden en que la implementación de una guía de actividades físicas y recreativas se potenciará el estilo de vida de los pacientes ambulatorios de la Fundación VIHDA, motivo más que suficiente para poner en marcha el presente proyecto.

Análisis del instrumento aplicado a los profesionales

Luego de la aplicación de la encuesta a los profesionales, se pudo comprobar que dentro de la institución no se desarrollan ningún tipo de actividades físicas o recreativas con los pacientes; además, ellos confirman que no existe ningún programa de estas características. Por otra parte, están conscientes que las actividades físicas son un aporte importante para potenciar las expectativas de vida de los pacientes porque a través de estas se mejorará su estado emocional, generando en ellos un buen ambiente frente a su condición de salud. Es por esto que todos los encuestados coinciden en que la Fundación debería contar con un profesional de cultura física que en primer momento motive a los grupos de pacientes ambulatorios para que participen de las actividades diseñadas de acuerdo a las necesidades reales y el contexto de desarrollo estos. Con la estructuración y posterior implementación de una guía se brindará un soporte social y moral a los usuarios.

¿Considera que su estado limita su capacidad para realizar actividades físicas y recreativas?

¿Considera que su estado limita su capacidad para realizar actividades físicas y recreativas?

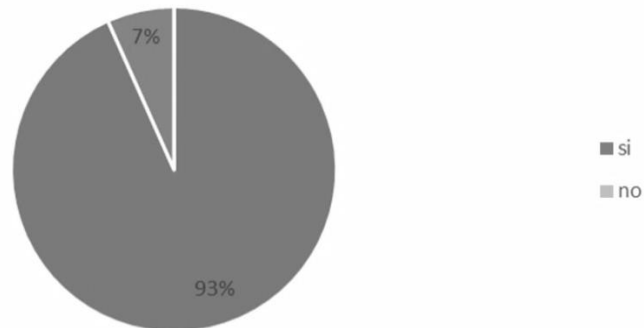


Figura 3: ¿Considera que su estado limita su capacidad para realizar actividades físicas y recreativas?

Elaborado por: Ps. Enrique Brito – Lcda. Mishelle Jaramillo

Fuente: Fundación VIHDA

La gran mayoría de las personas encuestadas refiere que su estado limita su capacidad para realizar actividades físicas y recreativas, a modo personal, depende mucho el estado emocional de las personas en gran medida y por otra parte del desconocimiento acerca de los beneficios que ofrece el deporte para las personas con VIH.

¿Sabía que el realizar actividades físicas aporta positivamente a sus expectativas de vida?

¿Sabía que el realizar actividades físicas aporta positivamente a sus expectativas de vida?

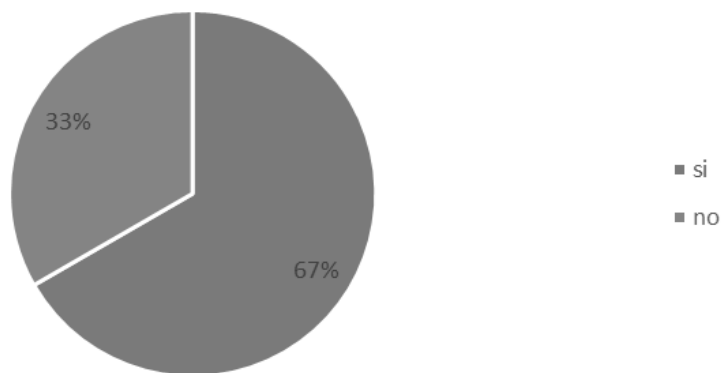


Figura 4: ¿Sabía que el realizar actividades físicas aporta positivamente a sus expectativas de vida?

Elaborado por: Ps. Enrique Brito – Lcda. Mishelle Jaramillo

Fuente: Fundación VIHDA

Se vuelve interesante conocer que un número de 10 personas desconoce sobre la mejora de las expectativas de vida a través del desarrollo de actividades físicas y recreativas; en contra parte 20 sujetos encuestados manifiestan tener conocimientos sobre el tema, pero al no estar sometidos a un plan de entrenamiento guiado genera que mucho no realicen estas gestiones.

Análisis del instrumento aplicado a los pacientes ambulatorios

Los pacientes ambulatorios de la Fundación VIHDA encuestados manifestaron que no todos realizan actividades físicas y recreativas con frecuencia, esto se debe a su desconocimiento sobre los beneficios que ofrecen las mismas; no sólo a personas sanas, sino a individuos con enfermedades de cualquier tipo; se puede concluir que muchos de ellos consideran que su estado los limita de realizar actividades que antes realizaban; esta es la razón por lo que se debe de contar con un especialista que les proporcione información necesaria sobre los beneficios que se obtienen con la práctica de actividades recreativas y físicas integradoras y que al mismo tiempo los motiven a cambiar hábitos y estilos de vida que están llevando en la actualidad. Por otra parte, con la implementación de esta guía se potenciará además la comunicación interna entre los pacientes; con esto se buscará desarrollar en ellos un sentido de pertenencia con todos los individuos que conformen el grupo de trabajo, fortaleciendo su estado emocional, expectativas de vida y las relaciones interpersonales.

Discusión

Como se pudo evidenciar a lo largo del proceso investigativo, dentro de la Fundación, no existen ningún tipo de programas de actividades físicas y recreativas. Esto es un servicio que debe necesariamente ofrecer la institución, al parecer, estos son espacios que no han sido tomados en cuenta. Se podría mencionar que este fenómeno se presenta en varias instituciones que se enfocan en brindar servicios médicos para personas con VIH, aunque este sería el principio de un nuevo proceso de investigación, para poder comprobar.

De acuerdo con los datos obtenidos, muchas personas tienen la idea de que su condición actual de salud, les impide realizar actividades físicas y recreativas de forma frecuente. Dentro de este aspecto, se debe mencionar que las personas cuando reciben el diagnóstico en donde indica su estado de contagio entran en un cuadro de depresión y desesperanza, apareciendo además ideas poco asertivas sobre su futuro desempeño personal. Es por esto que cuando se aplica el instrumento de recolección de datos, en la pregunta ¿Considera que su estado limita su capacidad para realizar actividades físicas y recreativas?, muchos indican que no pueden. Esto es un error que debe de ser tomado en cuenta por toda la comunidad en general.

Concedores de que las personas que viven con VIH tienden a bajar sus defensas y cambiar su estilo de vida provocando baja autoestima y el descontrol de sus emociones, se crea esta propuesta que reúne las características y condiciones viables ya que posee recursos humanos y material que aseguran el cumplimiento de sus objetivos. Los componentes que lo conforman están enmarcados dentro del contexto de un enfoque psico-socio-afectivo, que trata de consolidar la actividad como estilo de vida de la persona que vive con VIH para potenciar su estado emocional, recoge las experiencias de diferentes estudios realizados de nivel mundial y profesionales que trabajaron en su ejecución, las aspiraciones de las comunidades y la priorización de necesidades de los pacientes de la fundación VIHDA de Guayaquil.

Por otra parte, es importante mencionar que la propuesta de intervención que se propone es una guía de actividades físicas y recreativas para los pacientes ambulatorios de la Fundación VIHDA de la ciudad de Guayaquil, la cual se la considera como viable debido a que, dentro del tiempo de recolección de datos, se percibió el interés de parte de las autoridades de la institución para poner en marcha la misma. Además, se cuenta con los recursos humanos y materiales suficientes para poder ejecutarlo cuando sea necesario; el manejo de información pertinente tanto académica, psicológica y tecnológica aportan significativamente para la estructuración de este trabajo y de otros con las respectivas adaptaciones de acuerdo al contexto de intervención.

¿Cómo mejorar el estado emocional y la inclusión de los pacientes ambulatorios con VIH de la Fundación VIHDA de la ciudad de Guayaquil?, fue la pregunta que inició todo el periplo indagatorio y las gestiones propias de los procesos investigativos; la respuesta se encuentra en proponer no sólo actividades físicas, sino que además estas deberán estar potenciadas con trabajo psicológico permanente. Por lo que se vuelve necesario que las personas que se pongan al frente del grupo de trabajo deberán tener una buena formación dentro de estas áreas o que se cuenta con el servicio de varios profesionales que conformen un equipo interdisciplinario en el que deberán incluirse además a los médicos y familiares de los pacientes ambulatorios. La idea es que dentro del grupo se desarrollen nuevos y fuertes lazos socio-afectivos que aporten a un mejor estilo de vida del grupo meta.

Una de las limitantes que se presentó durante la investigación fue la poca colaboración inicial de los pacientes ambulatorios, sin embargo, para que las resistencias psicológicas propias de su condición disminuyeran, se gestaron conversatorios con varios grupos de ellos, en donde se les explicó el trabajo que se iba a desarrollar y los objetivos de los mismos. Hay que mencionar una vez más la apertura ofrecida por las autoridades de la Fundación.

Conclusión

Como se comprobó a través de las investigaciones realizadas y las encuestas realizadas a los profesionales de la Fundación VIHDA, las personas con VIH, pueden realizar actividades físicas sin ningún tipo de riesgo, siempre y cuando se tomen las medidas pertinentes; las sesiones de trabajo deben de ser progresivas y adecuadas a las necesidades reales de los beneficiarios directos.

Luego de la aplicación de los reactivos diseñados, se pudo constatar que los beneficiarios principales no tienen espacios en donde se puedan desarrollar actividades físicas y recreativas de forma permanente; por su parte se vuelve necesario que la institución cuente con un profesional de la cultura física que se encuentre a cargo de este espacio de desarrollo personal y social.

En la institución nunca han existido ningún tipo de plan o programa que se preocupe por las condiciones físicas de los pacientes, lo que hace que el proyecto sea acogido de la mejor manera para ser puesto en marcha de inmediato.

Agradecimiento

Agradecimiento a la Universidad de Guayaquil, por su permanente gestión en pro de nuevas investigaciones que brinden un aporte significativo a la comunidad en general.

A la Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación, por su respaldo para el desarrollo de este trabajo que a servido como punto de partida para nuevas exploraciones dentro de las ciencias que se vinculan con las actividades físicas deportivas y recreativas.

A la Fundación VIHDA que nos permitió el acceso para poder realizar nuestras diligencias indagatorias, a su personal de profesionales y sus directivos.

A los pacientes que de forma muy espontánea nos facilitaron datos de relevancia para poder alcanzar los objetivos que se proponen en este trabajo.

A Mishelle por su colaboración desinteresada y aporte profesional dentro de todo el proceso investigativo.

A CIDE Ecuador por permitir presentar este trabajo dentro de su evento, a todo su personal que colaboró con la sistencia y preparación del presente manuscrito.

Referencias

- Deivis, J. (2000). “La salud en el currículo de la Educación Física: Fundamentación Teórica y Materiales curriculares”. Congreso Panamericano de Educación Física. 2000.
- Dybull, M.; Connors, M. & Fauci, A. (2006). «Inmunología de la infección por VIH» en Mandell, Benett y Dolin (eds., 2006). pp. 1527-1546.
- Frieder, K. & Trejo, M. (2011). Construyendo Calidad de Vida: Actividad Física y VIH / SIDA. <https://www.huesped.org.ar/wp-content/uploads/2015/01/vih-sida-actividad-fisica.pdf>
- Garrido, A.; Olmo, R. & Castel, C. (2001), Bioquímica metabólica. Madrid: Tebar.
- Hernández, J. (2009). El ejercicio físico en la infección por VIH. http://gtt-vih.org/actualizate/lo_mas_positivo/lmp43/ejercicio_fisico_en_la_infeccion_por_vih
- Mandell, G.; Benett, J. & Dolin, R. (eds. 2006). Enfermedades infecciosas. Madrid: Elsevier España.
- Merino, D.; Martín, C. & Martín, I. (2003). «Infección aguda por el VIH» en Pachón, Pujol y Rivero (eds., 2003). pp. 129-136.
- ONUSIDA (1999), Enfermedades oportunistas relacionadas con el VIH. Consultada el 11 de noviembre de 2010.
- Pascual, Á. & Corral, J. (2003). «El virus de inmunodeficiencia humana: inmunopatogenia» en Pachón, Pujol y Rivero (eds., 2003). pp. 29-36.
- Pachón, J.; Pujol, E. & Rivero, A. (eds., 2003). La infección por VIH: guía práctica. Sociedad Andaluza de Enfermedades Infecciosas.
- Pérez, S.; Cayón, M. & Esquitino, B. (2003). «Historia natural y clasificación de la infección por VIH-1» en Pachón, Pujol y Rivero (eds., 2003). pp. 85-94.
- Rapini, Bologna, Jean & Jorizzo, 2007. Dermatology: 2-Volume Set. St. Louis: Mosby. ISBN 1-4160-2999-0.
- Serra-mano, L. & Aranceta, J. (2006). Métodos, bases científicas y aplicaciones (2da. edición). Elsevier, España. p. 330. ISBN 8445815288. Ed. Nutrición y salud pública.
- Tercedor, P. (2001). Actividad física, condición física y salud. Wanceulen: Sevilla.
- Ureña, F. (2000). Deporte escolar: Educación y salud. En: A.A.V.V.: La Educación Olímpica. Ayuntamiento de Murcia.

Vélez A. (2005). Manual de VIH/SIDA y otras infecciones de transmisión sexual. Bogotá: Corporación para Investigaciones Biológicas.

Las mediatizaciones en la formación docente: repercusiones y posibilidades para la inclusión social

Alfredo Vicente Recalde Ayona

Universidad de Guayaquil.

alfredorecalde16@hotmail.com

Resumen

Las TICs ofrecen la posibilidad de mejorar la calidad educativa con creatividad y oportunidad tanto para el docente como para la diversidad de estudiantes; crean condiciones psicopedagógicas que promueven aprendizajes significativos y personalizados. Lo anterior tiene gran importancia para los procesos de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales, especialmente a la Educación Superior. Su empleo favorece la atención personalizada y diferenciada, contribuyendo a compensar o superar las limitaciones que se derivan de las diferentes discapacidades. Atendiendo a lo señalado y en correspondencia con el Modelo Educativo que sigue la Facultad de Educación Física Deporte y Recreación de la Universidad de Guayaquil, el trabajo tiene como objetivo: reflexionar sobre la importancia de la preparación que deben tener los docentes universitarios en cuanto al empleo de las TICs, para enfrentar los procesos de inclusión social de las personas con necesidades educativas especiales. Basado en un estudio descriptivo -documental de búsqueda y aproximación teórica, desde una concepción dialéctica - humanista se asume como resultado: La necesidad de desarrollar una estrategia de intervención que permita a corto plazo la formación docente, y capacitación del claustro en relación al uso de las TICs para dar respuesta desde la Actividad Física Deportiva a la inclusión social de las personas con necesidades educativas especiales

Palabras clave: TICs, Formación Docente, Necesidades Educativas Especiales, Inclusión, Actividad Física Adaptada.

Abstract

Las TICs offer the possibility of improving quality education with creativity and opportunity both for the teacher as student diversity; create psycho-pedagogical conditions that promote meaningful and personalized learning. This has great importance for the process of inclusion of people with special educational needs, especially in higher education. Its proper employment favors the personalized attention and differential, helping to compensate for or overcome the limitations arising from the different disabilities. According to the above and in correspondence with the educational model that follows the school of physical education, sport and recreation at the University of Guayaquil, the present work aims to: reflect on the importance of the preparation which should having University teachers about the use of ICT, to deal with the processes of social inclusion of people with special educational needs. Based on a descriptive - documentary search and theoretical approach, based on a dialectical conception - humanist is assumed as a result: the need to develop an intervention strategy that allows short term the teacher training, and training of the cloister in relation to the use of ICTs to respond from the sports physical activity to the social inclusion of people with special educational needs.

Keywords: ICT, teacher training, special educational needs, Inclusion, adapted physical activity.

Introducción

Introducción al problema

Cuando caracterizamos la práctica pedagógica en la enseñanza- aprendizaje ubicuo y de las TICs compartimos que presentan un carácter social, individual, activo, comunicativo, motivante, significativo, cooperativo y consciente, en donde la educación conlleva a procesos de cambios y transformaciones cuantitativos y cualitativos que ocurren en el individuo, la escuela y la sociedad en general.

Todo ello denota que las formas y contenidos de las producciones textuales han cambiado, y la escuela tiene que incorporar en la enseñanza y el aprendizaje estas transformaciones.

El análisis de las teorías antecedentes demuestra que nos enfrentamos a cambios significativos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales transforman, tanto la manera en que realizamos la transmisión del conocimiento como la forma de ver a los estudiantes en las aulas. En este contexto, las Universidades enfrentan nuevos desafíos los cuales deben ser resueltos desde un pensamiento científico, que permita dar respuesta a los cambios sociales, políticos y económicos del mundo moderno, sin embargo lograr un equilibrio entre lo necesario y lo que debe lograrse no resulta sencillo, entre otros aspectos porque no siempre se cuentan con claustros capacitados para el empleo de las nuevas tecnologías de la información, esto se complejiza más cuando se trata de atender la diversidad de personas con necesidades educativas especiales, empelando y adaptando las TICs. En este sentido cabe preguntarnos *¿Cómo debe prepararse el docente para atender la diversidad y los procesos de inclusión desde el empleo de las TICs?* De ahí que el presente trabajo tenga como objetivo: reflexionar sobre la importancia de la preparación que deben tener los docentes universitarios en cuanto al empleo de las TICs, para enfrentar los procesos de inclusión social de las personas con necesidades educativas especiales.

Importancia del problema a investigar

La mediatización y las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Cada vez son más las actividades humanas atravesadas por mediatizaciones que inciden en la reconfiguración de los espacios y vínculos y que específicamente en la educación, señalan el vínculo que se estructura entre los dispositivos técnicos de la información y comunicación con los procesos de aprendizaje, o sea, mediatiza la acción pedagógica sustentada en soportes tecnológicos. En este orden de ideas el término mediatización, lo relacionamos con ese concepto que se ha originado por la extensión de los medios y tecnologías de la información y la comunicación en las distintas esferas de la sociedad actual, mientras que cuando nos referimos a mediatizada estamos señalando de forma precisa el carácter indirecto de esa comunicación, encauzada de manera general a través de medios que la vehiculizan, ya sean gráficos, visuales, audiovisuales, auditivos o informáticos. Todo ello nos hace reafirmar, de que nunca hubo como ahora tantas generaciones mediáticas con intención de influir en lo que se produce y difunde, en los criterios de calidad informativa, en las vías de legitimización, en el valor de la creatividad y la cocreatividad, en cómo se produce y cómo se distribuyen los contenidos.

Las TICs vienen produciendo muchos efectos y cambios de manera continua, los cuales inciden significativamente en todo el universo del saber, dado que modifican la idea de la realidad y de la verdad hasta ahora impregnada en nuestras mentes. Uno de los efectos más relevantes es el que produce sobre los procesos de conocimiento con trascendentales incidencias para la educación en general.

Ahora bien, podemos afirmar que la presencia de las nuevas tecnologías en nuestras aulas no tiene retorno al pasado, pero también tenemos que ser conscientes que ellas introducen una nueva forma de enseñar y aprender, lo cual nos obliga a poner nuestra atención en aspectos tales como: los cambios didácticos que son necesarios realizar, las actitudes de los docentes de cara a los cambios y expansión del acceso de las nuevas tecnologías, en la utilización de las mismas en las aulas así como en la forma en que son introducidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tema relativo a las nuevas formas de enseñar y aprender, es complejo, tendiendo a ser muchas veces minimizado, por lo que la comunidad educativa debe prestarle una especial atención. Y cabe preguntarnos ¿Cómo se manifiesta esa “minimización”?

Para muchos docentes, los medios digitales proporcionan más y mejores recursos para la enseñanza, haciéndola más eficiente, a la vez que permiten un mayor control de los estudiantes, en este caso como expresaba (Martín-Barbero, 2006:33) “el computador se sigue usando como una “máquina de escribir”, por lo cual la máquina (artefacto) se incorpora, pero no la racionalidad tecnológica que le es propia”. O sea, el cambio representa una mejora a lo que se venía haciendo, pero no trae una transformación radical del proceso educativo, pues minimizan la incorporación de las TIC en la enseñanza.

Para otros docentes, con los cuales compartimos, las TICs representan una innovación trascendental por la forma de producir y circular los conocimientos, o sea constituye una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y criterios de verdad, así como de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento. Ellos son del criterio de que nos encontramos ante un cambio de época y que se hace necesario reorganizar la enseñanza teniendo en cuenta las nuevas formas de producción de saberes, los que conforme a (Martín-Barbero, 2006) son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad.

No cabe duda que la mayoría de los estudiosos que tratan los temas del desarrollo de la sociedad son del parecer que la segunda visión es la más sólida, dado que la incorporación de las TICs a la educación aporta transformaciones propiamente cualitativas y no solo se refieren a mejoras o incrementos en ella, compartiendo de esta forma el criterio de (Burbules, Callister, 2001) quienes desde entonces alegaban que “hay una transformación radical en la enseñanza”.

Calidad y profundización de los cambios a realizar en la enseñanza.

Estos cambios inciden sobre todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, los cuales según (Dussel, 2010) mayormente se materializan en tres dimensiones del mismo, como son, primero: *cambios en la organización pedagógica del aula*, lo cual trae aparejado el debilitamiento de la homogeneidad el aula como tal, ello debido al aumento de las computadoras, netbooks y celulares como artefactos tecnológicos permanentes en el aula que con sus pantallas individuales y su conexión en red, traen consigo una necesaria redefinición del aula como espacio pedagógico, lo cual para (Area Moreira, 2001:4) “exigirá al docente el desarrollo de una metodología más flexible y una atención individualizada a cada alumno o grupo de trabajo”.

Por otra parte las TICs y es la segunda dimensión, también inciden en el *cambio que originan en la noción de cultura y conocimiento*, debido a que se estructuran a partir del usuario y se acomodan a los gustos del cliente, que según (Ito, 2010; Stiegler, 2009), “proveen un acceso descentralizado a una enorme cantidad de información que se organiza con criterios distintos a los tradicionales”, pero además son amigables con el usuario por lo que son

tecnologías más igualitarias que otras y como señalan (Gee, Hayes, 2010) “niños analfabetos y adultos mayores con escasos conocimientos tecnológicos pueden rápidamente convertirse en usuarios avezados”.

Además, según (Dussel, 2010) “no cabe duda que se está frente a la expansión del archivo cultural, convirtiendo actualmente a Internet en un acervo cultural sin paralelo alguno en la historia humana”. Ante todo, este nuevo escenario, que de manera general solo busca la información de superficie, es decir se navega, no se adentra en el conocimiento, así como la dificultad para guardar la historia reciente de las nuevas tecnologías, por su requerida cantidad y tamaño de archivo, hace que necesariamente la escuela tenga que vencer este desafío ante sus formas tradicionales de entender la cultura y el conocimiento.

Como tercera dimensión, tenemos a los *cambios en la forma de producción de los conocimientos y los nuevos sistemas de autoría*, ello implica que las TICs integran modos de autorías distintos, tales como audio, video y texto, que tal y como expresa (Born, 2009) “permiten exhibir el trabajo en distintos soportes y plataforma, para distintas audiencias”. Además, permite de manera rápida y económica una autoría colectiva, por la posibilidad de retomar y reescribir textos o sonidos producidos por otros, como es el caso de Wikipedia, donde se tiene una idea básica sobre el carácter gratuito y democrático del conocimiento que expresa, no hay propiedad privada ni autoría individual, solo una autoría colectiva que se enmarca en licencias compartidas de la propiedad de la información (creatives commons).

La formación docente en el escenario de incorporación de las TICs

Este nuevo contexto, nos plantea un desafío crucial frente a la problemática de la formación docente, dado que los mismos, se encuentran en presencia de una nueva generación de alumnos, la cual está intrínsecamente identificada y familiarizada con el uso de las tecnologías, superando de hecho a sus profesores en el dominio de estas tecnologías y teniendo un acceso más fácil a datos, información y conocimientos que circulan en la red. Además, se desenvuelven en una cultura de interacción al usar un medio instantáneo y personalizado como Internet, y que conlleva a como expresara (Gros, Silva, 2005) “los profesores que se están formando, se van a encontrar con alumnos que pertenecen a una nueva generación digital, en la cual la información y el aprendizaje ya no están relegados a los muros de la escuela, ni son ofrecidos por el profesor de forma exclusiva”.

Ello nos conmina a incorporar en los programas de formación inicial docente, una serie de nuevos elementos relacionados a la inserción de las TICs, que preparen a los educadores para los escenarios actuales y futuros, en el corto, mediano y largo plazo, teniendo en cuenta que la propia incorporación de las TICs afectarán la manera actual de modalidad de enseñanza, la metodologías, las formas de acceder y adquirir conocimientos, así como los recursos utilizados entre otros.

El reto es grande, por la complejidad y necesaria celeridad de la tarea a enfrentar, en relación a ello compartimos con (Silva, Gros, Garrido, Rodríguez, 2008), cuando expresan que los educadores “tienen que aprender métodos y prácticas nuevas de enseñanza, conociendo a la vez cómo usar los métodos de evaluación apropiados para su nueva pedagogía y las tecnologías que sean más pertinentes. También deben poseer las capacidades que les permitan a sus estudiantes usar las tecnologías en sus clases, ya que, si bien la mayoría de ellos conocen las tecnologías, les faltan las habilidades para usarlas bien en clases”.

En vista a todo lo anterior, gran importancia debe darse a los responsables de elaborar los planes de estudio para la formación de los docentes, quienes deben utilizar formas adecuadas de incorporar el uso de herramientas tecnológicas a lo largo de todo el proceso de formación, habilitando también experiencias prácticas para los

futuros docentes. En relación a ello es muy conveniente el establecimiento de estándares u otras iniciativas que se han estipulado en diferentes países, los cuales deben proporcionar indicadores que permitirán valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas seleccionadas, de esta manera, los estándares en TICs que se hayan determinados estarán basados en las competencias que se consideran deben ser alcanzadas por un profesor al finalizar su formación universitaria. Estos estándares pueden definirse como un patrón o modelo de referencia que permite, por una parte, determinar y valorar a aquellos docentes que son competentes en cuanto a las competencias TICs y por otra parte orientar y guiar el diseño y elaboración de las propuestas de formación docente respecto a estas tecnologías.

Lo cierto es que la incorporación de las TICs también ha incorporado otra característica respecto a lo que denominamos un buen docente, en relación a ello, diferentes autores, tales como (Perrenoud, 2004, Imbernón, 2006, Zabalza, 2007) han identificado el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como una de las competencias fundamentales que deben poseer los docentes para el desempeño de su profesión. Alegamos y en ello concordamos, que en la preparación de los docentes debe hacerse hincapié tanto en el dominio de las TICs como en las guías metodológicas y fuentes documentales, así como en la necesidad de que los docentes dominen los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para poner en marcha estos en modalidades presenciales o virtuales usando recursos didácticos, como recursos complementarios o como canal de comunicación y transmisión de información.

En ese proceso de planificación de la incorporación de las TICs en los programas de formación docente, deben ser considerados una serie de factores necesarios que conlleven al éxito del programa, y en vistas a ello fue presentado en el Informe sobre las Tecnologías de la Información y la formación docente elaborado por la (UNESCO, 2014), un marco conceptual holístico para ayudar a integrar las TICs en la formación docente. El modelo permite asegurar que la infraestructura nacional y local, la cultura, el contexto y otros factores, sean tomados en cuenta en el diseño del plan de estudios y que al mismo tiempo, se mantenga actualizado, en función a los adelantos en educación y las TICs.

Las TICs al servicio de la inclusión social.

Un aspecto esencial que contempla la incorporación de las TICs al proceso de enseñanza-aprendizaje es el referido a cómo se relacionan estas con el alumno, de acuerdo al tipo de instrucción requerida, ya sea *personalización, diferenciación e individualización*¹. En vista a ello deben ser tomados en cuenta en la elaboración de los planes de incorporación de las nuevas tecnologías a la educación.

Un entorno de *aprendizaje individualizado* generalmente implica a los estudiantes con necesidades especiales, La instrucción está basada en las necesidades de cada alumno. Las herramientas y recursos tecnológicos son seleccionados por el profesor, las cuales pueden incluir software especializado y/o hardware de manera que apoye el cumplimiento de sus objetivos específicos. En el caso de *la diferenciación* está referida a cuando los educadores utilizan la instrucción directa y diferenciada, basada en las necesidades de aprendizaje de distintos grupos de alumnos en su aula. Las TICs de igual manera, son seleccionadas por el profesor para apoyar el cumplimiento de los objetivos de los grupos de alumnos. La *personalización* es cuando un alumno personaliza su aprendizaje, los alumnos participan activamente e impulsan su aprendizaje. Los estudiantes podrán acceder a las herramientas adecuadas para apoyar su aprendizaje. Se les crea habilidades de pensamiento crítico, de modo que

pueden auto seleccionar las herramientas que necesitan para apoyar cualquier tarea de aprendizaje, ya sea en la escuela o en casa. En este caso las TICs se convierten en una habilidad fundamental para su aprendizaje.

Los educadores deberán conocer las diversas herramientas que facilitan la comunicación didáctica con el alumnado que presenta discapacidad, teniendo en cuenta que cada vez más, las nuevas tecnologías nos ofertan las más variadas herramientas, su conocimiento y manejo deben ser determinantes para facilitar la inclusión del alumnado diverso.

En relación a lo anterior, coincidimos con (Cabero & Fernández, 2014) quienes expresan que “la utilización de las TIC en la Educación Inclusiva favorece a lograr alcanzar una educación de calidad, y a eliminar las barreras que impiden el acercamiento de todas las personas al hecho educativo ya que para algunas personas las tecnologías constituyen la única vía de acceso al mundo educativo y de la cultura”. En relación a ello estos mismos autores ha señalado que en este ámbito, las TIC pueden aportar a esta educación desde cuatro perspectivas, dígase, 1) *Hacia el diseño universal en las TIC*, que como señalan (Escribano, Martínez, 2012) se refiere a un “*paradigma relativamente nuevo dirigido al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial...*”; 2) *Aminorar la brecha digital*, que no sólo se refiere a tener acceso a las tecnologías, sino también acceder a las mismas, no tener las competencias y capacidades suficientes para utilizarlas de forma específica, es decir, a la calidad de uso, al contexto del mismo y al nivel de diversidad de empleos que hacemos de las tecnologías; 3) *Las TIC para favorecer la atención personalizada*, conforme a (Cabero, Córdoba y Fernández, 2007: 16), las TIC favorecen una atención personalizada, ayudando a superar las limitaciones que se derivan de las discapacidades cognitivas, sensoriales y motóricas del alumnado; 4) *El uso de las TIC para la inclusión social de diferentes colectivos*, ello implica referirnos también a las posibilidades que nos ofrecen para mejorar las condiciones de vida de colectivos tradicionalmente marginados.

<https://www.facebook.com/worldparavolleypanam/videos/2178426335516334/>

Cada vez es más abundante encontrar hardware y software adaptados para alumnos con algún tipo de discapacidad. Entre los HARDWARE podemos citar Pulsadores (licornios, casquetes ajustables, fijador puntero, de puño, de sonido, de mandíbula, de soplo, por luz remotos, tipo lámpara y otros), Ordenadores, Teclados (bloqueadores de teclas, especiales, de una sola mano, adaptado), Ratones (emuladores, bola, adaptados), Pantallas (táctiles y otras), Teléfonos (con amplificadores, con teclado ampliado, manos libres, con altavoces remotos, multiuso, con marcador de voz, videoteléfono), y otros varios tales como, soportes, micrófonos, ayudas táctiles, impresoras Braille y atriles. Entre los SOFTWARE adaptados podemos citar algunos recursos de Microsoft y aplicaciones.

En este contexto, ¿Cómo estamos abordando esta problemática? La Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de Guayaquil, elaboró una Estrategia de Inclusión Física Educativa, que comprende acciones tanto al propio proceso educativo como a la malla curricular, la que mediante el enriquecimiento y puesta en marcha de la misma, favorecerá prospectivamente a mejorar los procesos de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales al contexto de la Educación Superior, específicamente a la carrera de Educación Física Deportes y Recreación.

Metodología

La metodología seguida en esta investigación es de carácter descriptivo documental, para lo cual se asumen métodos teóricos como: el histórico-lógico, analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el sistémico –estructural

funcional, los cuales acompañados de la observación científica permitieron corroborar el problema a investigar y establecer los resultados finales

Resultados

Después de realizado el análisis sobre las teorías que nos anteceden y observada la realidad se llega a establecer como resultado fundamental de este trabajo: La necesidad de desarrollar una estrategia de intervención que permita a corto plazo entre otros aspectos la capacitación del claustro en relación al uso de las TICs para dar respuesta a la inclusión educativa. Se asume además que se deben:

- Sistematizar teorías científicas para preparar y capacitar al personal docente respecto al empleo de las TICs e función de poder atender la diversidad desde el contexto de la Actividad Física Adaptada.
- La estrategia de Intervención debe contener las siguientes fases

Primera fase: Diagnóstico de Potencialidades

Segunda Fase: Planificación, Elaboración e Implementación. (Capacitaciones e intervención)

Tercera Fase: Evaluación y Retroalimentación

- Tener en cuenta que el Modelo Educativo de la Universidad de Guayaquil constituye por su esencia y naturaleza una propuesta de solución, ya que al estar centrado en el estudiante como protagonista y el docente como facilitador del proceso de formación integral, permite un intercambio más amplio pero siempre será necesario tener en cuenta la preparación que se debe lograr por parte del claustro de docente para poder dar respuesta a la diversidad desde el empleo de las TICs.

Conclusiones

A manera de conclusión, podemos afirmar que:

1. En nuestros tiempos, quizás como nunca antes, se hace necesario una adecuada formación docente que permita a los mismos asimilar y transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos y herramientas necesarias para enfrentar con éxitos estos nuevos desafíos de la educación, con ese perenne compromiso que representa esta hermosa y vital actividad humana, que como expresara ya desde entonces, el filósofo y pedagogo norteamericano (Dewey, 1938) “La educación es una actividad que incluye en sí a la ciencia. En su mismo proceso plantea más problemas a ser estudiados en lo sucesivo, que después reaccionan en el proceso educativo para cambiarlo aún más y así exige más pensamiento, más ciencia y así sucesivamente, en una sucesión eterna”.
2. La inclusión social es el resultado de un largo proceso de evolución y desarrollo social, en el cual se requiere de múltiples alternativas didácticas metodológicas, dentro de las cuales ocupan un lugar fundamental las relacionadas con las tecnologías de la información, las que deben ser adaptadas en función de los diferentes tipos de necesidades educativas existentes y de la diversidad social y por consiguiente requiere de un claustro preparado y capacitado.

Referencias.

Area Moreira, M. (2001). “Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital”, en: Quaderns Digitals, 42, no. 477. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_42/nr_477/a_6370/6370.html

Burbules, N. y Callister, T. JR. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Buenos Aires, Granica.

- Burn, A. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. New York, Peter Lang.
- Bray, B, McClaskey, K, (2010). “Personalization vs Differentiation vs Individualization”. <http://www.ed.gov/technology/draft-netp-2010/individualized-personalized-differentiated-instruction>.
- Cabero, J, Fernández, J. (2014) “Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva”. *Revista Comunicación y Pedagogía* 279-280. Educación Especial. Sevilla.
- Cabero, J, Córdova, M, Fernández, J.M. (Coords.) (2007). “Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad”. Sevilla: Eduforma.
- Dussel, I, (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo.- 1ra ed. – Buenos Aires: Santillana, 90 p.; 15x21 cm.
- Dewey, J, (1938)- *Experiencia y Educación*. “La ciencia de la educación”. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Publicado en Buenos Aires por Editorial Lozada. Pág.125.
- Escribano, A, Martínez, A. (2013). “Inclusión educativa y profesorado inclusivo”. Madrid: Narcea.
- Gee, J.P. y Hayes, E. (2010). *Women and Gaming. The Sims and 21st Century Learning*. New York, Palgrave Macmillan.
- Gros, B., Silva, J. (2005): “La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 36 (1), http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm.
- Ito, M. et al (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. M. Escudero y A. Luis (coords.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.
- Igarza, R. (2016). “Ubicuidad: Las nuevas formas de relación con el sistema cultural-mediático”. Inspirado en Igarza, R. (2016). *Futuro busca presenta. La educación en la nube*. Asociación para el progreso de las ciencias. Vol. Especial. Buenos Aires, noviembre 2016.
- Igarza, R. (2016). *A la espera de la generación Z*. CDI U4. Texto articulador.pdf.
- Martín-Barbero, J. (2006). “La razón técnica desafía a la razón escolar”, en Narodowski, M, Ospina, H, Martínez, B, A, (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Noveduc.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

- Recalde, A. (2017). “Retos y Prospectiva en la Educación Superior ecuatoriana: Una aproximación a la inclusión”. Ponencia VI Congreso Internacional de Investigación e Innovación Científica .Panamá.
- Prendes, E, Gutiérrez, I, (2013). “Competencias tecnológicas del profesorado en las Universidades españolas”. Revista de Educación, 361. Mayo-agosto 2013.
- Stiegler, B. (2009). “The Carnival of the New Screen: From Hegemony to Isonomy”, en: Snickers, P. y Vonderau, P. (eds.) (2009). The YouTube Reader. Stockholm, National Library of Sweden.
- Silva, J, Gros. Begoña, Garrido J. M, Rodríguez, J, (2013). “Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno”. Universidad Santiago de Chile, Chile; Universidad de Barcelona, España y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Revista Iberoamericana de Educación. www.rieoei.org/. (ISSN: 1681-5653).
- UNESCO (2004): Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. París, Informe UNESCO. Pág. 46.
- United State Department of Education, (2010). Transforming American Education: National Educational Technology Plan 2010 DRAFT Office of Educational Technology U.S. Department of Education March 5, 2010. <http://www.ed.gov/technology/draft-netp-2010/individualized-personalized-differentiated-instruction>
- Zabalza, M.A. (2007). Planes de formación del profesorado universitario. Encuentro ANECA sobre la evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias.http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_09_zabalza.pdf

CIDE
EDITORIAL
Cod. 9942-8632



ISBN: 978-9942-759-60-3



978-9942-759-60-3