EVALUACIÓN PEDAGÓGICA E INCLUSIÓN:

Desafíos en la comprensión de las necesidades educativas específicas

AUTORÍA

Ana Lucía Miranda Escobar
Petita Isabel Salavarría Melo

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

Evaluación pedagógica e inclusión: desafíos en la comprensión de las necesidades educativas específicas

Autores

Ana Lucía Miranda Escobar
Petita Isabel Salavarría Melo

© Ediciones RISEI, 2025.
Todos los derechos reservados.
Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.
Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición de la editorial.

Editorial: Ediciones RISEI.
Colección Sistematización de Experiencias Educativas.
Título del libro: Evaluación pedagógica e inclusión: desafíos en la comprensión de las necesidades educativas específicas.
Autoría: Ana Lucía Miranda Escobar / Petita Isabel Salavarría Melo.
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-82-6.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-82-6

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz.
Diagramación y diseño: Unidad de Diseño.
Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa.

Machala — Ecuador, diciembre de 2025.

Este libro fue diagramado en LaTeX.
Disponible en: https://editorial.risei.org/
Contacto: info@risei.org

Prólogo

Al abordar la inclusión educativa suele presentarse como un principio ampliamente aceptado en el ámbito tanto social como educativo, así como casi incuestionable dentro de los discursos actuales sobre calidad educativa, equidad y justicia social. No obstante, cuando descendemos al terreno de la práctica cotidiana —a las aulas reales, con sus ritmos, tensiones y particularidades— emerge una verdad incómoda: aún existe una brecha profunda entre lo que los marcos normativos promueven y lo que el profesorado está preparado para realizar. El tránsito entre lo que se sabe, lo que se supone saber y lo que realmente hace en el aula constituye el eje problemático que da origen y sentido a las dos experiencias sistematizadas que se vinculan en este volumen.

Por un lado, se encuentra el hallazgo retirado de que el "Desconocimiento docente sobre las Necesidades Educativas Específicas (NEE)" no solamente dificulta el acompañamiento educativo, sino que se convierte en un obstáculo estructural para la elaboración de evaluaciones justas, sensibles y pertinentes. Las y los docentes, aun con años de experiencia, confiesan sentir incertidumbre frente a estudiantes que aprenden de manera diferente, o interpretan la dificultad académica como desinterés o falta de esfuerzo. Esta forma de aproximación, basada en intuiciones más que en criterios técnicos, deja en evidencia que la formación docente aún arrastra vacíos profundos —históricos y persistentes— que impactan tanto en el aprendizaje como en la autoestima y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La experiencia sistematizada muestra cómo, al vivir de manera simulada los efectos de una dislexia, un TDAH, una discalculia o un TEA, los y las docentes experimentan frustración, ansiedad y desconcierto; emociones que, paradójicamente, viven muchos estudiantes todos los días. Desde esa vivencia surge un despertar; la comprensión de que sin conocimiento no hay inclusión posible, así como la evaluación pedagógica es justa cuando reconoce las necesidades, capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Por otro lado, la segunda experiencia sistematizada propone una ruta alternativa, más crítica y compleja para enfrentar este reto formativo: "La didáctica basada en el análisis de casos con enfoque interseccional". Frente a la tendencia de buscar "estrategias mágicas" y soluciones universales, esta propuesta parte de un principio insoslayable: ninguna necesidad educativa puede comprenderse en aislamiento, pues cada estudiante vive su escolaridad desde la interacción simultánea de múltiples factores —sociales, culturales, emocionales, económicas y personales— que determinan tanto su experiencia escolar como su manera de aprender. El análisis interseccional obliga a mirar más allá del diagnóstico y a situar al estudiante como un sujeto de derechos cuya trayectoria escolar se ve afectada por el género, la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico, la historia

familiar, la discriminación, la discapacidad, los estereotipos y el acceso desigual de oportunidades. Así, la inclusión deja de ser un concepto idealizado para convertirse en un entramado complejo que requiere reflexión crítica, sensibilidad ética y capacidad de leer la realidad desde la multiplicidad de sus dimensiones.

La riqueza de esta segunda experiencia radica en que demuestra que la formación docente adquiere profundidad cuando se ancla en casos reales, cuando se analizan tensiones, contradicciones y dilemas que no encajan dentro de categorías rígidas. Los casos diseñados con enfoque interseccional —leídos, discutidos, reconstruidos y problematizados colectivamente— dan lugar a aprendizajes más profundos, favorecen en un espacio de diálogo en donde los docentes aprenden a leer el mundo desde las desigualdades que lo atraviesan, desarrollando la capacidad de proponer soluciones pedagógicas más humanas, pertinentes y situadas.

Así pues, este libro surge precisamente de la agrupación de ambas experiencias: una centrada en la toma de conciencia sobre los vacíos formativos y otra en la construcción de herramientas didácticas que permiten superarlos. Mientras la primera coloca el énfasis en el "despertar" docente —en reconocer aquello que no se sabe y en conocer el impacto que ese desconocimiento tiene en la vida de los estudiantes—, la segunda abre caminos para transformar la práctica educativa desde la complejidad, la reflexión crítica y la creatividad pedagógica.

Ambas experiencias se desarrollan en programas de posgrado, lo que introduce un matiz significativo: los y las participantes no son estudiantes principales, sino docentes en ejercicio, con años de trayectoria, con vivencias y creencias arraigadas. Formar a quienes ya forman constituye un gran reto, pues implica desmontar certezas, reconstruir prácticas y abrir espacios para que emerjan nuevas formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje. El posgrado, desde esta perspectiva, no se limita a transmitir conocimiento especializado, sino que se convierte en un espacio en donde el pensamiento, la experiencia colectiva y la reflexión sobre la propia práctica se convierte en un motor de transformación.

Este prólogo se escribe, por tanto, como una invitación y también como un desafío, invita a leer estas sistematizaciones no solo como relatos de experiencias, sino como propuestas formativas capaces de transformar la forma en que concebimos la inclusión. Y desafía al lector —docente, estudiante, investigador, directivo o formador— a cuestionar sus certezas, revisar sus prácticas y abrirse a nuevas maneras de entender la educación desde la complejidad, la empatía y la justicia educativa.

Porque, en última instancia, educar en la inclusión no es únicamente un acto pedagógico, es un acto profundamente humano. Y este libro, desde sus dos experiencias, nos recuerda que la inclusión no comienza en el aula, sino en la mirada de quien enseña. .

Índice general

Prólogo i

1. Didáctica de la inclusión y las necesidades educativas específicas: análisis de casos con enfoque interseccional 1

1.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 3
1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 10
1.2.1. Inclusión educativa y Necesidades Educativas Específicas 11
1.2.2. Análisis de caso e Interseccionalidad 12
1.3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera 19
1.4. Ecosistema estratégico 29
1.5. Evaluación, indicadores, instrumentos, análisis 43

2. Desconocimiento docente sobre necesidades educativas específicas como obstáculo para la evaluación pedagógica 60

2.1. Brechas formativas en la atención a estudiantes con NEE: problematización 63
2.2. Criterio de evaluación 67
2.3. Propósito de esta sistematización 69
2.4. Delimitación 70
2.5. Transición hacia una comprensión inclusiva de las NEE 73
2.6. Formulación de dimensiones 75
2.7. Construcción de indicadores 78
2.8. Desarrollo argumentativo de indicadores 80
2.9. Ejemplificación y materialización 81
2.10. Síntesis reflexiva 82
2.10.1. Fuentes y métodos de verificación 82
2.10.2. Métodos de verificación 84
2.11. Integración de la experiencia 87
2.12. Justificación teórica del conjunto 87
2.13. Declaración del giro curricular 89
2.14. Selección de competencias 90
2.15. Trabajo Colaborativo e interdisciplinario 94
2.16. Ejemplificación 96
2.17. Listado de actividades clave 97
2.18. Identificación de evidencias 98
2.19. Reflexión 101
2.20. Diseño de Soluciones 102
2.21. Identificación de imprevistos 106
2.22. Conexión de logros 108
2.23. Descripción de conexiones 109
2.24. Diseño de diagrama 110
2.25. Descripción operativa 111

2.26. Justificación de pertinencia 112
2.27. Criterios de validez 114
2.28. Conclusión 120

1

Didáctica de la inclusión y las necesidades educativas específicas: análisis de casos con enfoque interseccional

Ana Lucía Miranda Escobar [1]

La presente sistematización se desarrolla en la Maestría en Educación Básica de la UNEMI, y analiza una experiencia didáctica diseñada para mejorar la formación docente en inclusión educativa y Necesidades Educativas Específicas (NEE). Su propósito es evaluar la pertinencia del análisis de casos con un enfoque de interseccionalidad como estrategia para promover aprendizajes críticos y contextualizados. La metodología integró actividades sincrónicas y asincrónicas mediante el estudio de casos, elaboración de casos propios, revisión documental, observación indirecta de clases virtuales y un cuestionario cualitativo para comprender percepciones y evidencias de aprendizaje. El análisis de contenido permitió organizar los hallazgos en torno a dimensiones como comprensión interseccional, reflexión crítica, actitud empática y pertinencia pedagógica.

[1] Universidad Estatal de Milagro, amirandae2@unemi.edu.ec.

Índice

1.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 3

1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 10

1.2.1. Inclusión educativa y Necesidades Educativas Específicas . . . 11

1.2.2. Análisis de caso e Interseccionalidad 12

1.3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera 19

1.4. Ecosistema estratégico 29

1.5. Evaluación, indicadores, instrumentos, análisis 43

1.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio

La experiencia sistematizada tuvo lugar en la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Maestría en Educación Básica (modalidad virtual), en el marco de la asignatura Necesidades Educativas Especiales y su inclusión educativa. Dicha asignatura, impartida de forma virtual, consta de cuatro unidades en las que se aborda: 1) Inclusión educativa (derechos humanos, equidad, interculturalidad, género, entre otros temas); 2) Necesidades Educativas Especiales y su clasificación; 3) Trastornos del desarrollo; 4) Adaptaciones curriculares.

La asignatura fue desarrollada con un grupo de 108 maestrantes, organizados en 30 grupos de trabajo. Cabe resaltar que la mayor parte de las y los estudiantes de posgrado ya se desempeña profesionalmente en la docencia (tanto en el sector público como privado), sin embargo, para claridad del presente texto se les denominará maestrantes o participantes, con el fin de diferenciar su rol de aquel que ejerce la docente de posgrado. En el aula virtual convergen una serie de prácticas y enfoques distintos, sin embargo, a nivel general las y los maestrantes coinciden en la necesidad de ampliar su capacitación con el fin de brindar una educación adecuada a niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Específicas (aunque la asignatura aún emplea el término especiales, en adelante se incorporará específicas en línea con las actualizaciones sobre el tema). La multiplicidad de experiencias, conocimientos y, de otro lado, creencias, temores y prejuicios alrededor de los diversos temas que atraviesan la inclusión, demandó abordar las necesidades desde una reflexión crítica, más allá de los conceptos, muchas veces insuficientes para abarcar la realidad social.

En la primera sesión, tras explicar los objetivos, metodología y resultados esperados para la asignatura, inicié con una actividad que me permitiera valorar el nivel de conocimientos de las y los participantes, así como sus expectativas. Pude evidenciar entonces que el término estrategias aparecía de forma repetitiva. Las y los maestrantes parecen enfocarse constantemente en el aspecto práctico. Quieren saber cómo enseñar a un niño o niña con autismo, problemas de conducta, o algún trastorno específico del aprendizaje. Sin embargo, poco describen los casos o se aproximan de manera crítica. El diagnóstico o la descripción de las dificultades parecen ser más un trámite burocrático que algo que se requiera comprender. O atribuyen esta función a otro tipo de profesionales de quienes esperan recibir, de forma clara y directa, estrategias. Ante ello, mi frase de apertura a los

primeros contenidos es: *no existen estrategias ni fórmulas mágicas. Cada caso, incluso compartiendo diagnóstico o necesidades con otros, es único. Así lo tenemos que abordar*.

En este marco, la experiencia de innovación didáctica basada en el análisis de casos de estudio desde un enfoque interseccional fue posible gracias a la motivación de las y los maestrantes, guiada por una necesidad de aprender para responder ante desafíos cotidianos pues es muy inusual que hoy en día un/a docente no se vea frente a estudiantes con algún tipo de Necesidad Educativa Específica (NEE) en su aula. Es importante señalar, además, que el bagaje experiencial del grupo resultó sumamente valioso al permitir desarrollar los temas siempre en conexión con casos reales. De la misma manera, las preguntas que el grupo realizó condujeron a una mayor problematización. En cuanto a limitaciones, he observado que la inclusión resulta un tema complejo para algunas personas, lo cual exacerba su deseabilidad social y, por tanto, su temor a equivocarse en sus preguntas y contribuciones. Asimismo, la virtualidad puede convertirse en una opción segura para participar de un espacio sin estar realmente presente o para esconder las inquietudes con gran facilidad. Sin embargo, estas limitaciones pueden ser superadas si se desarrollan sesiones en las cuales se brinden oportunidades de diálogo y refuerzos positivos, creando un clima de seguridad para la participación.

Una vez que se ha brindado claridad en el contexto de la experiencia, resaltó que la importancia de la sistematización radica: primero, en la necesidad de brindar mayores herramientas analíticas y didácticas a las y los estudiantes de posgrado para comprender y responder de mejor manera ante todo tipo de casos de NEE que requieran medidas y/o adaptaciones para la inclusión y; segundo, en la necesidad de -como docentes de posgrado en modalidad virtual- innovar en las prácticas de enseñanza en torno al tema para que el aprendizaje sea significativo en tanto posibilite el análisis de casos reales que se ven atravesados por múltiples necesidades y/o formas de exclusión, tal como ocurre en la vida real.

El problema identificado consistió en que las y los maestrantes buscaban soluciones prácticas – las soñadas estrategias – sin pasar primero por el análisis profundo de los casos a los que se enfrentaban, para lo cual requerían de un proceso de aprendizaje que les permitiera comprender la multiplicidad de necesidades y formas de exclusión que podían atravesar a uno u otro estudiante. Un resultado poco realista para las metodologías tradicionales basadas en la descripción de los déficits.

Este problema puede traer repercusiones tanto en el aprendizaje como en la futura práctica docente. La inclusión aprendida a base de conceptos y categorizaciones, así como

las estrategias genéricas, no se ajustan de forma automática a la historia de vida real de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) y, por ende, el aprendizaje logrado no resulta significativo ni aplicable en la vida real. Las y los maestrantes sí reciben formación continua en torno a inclusión y necesidades en sus entornos laborales, a pesar de ello, la preparación insuficiente sigue siendo una de las principales barreras para la inclusión en nuestro país (Hurtado et al., 2024). Es hora de que nos preguntemos si el problema fundamental no es qué tanto se han capacitado, sino cómo lo están haciendo.

De la misma manera, aprender sobre NEE solo desde el marco de la pedagogía resulta limitado para una comprensión más amplia y crítica de los factores sociales, culturales y psicológicos que atraviesan la inclusión. Estudios internacionales como el de Duque et al. (2020), o el de Lindner et al. (2022), han demostrado que el estudio de las NEE debe realizarse desde un enfoque sociocultural del aprendizaje, con el fin de que las y los docentes puedan ver al estudiante con NEE más allá de sus "limitaciones individuales" y comprendan la importancia de los entornos sociales en los que se desenvuelven.

De no modificar la forma en que enseñamos sobre NEE e inclusión, en profunda conexión con la complejidad de los casos reales, y en tanto continuemos restringiendo el tema a conceptos y estrategias generales y desvinculadas de la realidad, seguiremos alimentando la frustración de las y los docentes. Según Pérez-Morales et al. (2021), la sensación de no estar capacitados/as refuerza además barreras actitudinales, es decir, estereotipos y prejuicios hacia estudiantes con NEE, conduciendo a diversas formas de discriminación.

Es importante resaltar que, en Ecuador, la inclusión educativa es un aspecto urgente considerando que, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2025), más de 50 mil estudiantes con discapacidad participan en las aulas de educación formal. Si hablamos de NEE el número seguramente asciende de forma exponencial, aunque no existen datos públicos disponibles al momento. Frente a esta realidad, esta cartera de Estado desarrolla continuamente cursos de capacitación, así como recursos (guías, manuales, libros, etc.) de aplicación obligatoria para las y los profesionales del sector público. En la primera mitad del 2025, MINEDUC informaba que más de 103 mil docentes habían completado los cursos de «Atención a la Diversidad» y «Estrategias de Atención Educativa para estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad». Sin embargo, los cursos virtuales, auto suministrados y basados en preguntas cerradas de opción múltiple para su aprobación, siempre presentarán una serie de limitaciones.

Herrera et al. (2018), en su revisión de modelos de formación respecto a la inclusión, crítica la predominancia de modelos tradicionales basados en clasificaciones y problemas.

Por el contrario, estudios como el realizado por Duque et al. (2020) demuestran que el uso de estrategias como las reuniones literarias dialógicas, es decir, aquellas que permiten ahondar en el tema desde el análisis crítico y colectivo, integran los aprendizajes de mejor manera.

Si el Ministerio de Educación brinda recursos, realiza formaciones continuamente. Si los y las docentes se capacitan, si aprenden de sus experiencias, si cada vez tienen más títulos de posgrado ¿Por qué la falta de formación sigue siendo una barrera importante? ¿Necesitamos acaso repensar las metodologías? En este marco, la presente sistematización puede convertirse en una herramienta importante en tanto nos permita, en palabras de Cifuentes-Gil y Pantoja-Kauffmann (2019), una mirada epistemológica, teórica y metodológica sobre el problema.

Es así como esta sistematización busca organizar y analizar los resultados obtenidos tras haber empleado el análisis de casos con enfoque de interseccionalidad como herramienta didáctica para la enseñanza de las NEE y la inclusión educativa en un programa de maestría en educación.

El proceso responde a la necesidad de mejorar las formas en que abordamos temas de inclusión con docentes en formación, en especial en niveles de posgrado. Más allá de este horizonte inmediato, me enfoco también en que la mejora de ese proceso formativo, que le apuesta al pensamiento crítico tanto como a una profunda empatía, permita a las y los docentes responder de manera más efectiva ante las diversas necesidades de los NNA en nuestro país.

Innovar en los métodos que empleamos para enseñar sobre necesidades e inclusión educativa contribuye a mejorar las habilidades prácticas de las y los maestrantes a partir de su reflexión crítica. Las tensiones surgidas en el aula por la discusión colectiva pueden convertirse en oportunidades para el diálogo y una comprensión más profunda de la diversidad y las desigualdades (Santofimio Rojas, 2024).

Como docentes de posgrado, es nuestra tarea orientar el aprendizaje en función de las experiencias reales que tienen lugar en el aula. Esta sistematización pretende aportar evidencia sobre una estrategia poco explorada pero sumamente útil, así como desarrollar posibles marcos pedagógicos a partir de dimensiones e indicadores con el fin de que el análisis de casos como herramienta didáctica pueda ser replicable gracias a una metodología más sólida.

Espero que colegas docentes de la pedagogía encuentren en este texto un desafío: orientar un análisis colectivo de casos complejos capaces de evidenciar que la desigual-

dad y las necesidades de inclusión son fenómenos multidimensionales e interrelacionados. Que abracen el desafío y lo conviertan en una oportunidad para transformar sus clases (virtuales o presenciales) en espacios para la problematización sobre temas como la desigualdad social, las dificultades de brindar educación de calidad en contextos diversos, la salud mental entendida desde el problema, entre otros temas que pueden significar una chispa para nuevas propuestas investigativas y pedagógicas en nuestros/as estudiantes.

En suma, **esta sistematización tiene como propósito** proponer al análisis de casos con enfoque de interseccionalidad como una herramienta conducente a un ejercicio de reflexión profunda que permita fortalecer la formación docente (nuestra y de nuestros/as estudiantes) en inclusión aportando evidencia útil para la práctica pedagógica, la investigación y el diálogo académico. Estoy convencida de que esta experiencia debe ser compartida por el nivel de problematización alcanzado a través de los análisis de casos, tanto en las actividades de clase como en los trabajos individuales y grupales realizados por las y los maestrantes. Al exigir la aplicación de la teoría para el análisis de casos complejos, las reflexiones sobre experiencias hipotéticas y reales demostraron ser más profundas.

A diferencia de los métodos tradicionales en los que los temas se estudian a partir de conceptos aislados. El análisis de casos con enfoque de interseccionalidad empleado como una herramienta didáctica, demandó de las y los maestrantes reflexiones que conectarán los elementos y observaron cómo estos interactúan impactando sobre la vida cotidiana de uno u otro niño, niña o adolescente. Este ejercicio didáctico fue recibido por parte de las y los propios maestrantes como novedoso e innovador, percepción que coincide con la estudiada por Galán-Peñalva (2021) quien resalta la necesidad de que las experiencias educativas superiores promuevan intencionalmente una tensión entre la experiencia personal y la investigación, convirtiendo al posgrado en un espacio para repensar prácticas inclusivas más allá de un enfoque teórico-técnico.

Los impactos positivos del giro en la didáctica fueron evidentes desde el primer momento. Saber que en cada clase realizaríamos análisis de casos, así como la apertura a que plantearan sus casos reales, constituyó una motivación grande para las y los maestrantes. Por otro lado, proponer casos para el análisis implicaba realizar preguntas abiertas, lo cual fomenta la flexibilidad cognitiva, el pensamiento crítico y la creatividad; funciones superiores que solo pueden ser alcanzadas a partir de una capacidad inicial de asombro y curiosidad (Sátiro, 2018).

En lo personal, considero que los posgrados en Educación en América Latina deben representar espacios narrativos-reflexivos para la construcción de un pensamiento teórico

y epistémico autónomo, conjugando lo que Correa-Arias (2024) denomina literatura de vida con literatura científica. Lo autónomo sólo es posible enfrentado las construcciones subjetivas a partir de la reflexión sobre las realidades locales. En esta experiencia, de a poco, se constató una mayor claridad en la comprensión del trabajo interdisciplinario que requiere la atención de NEE. Asimismo, se derrumbaron progresivamente prejuicios en torno a temas de discapacidades y/o trastornos y se logró una aproximación más objetiva y empática. También se fortalecieron competencias como la toma de decisiones ética, responsable y contextualizada.

Es importante señalar que la experiencia puede ser replicable en cualquier otro contexto de aula en tanto los casos elaborados o seleccionados para la enseñanza sean contextualizados de forma apropiada tomando en cuenta, principalmente, el nivel de experiencia de las y los participantes. El contexto no requiere una limitación de las características socioculturales de los sujetos hipotéticos en los casos, tampoco de los comportamientos para que estos calcen en modelos estereotipados de necesidades. Lo que sí requiere la formulación de casos desde un enfoque de interseccionalidad es tomar en cuenta el nivel de complejidad en función de los conocimientos y experiencias de las y los estudiantes. Por lo tanto, la experiencia es más transferible a la enseñanza en otros programas de posgrado.

En síntesis, lo que otorga valor a la experiencia didáctica aquí sistematizada es:

1. **Articulación:** Los casos resultan pertinentes y favorecen una adecuada conexión entre la teoría y la práctica, evidenciando coherencia con los objetivos de la asignatura, especialmente en lo referente al enfoque de inclusión educativa.

2. **Profundidad en la comprensión y el análisis:** Los casos presentan situaciones complejas, multidimensionales y contextualizadas que, gracias al enfoque interseccional, se ajustan al nivel del grupo y consideran su experiencia previa en el aula.

3. **Desarrollo de competencias profesionales:** Los casos contribuyen al desarrollo efectivo de competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad, el diseño de estrategias pedagógicas y el trabajo colaborativo, fundamentales para el perfil de un docente con enfoque inclusivo.

4. **Impacto actitudinal:** A través del análisis de situaciones reales, se fomenta una postura empática y ética en los estudiantes, en contraste con enfoques tradicionales basados en visiones simplificadas o estereotipadas.

Específicamente, el estudio sistematiza el diseño y análisis de casos a partir de un enfoque interseccional como herramienta didáctica para la enseñanza de las Necesidades Educativas Específicas (NEE) y la inclusión educativa. En este sentido, valora el potencial de los análisis de caso formulados desde el enfoque interseccional para provocar aprendizajes significativos y contextualizados. La atención recae en la conexión de la teoría con la práctica, así como en los niveles de reflexión que las y los estudiantes pueden alcanzar.

La delimitación del estudio se estableció considerando varios aspectos: en cuanto al espacio, se desarrolló en la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), dentro de la Maestría en Educación Básica y específicamente en la asignatura de Necesidades Educativas Especiales y su Inclusión Educativa; en lo temporal, se enmarca en un módulo impartido entre los meses de julio y septiembre del 2025. Respecto a las y los participantes, el grupo estuvo conformado por 108 estudiantes distribuidos en 30 grupos de trabajo; y, finalmente, en lo conceptual, se centró en el enfoque de interseccionalidad para el análisis de casos, las NEE y la inclusión educativa.

En cuanto al alcance, el estudio considera las interacciones provocadas por ejercicios en las sesiones virtuales, así como el desarrollo de dos trabajos realizados por las y los estudiantes, uno individual y otro grupal. De esta manera, se examinan en profundidad las experiencias didácticas derivadas de la aplicación del análisis de casos con enfoque de interseccionalidad, organizando evidencias narrativas que permitan construir un relato interpretativo. Esto se alinea con lo planteado por Villa-Holguín (2019), quien sostiene que la sistematización de experiencias constituye una modalidad crítica sustentada en la lectura de la intersubjetividad. En este marco, resulta un desafío, pero también una necesidad, delimitar con precisión el objeto de estudio para evitar que la reflexión se disperse hacia otras formas didácticas de aproximación a la inclusión.

Una vez contextualizada la experiencia, es momento de avanzar con el desarrollo conceptual y operativo.

1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

La elaboración y análisis de casos con enfoque de interseccionalidad, llevados al aula como herramienta didáctica para la enseñanza de la inclusión y las NEE, constituyen el núcleo de la experiencia. Es necesario orientar la enseñanza desde el posgrado empleando métodos innovadores y de una complejidad que se asimile a la de los hechos tal como ocurren en la vida real, siempre mediados por una serie de factores tanto individuales como sociales. La falta de capacitación autopercibida por una gran cantidad de docentes en nuestro país es una de las barreras que dificultan la inclusión, sin embargo, no es la única, pues otras variables como la falta de presupuesto o de personal en instancias públicas especializadas contribuyen a que los procesos de atención de estudiantes con NEE sean poco efectivos. Frente a esta realidad, las y los estudiantes de posgrado requieren una formación diseñada para el análisis crítico de las situaciones que tienen lugar en sus aulas escolares.

Los elementos clave que atraviesan la experiencia y, por tanto, requieren de un desarrollo conceptual son, por un lado, los conceptos más relevantes vinculados a la **inclusión educativa** (derechos humanos, diversidad, equidad, género, interculturalidad, brecha digital) así como los relacionados a **Necesidades Educativas Específicas** (discapacidad, trastorno, necesidad educativa, situaciones de vulnerabilidad, adaptaciones). Por otro lado, es necesario profundizar teórica y metodológicamente en el **análisis de casos** como herramienta didáctica y la **interseccionalidad** como enfoque que visibiliza la convergencia de los elementos antes mencionados. Para la propuesta de operativización se ha tomado como punto de partida las dimensiones que el enfoque de interseccionalidad permite trabajar y evaluar.

Resulta necesario desarrollar los conceptos vinculados a la inclusión educativa y las NEE que, además, son aquellos que se presentan como contenidos de la asignatura impartida. Sin embargo, convertir cada uno de ellos en dimensiones representaría una falta de coherencia con el enfoque de interseccionalidad. Es decir, tal como esperamos que el análisis de casos sea crítico en tanto identifique y reflexione sobre la convergencia de los distintos elementos, de la misma manera, la reflexión de esta experiencia debe enfocarse en todo aquello que la herramienta didáctica logró provocar. Por tanto, el elemento principal para la operativización del análisis de casos es el enfoque aplicado de la interseccionalidad.

1.2.1. Inclusión educativa y Necesidades Educativas Específicas

La inclusión abarca una serie de elementos que posibilitan el análisis de las desigualdades y necesidades de apoyo que requieren las personas para participar de manera plena de los distintos espacios sociales. En el contexto de la educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2017), reconoce la inclusión como el proceso que ayuda a superar obstáculos que limitan la presencia, participación y logros de las y los estudiantes. La inclusión y sus procedimientos no pueden realizarse a partir de las creencias o posturas individuales, sino que deben responder a los Derechos Humanos, de esta manera, es esencial que las y los actores educativos conozcan la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y sus cuatro principios (interés superior del niño, no discriminación, supervivencia y desarrollo, y participación), ya que son estos los que deben regir sus decisiones y acciones.

La inclusión demanda un accionar reflexivo que critique la igualdad pensada como una repartición igual de recursos y oportunidades, y se aproxime a la equidad como un proceso correctivo capaz de asegurar condiciones diferenciadas según la necesidad de cada estudiante (Sánchez & Ainscow, 2018). De la misma manera, siendo el Ecuador un país con gran diversidad étnica y cultural, en las escuelas se debe impulsar el reconocimiento y la interacción de diferentes culturas desde un verdadero tratamiento intercultural. Por otro lado, como docentes de todos los niveles, debemos estar dispuestos a cuestionar nuestras creencias cuando enfrentamos conflictos atravesados por el género, que requieren un reconocimiento claro de roles, estereotipos, actitudes y expectativas que posicionamos sobre identidades masculinas y femeninas ((Morales Morgado, 2023). Asimismo, trabajar sobre nuestras propias capacidades para hacer frente a posibles nuevas formas de exclusión ante las cuales también somos vulnerables, como, por ejemplo, la creciente brecha digital que implica una forma de desigualdad en el acceso, uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Trigueros, 2023).

En lo que se refiere a las Necesidades Educativas Específicas, estas son definidas por MINEDUC como “requerimientos particulares que presentan algunos estudiantes para acceder, participar y progresar en el proceso educativo, debido a discapacidades, trastornos del desarrollo, condiciones de salud, o factores emocionales, culturales o sociales, que requieren apoyos adicionales en el entorno educativo” (2024, p. 7). Pueden categorizarse como permanentes o transitorias, o como asociadas y no asociadas a la discapacidad. Las que se asocian a la discapacidad están presentes en todos los casos en que las y los

estudiantes cuentan con una evaluación y porcentaje definido por el Estado[2], además, se incluye en este grupo el Síndrome de Rett y Trastornos del Espectro Autista (TEA). Por su parte, las que no se asocian a la discapacidad son otros tipos de trastornos del desarrollo o el aprendizaje, la superdotación y las situaciones de vulnerabilidad (violencia, movilidad humana, protección especial, enfermedades catastróficas, entre otras).

Las NEE abarcan una serie de situaciones distintas que no siempre se corresponden con las categorías. Por ejemplo, la discapacidad psicosocial puede no ser permanente, pues los trastornos de la salud mental no siempre lo son. Un diagnóstico de TDAH no debería ser transitorio, pero es común que el diagnóstico se levante porque fue equivocado. Por tanto, las categorizaciones no deben ser tomadas como marcos rígidos ni normas. Una de las dificultades más importantes observadas en las y los maestrantes ha sido la de aproximarse a la discapacidad y a los trastornos de la salud mental desde una mirada alejada de la lástima y la medicina. Recordemos que estas constituyen modelos ya superados en los que se ha pasado de una comprensión trágica y patologizante, hacia una comprensión de la discapacidad como expresión del nivel de apoyo social requerido por una persona (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF, 2022).

1.2.2. Análisis de caso e Interseccionalidad

Los conceptos arriba mencionados dejan claro que la enseñanza de la inclusión no es tarea fácil, sobre todo en lo que se refiere a la conexión de los elementos entre sí. En este sentido, el análisis de caso aparece como una oportunidad didáctica que propicia la vinculación de la teoría con la práctica posibilitando reflexiones específicas y contextualizadas (Estévez, 2024). Además, los casos se complejizan y acercan más a las situaciones reales una vez que son elaborados desde el enfoque de interseccionalidad, desarrollado por la estadounidense Krippendorff (1990) como un marco analítico que demuestra cómo distintos elementos (género, raza, clase, orientación sexual, discapacidad, entre otros) se cruzan produciendo formas únicas de discriminación y desigualdad. La interseccionalidad fue desarrollada por la autora en el contexto de la defensa legal, sin embargo, hoy en día es aplicada sobre distintas esferas de la vida social. A nivel de la educación, Varsik y Gorochovskij (2023) señalan que este enfoque es necesario para reconocer que las iden-

[2]La institución pública encargada de establecer los tipos de discapacidad y sus porcentajes es el Consejo Nacional para la Igualdad y Discapacidad (CONADIS). Trabaja de la mano del Ministerio de Salud Pública (MSP) cuyos funcionarios realizan las valoraciones individuales de NNA.

tidades de estudiantes no pueden ser comprendidas sin la perspectiva de la desigualdad y el contexto. En la misma línea, Granada-Angulo (2024) demuestra en su estudio la particularidad de las desigualdades en cada caso estudiantil y concluye que la generalización impide la reflexión crítica.

En síntesis, la interseccionalidad deviene en el concepto principal alrededor del cual se estructura la experiencia. De la mano con el análisis de caso, el enfoque interseccional potencia la profundidad del análisis, la contextualización de los ejemplos, la expresión real e interacción de las desigualdades y necesidades, la propuesta pedagógica y la toma de decisiones desde la reflexividad y la sensibilidad docente.

A continuación, se desarrollan las dimensiones que permitirán profundizar en la utilidad del análisis de casos como herramienta didáctica en relación con lo que el enfoque de interseccionalidad busca provocar. Las dimensiones, explicadas por Jara (2018), son aspectos que posibilitan que el proceso de sistematización sea auténtico, significativo y transformador. Estas además tienen como función principal permitir la participación de actores involucrados, en este caso, las y los maestrantes de la asignatura.

Se definen entonces las siguientes dimensiones:

- Análisis interseccional
- Reflexión crítica
- Dimensión afectiva
- Pertinencia pedagógica

En línea con lo expuesto anteriormente, el **análisis interseccional** es aquel capaz de identificar la existencia e interacción de distintos factores produciendo formas específicas de desigualdad y, por tanto, necesidades específicas de inclusión (Granada-Angulo, 2024). La **reflexión crítica** se enmarca más como capacidades cognitivas (síntesis, identificación, evaluación) y metacognitivas (autorreflexión, autonomía de pensamiento). A esto, Brookfield (2017) añade la capacidad de dialogar con otros/as para reconfigurar concepciones propias. Por otro lado, se ha considerado una **dimensión afectiva** dado que la herramienta didáctica que aquí se propone no se enfoca solo en una transformación de pensamiento sino también de actitudes hacia la inclusión. Para esta dimensión, se retoma la propuesta clásica de Bloom (1964) quien incorpora en la afectividad tres capacidades: recepción (mostrar sensibilidad), respuesta (participar activamente), valoración (comprometerse). Una vez valorados los logros en distintos niveles, también es importante estimar

la **pertinencia pedagógica** tomando en consideración la coherencia entre los propósitos educativos, la metodología y la relevancia de los aprendizajes alcanzados (Díaz & Hernández, 2010).

La clase en la cual se introdujo el concepto de interseccionalidad al grupo, se propuso un ejercicio breve que consistió en unir columnas, de un lado se plantean casos muy concretos, por ejemplo "María es una niña de una comunidad rural que fue retirada de la escuela por sus padres por motivos económicos para trabajar en casa. No retiraron a sus hermanos". Del otro lado, se mencionan los factores que provocaron la forma específica de desigualdad, en este caso "Género, clase y ubicación geográfica". La actividad requería un análisis interseccional de los siete casos planteados, promovía la reflexión crítica al exigir al estudiante identificar la interacción de los elementos y explicar sus propias formas de razonar en torno a los casos. Asimismo, en el diálogo posterior se cuestionaron creencias y actitudes. El ejercicio realizado, sumado a la discusión, se transformó en evidencias claras para evaluar la pertinencia pedagógica.

A través de este ejemplo, podemos ver que las cuatro dimensiones están interconectadas y son susceptibles de aparecer en cada actividad realizada. Esto pone sobre la mesa la complejidad de la herramienta didáctica que, en su propia esencia, conduce a este tipo de experiencias y análisis. El aprendizaje de las y los estudiantes no se fragmenta, por el contrario, se integra al participar de las actividades y el diálogo. Sin embargo, las dimensiones no pierden claridad, lo cual favorece la construcción de indicadores claros:

- **Análisis interseccional:** Identifica factores múltiples; explica cómo estos interactúan entre sí; incorpora diversas dimensiones al elaborar un caso; reconoce las necesidades educativas específicas presentes en cada situación analizada.

- **Reflexión crítica:** Demuestra claridad a nivel conceptual; sintetiza su análisis en un discurso claro y técnico; diferencia entre problemáticas individuales y estructurales; reconoce sus propias creencias y posibles sesgos.

- **Dimensión afectiva:** Manifiesta una actitud empática frente a estudiantes con necesidades de inclusión y sus familias; identifica los estados emocionales que intervienen en los casos; evidencia compromiso ético con la inclusión educativa.

- **Pertinencia pedagógica:** Reconoce el logro de los resultados de aprendizaje previstos para la asignatura; valora que los aprendizajes obtenidos sean significativos y aplicables al contexto educativo.

La educación inclusiva requiere integrar dimensiones que potencien la comprensión y atención a la diversidad. El **análisis interseccional** identifica cómo factores como género, etnia o discapacidad interactúan, orientando estrategias equitativas. De la mano, la **reflexión crítica** permite diferenciar problemas individuales de estructurales y cuestionar supuestos (Granada-Angulo, 2024). La **dimensión afectiva** sustenta la práctica en empatía y compromiso con la inclusión, mientras que la **pertinencia pedagógica** asegura aprendizajes significativos y aplicables (E. González, 2018).

Revisemos otro de los casos breves del ejercicio mencionado anteriormente:

"Juan (15 años) es el hijo intermedio de una familia pobre. Por la tarde trabaja en el semáforo a pesar de su discapacidad intelectual leve. Tiene que hacerlo pues desde que murió su papá, él se convirtió en el hombre de la casa, asumiendo su rol de proveedor".

En este ejemplo, se esperaría que las y los maestrantes identifiquen factores como clase, género, edad y discapacidad. Reflexionen sobre cómo su convergencia aumenta el riesgo a que los derechos del adolescente sean vulnerados. Demuestren claridad conceptual al compartir sus reflexiones, por ejemplo, en cómo los estereotipos de género afectan también a los hombres o cómo la discapacidad no implicaría que no pueda estudiar. Confronten sus propias actitudes, emociones y sesgos con la orientación de la docente y demuestren compromiso por transformar lo necesario.

En este sentido, los indicadores son claros y concretos mientras, a su vez, conducen a un análisis global de los resultados de la experiencia didáctica.

Para la interpretación de la experiencia organizada en las dimensiones e indicadores presentados previamente, se revisaron tres fuentes de información a partir de métodos concretos. Como explica Jara (2012), al referirse a la sistematización en el área educativa, es necesario mirar más allá de los eventos en sí, generando modalidades participativas y de autorreflexión por parte de las y los participantes directos de la experiencia. En este sentido, las fuentes fueron los análisis de caso abordados en clase por parte de las y los maestrantes, así como los elaborados por ellos/as en sus tareas. Además, se planteó como una tercera fuente un cuestionario sencillo con el fin de conocer su percepción sobre la utilidad de la herramienta didáctica.

- Registro audiovisual de los análisis de caso realizados en clases.
- Trabajos grupales elaborados por maestrantes.
- Formulario virtual anónimo aplicado a las y los maestrantes al finalizar la asignatura.

El método para el procesamiento e interpretación de la información recogida a través de las tres fuentes fue el análisis de contenidos, dado que solo se recopilaron datos cualitativos. Este método implica un proceso sistemático y objetivo de organización de la información en categorías que guían su posterior interpretación (Bardin, 2002).

Se revisaron, en primer lugar, los registros audiovisuales de las clases. De un total de 16 horas grabadas en video fueron revisados, en específico, los momentos en que se llevaron a cabo análisis de casos dentro de la clase. En este sentido, la técnica empleada fue la observación indirecta por cuanto se revisó un hecho pasado con un enfoque especial en la dinámica e interacciones producidas (Arias, 2012). El instrumento para aplicar fue una ficha de observación estructurada en función de las tres primeras dimensiones con sus respectivos indicadores.

Bajo la misma estructura, se realizó una revisión documental orientada por una rúbrica cualitativa que permitió la revisión de dos trabajos realizados por las y los maestrantes, en los cuales se les solicitó desarrollar sus propios casos de análisis. Este proceso permitió identificar patrones relevantes para cada dimensión (Bardin, 2002). En el primer trabajo se les solicitó realizar una entrevista a un/a docente en torno a un caso de estudiantes de educación básica con cualquier tipo de NEE y, a partir de ello, desarrollar el proceso y análisis en función de tres preguntas claves. En el segundo, se les pidió desarrollar un caso con el apoyo de un asistente de inteligencia artificial, solicitando toda la información necesaria para comprender sus necesidades y realizar un plan de adaptaciones acorde.

En ambos casos, las técnicas e instrumentos para procesar la información se estructuran alrededor de las tres primeras dimensiones: Análisis interseccional, Reflexión crítica y Dimensión afectiva. Al organizar e interpretar la información bajo los respectivos indicadores, se provee de mayor solidez al análisis final de la experiencia sistematizada.

Luego, se aplicó un formulario virtual anónimo a las y los estudiantes cuyas respuestas fueron procesadas en una matriz de organización de la información cualitativa elaborada a partir de los indicadores de la última dimensión: pertinencia pedagógica. La técnica del cuestionario cualitativo ha sido adecuada para esta dimensión, puesto que en palabras de Giménez (2010), permite obtener información detallada de las percepciones, experiencias y opiniones de los participantes.

En el marco del análisis de contenidos, la posibilidad de triangular la información obtenida brinda mayor validez a los resultados del estudio (Bardin, 2002). Para la presente sistematización, la triangulación implicó una mirada cruzada entre tres fuentes de información distintas, así como tres técnicas con sus respectivos instrumentos (ver Tabla 1.1)

Tabla 1.1: Matriz de operatividad y consistencia

Dimensiones	**Indicadores**	**Fuentes**	**Métodos / Técnicas**
Análisis interseccional	▪ Identifica factores múltiples al analizar un caso. ▪ Incorpora múltiples factores al elaborar un caso. ▪ Explica cómo interactúan los factores. ▪ Reconoce necesidades educativas específicas en cada caso.	▪ Registro audiovisual de los análisis de caso realizados en clases. ▪ Trabajos grupales elaborados por maestrantes.	▪ Análisis de contenido. ▪ Técnicas: observación indirecta y revisión documental.
Reflexión crítica	▪ Demuestra claridad conceptual. ▪ Sintetiza su análisis en un discurso claro y técnico. ▪ Diferencia entre problemáticas individuales y estructurales. ▪ Reconoce sus propias creencias y sesgos.	▪ Registro audiovisual. ▪ Trabajos elaborados por maestrantes.	▪ Análisis de contenido. ▪ Observación indirecta.
Dimensión afectiva	▪ Demuestra actitud empática frente a estudiantes con necesidades de inclusión y sus familias. ▪ Identifica estados emocionales propios que intervienen en el análisis de los casos. ▪ Evidencia compromiso con la inclusión.	▪ Registro audiovisual. ▪ Trabajos reflexivos de los maestrantes.	▪ Observación indirecta. ▪ Análisis de discurso.
Pertinencia pedagógica	▪ Percibe que alcanzó los resultados esperados de la asignatura. ▪ Reconoce que los aprendizajes fueron significativos y aplicables.	▪ Formulario virtual anónimo	▪ Técnica: cuestionario cualitativo

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, los conceptos que atraviesan la experiencia a sistematizar son amplios y convergen en el tema de la inclusión educativa y las Necesidades Educativas Específicas. Sin embargo, a nivel teórico y operativo, el concepto principal es el de Interseccionalidad. Hemos visto a lo largo de este apartado que la interseccionalidad implica un análisis múltiple de los factores que configuran la situación de una persona, mediada por formas específicas de desigualdad y necesidades y, por tanto, requiere apoyos específicos también. En coherencia con la lógica de la interseccionalidad, las dimensiones e indicadores aquí presentados no fragmentan la interpretación final de la experiencia. Por el contrario, permiten una integración de los resultados obtenidos a través de tres técnicas e instrumentos (observación indirecta, revisión documental y cuestionario cualitativo), aplicados sobre tres fuentes (grabaciones de clases, trabajos realizados por estudiantes y formulario virtual anónimo).

Las dimensiones que orientan el proceso operativo han sido definidas de manera que cada una abarcase aspectos importantes para el análisis, tomando en consideración que estas constituyen "herramientas fundamentales en la investigación cualitativa para organizar los datos y permitir comparaciones sistemáticas entre casos", según Flick (2018). Es decir, las dimensiones claramente definidas también brindan solidez al estudio y potencian su replicabilidad en situaciones similares. Asimismo, los indicadores han sido delineados con claridad para que permitan la integración de resultados en un proceso que no sea repetitivo, recabe datos relevantes a cada paso y permita juicios más precisos sobre el objeto estudiado (Stake, 1995).

En cuanto a las fuentes y métodos seleccionados, Yin (2014) señala que los indicadores deben ser claramente observables e identificables en el proceso práctico de levantamiento de información. Por tanto, en línea además con el análisis de contenidos como método central, se señala que a través de las grabaciones, trabajos escritos y cuestionarios realizados por las y los estudiantes, se accedió finalmente a los discursos provocados en la interacción y a través de la palabra escrita.

Los discursos procesados e interpretados tuvieron lugar en el contexto del aula virtual de posgrado gracias a la herramienta didáctica que organizó esta experiencia: el análisis de casos. Veremos más adelante las maneras en las que los análisis de casos, que Marqués define como "estrategias didácticas que permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones concretas, desarrollando habilidades de pensamiento crítico, toma de decisiones y reflexión sobre la práctica" (2010, p. 45), lograron promover una formación orientada a un posicionamiento argumentado, ético-político de la inclusión (Correa, 2023).

Tabla 1.2: Resultados de aprendizaje

Resultado de aprendizaje de la maestría	**Resultado de aprendizaje de la asignatura**
Adquirirá asimilación de conocimientos de trayectoria profesional, con el desarrollo de habilidades y experiencia en sus contextos laborales, con énfasis en la práctica de valores propios de la profesión. Será capaz de profundizar y aplicar dichos conocimientos en la formación del niño y adolescente, dentro de un marco de inclusión dirigido a personas con capacidades diferentes, diversidad social e intercultural.	Fortalecerá el conocimiento de las características de las Necesidades Educativas Específicas (NEE) para la aplicación de metodologías adecuadas en el proceso educativo, mediante técnicas que permitan el abordaje e intervención de los problemas de aprendizaje en la educación básica.

Fuente: elaboración propia.
Nota. Los resultados fueron obtenidos del sílabo de la asignatura.

1.3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera

Una vez presentada la experiencia a nivel teórico y operativo, es necesario revelar cómo la propuesta se integra a nivel curricular con el programa de Maestría en Educación Básica y cómo ésta aporta al perfil de salida del/la estudiante. En específico, podemos vincular el estudio con los resultados de aprendizaje establecidos tanto a nivel macro curricular para la maestría como a nivel meso curricular para la asignatura de Necesidades Educativas Especiales y su Inclusión Educativa (ver Tabla 1.2).

En sintonía con lo descrito en apartados anteriores, vemos que el resultado de aprendizaje planteado a nivel macro no se limita a la asimilación de conocimientos o categorías. Por el contrario, explícita la importancia de la trayectoria y experiencia laboral del/la estudiante de posgrado y la necesidad de que se profundice y se piense en la aplicabilidad de lo aprendido durante las clases virtuales, en especial aquello relacionado con la inclusión y la diversidad. Por otro lado, la asignatura en la que se enmarca la experiencia aquí sistematizada, se propone fortalecer conocimientos en torno a las NEE para aplicación de metodologías y técnicas de intervención. Vemos entonces que el análisis de casos con enfoque de interseccionalidad como herramienta didáctica se alinea claramente con los contenidos de la asignatura (mencionados en el apartado anterior), así como con los resultados esperados.

El diseño curricular en todos sus aspectos, así como las decisiones didácticas que se desarrollan en los niveles de posgrado deben tomar en cuenta la importancia de vincular la experiencia de las y los estudiantes en aulas escolares con los contenidos que se abordan en clases. En este sentido, los alcances logrados por la incorporación del análisis de casos como herramienta didáctica se han vinculado también a las competencias descritas en el perfil de salida de los y las participantes (Universidad Estatal de Milagro, 2025), en particular las siguientes:

- Reflexión y contextualización del conocimiento en entornos educativos diversos.
- Creatividad e innovación en prácticas pedagógicas inclusivas.

Los análisis de casos presentados en clase, así como aquellos que fueron elaborados por los y las maestrantes, fortalecieron la primera competencia en mención al promover una reflexión crítica de las necesidades y formas de desigualdad enmarcadas siempre en el contexto ecuatoriano. Las NEE se presentaban siempre descritas como elementos que mediaban en las relaciones entre docentes y estudiantes, un factor clave resaltado por López Sarasty y Amézquita Galindo (2024), quienes afirman que una didáctica contextualizada no puede enfocarse primordialmente en los contenidos curriculares sino en las dinámicas sociales en que estos se imparten.

En relación con la segunda competencia, partimos de que la creatividad es una habilidad que supone "reconocer las posibilidades creativas que tienen los actores, construir espacios para crear y resolver problemas, y propiciar interacciones con otros sujetos" (Elisondo, 2015). Es decir, la creatividad entendida como una capacidad que no se limita a la práctica artística o a la creación de materiales, supone pensar en las soluciones que las y los maestrantes pueden encontrar para resolver conflictos específicos que emergen en la escuela en torno a las NEE. Conflictos que trascienden la necesidad de aprendizaje de NNA y se sitúan también a nivel de las dinámicas, las relaciones entre otros actores (docentes, autoridades, familias, profesionales externos), e incluso a nivel interno cuando se confrontan creencias, necesidades y habilidades para la atención y respuesta de casos que requieren medidas concretas para la inclusión.

Por su parte, Correa-Arias (2024) vincula tanto la capacidad reflexiva y la creativa con la vigilancia epistémica y la transitividad entre categorías conceptuales. Es decir, los procesos que el/la docente en aula realiza frente a casos de inclusión, para analizar y corregir el conocimiento que emplea y/o transmite entendiendo con claridad lo que los conceptos

o categorías implican y cómo se relacionan entre sí. Estos procesos metacognitivos son necesarios para que las estrategias empleadas a nivel de la enseñanza y las adaptaciones curriculares para NEE sean efectivas y respondan ante dificultades que no son estáticas ni generalizables. La innovación sólo es posible si parte del cuestionamiento sobre las metodologías tradicionales, el papel del/la docente y la mirada estereotipada sobre las necesidades y/o desigualdades.

Trabajar con análisis de casos es lo más cercano a realizar prácticas reales, sobre todo si estos son complejos y multidimensionales, lo cual refuerza certeramente capacidades de reflexión, contextualización, creatividad e innovación. Veamos el ejemplo de un caso presentado en una de las clases de la Unidad 1 (Derechos humanos):

El docente de 4to EGB ha sido llamado por la Junta de Protección de Derechos para responder ante una denuncia. Unas semanas antes, el docente cortó el cabello a uno de sus niños después de haberle amenazado en varias ocasiones si no pedía a sus padres que se lo cortaran. El niño asistía a la escuela siempre con su cabello trenzado y su sombrero, propio de su cultura indígena.

El día en que le cortaron el cabello, los compañeros de trabajo explicaron al docente por qué lo que había hecho no era adecuado. Ante esto, el docente se asustó, se acercó al niño e intentó convencerle de decir a sus padres que él se lo había hecho a sí mismo.

En un principio, la escuela no actuó frente al caso. El psicólogo habló con el niño en tres ocasiones y determinó que no había ningún daño. Todos en la escuela pasaron hablando del caso en los pasillos, algunos adultos estaban a favor del docente porque les parecía bien que “ya no se viera como una niñita”. La persona que impulsó a los padres a colocar la denuncia dijo además a la Junta de Protección que en la escuela no se tomaba en cuenta que el niño entendía poco español y no lo hablaba pues su lengua era el Quichua, tampoco se hacían adaptaciones curriculares a pesar de que el niño ya llevaba tres años allí, en una escuela a la que cada mañana llegaba tras caminar una hora junto a sus hermanas menores.

Preguntas para el caso:

- Desde una mirada interseccional, ¿cuáles son los factores que intervienen en este caso y producen una forma específica de desigualdad?
- ¿Qué acciones realizadas por los distintos adultos del caso vulneran los derechos del niño y cuáles buscan su protección?
- ¿Qué medidas de reparación pueden establecerse?
- ¿Se evidencia en el caso una Necesidad Educativa Específica (NEE)? ¿En qué consiste y qué adaptaciones requiere?

Nota: mi pregunta inicial siempre es ¿qué nos hace pensar y sentir este caso?

Para llegar a las respuestas, las y los maestrantes tenían que realizar una reflexión profunda y múltiple de los factores de desigualdad y su convergencia en el caso, siempre desde un enfoque interseccional y de derechos humanos. La contextualización también implica un ejercicio de ahondar en las prácticas y creencias culturales de distintas personas y cómo estas pueden generar un conflicto en la escuela. Es decir, el contexto no viene dado solo por el caso en sí, las y los maestrantes tienen que profundizar en aquello que lo caracteriza y produce esas circunstancias específicas en las que ocurren los hechos. Por otro lado, las respuestas requieren creatividad, es decir, la capacidad de hallar soluciones y vías para la atención y, en este ejemplo, también la reparación. La innovación surge al cuestionar las formas tradicionales (muchas veces marcadas por la discriminación) de responder ante un caso en la escuela. Estas competencias deben guiar finalmente a soluciones prácticas: las medidas que tomamos y las adaptaciones que, desde ahora, haremos para el niño.

En síntesis, estos ejercicios didácticos que son el centro de la experiencia sistematizada contribuyen con certeza al perfil de egreso de la Maestría de Educación Básica, que se fija además en respuesta a los lineamientos nacionales, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y las actualizaciones del Ministerio de Educación (Universidad Estatal de Milagro, 2025).

Situemos ahora los resultados de aprendizaje definidos para cada una de las cuatro unidades de la asignatura:

- **U1:** Socializa y comparte con precisión los fundamentos de la educación inclusiva.
- **U2:** Reconoce los tipos de necesidades educativas especiales en el marco de la diversidad.
- **U3:** Analiza y cuestiona los referentes de intervención educativa con respecto a las dificultades de aprendizaje.
- **U4:** Asimila la microplanificación curricular como alternativa de adaptación y atención a las NEE.

En lo que refiere al primer resultado, el aprendizaje a través de los análisis de casos con enfoque de interseccionalidad permitió a las y los maestrantes no solo conocer los conceptos, sino además emplearlos para reflexionar sobre la realidad social e individual. Recordemos que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2022) "la educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el aula hasta las políticas educativas". Es decir que sus fundamentos implican una comprensión de las desigualdades estructurales tanto como de las necesidades individuales.

Por otro lado, en lo que respecta a los dos resultados siguientes, se señala que cada uno de los casos presentados y elaborados por las/los propios participantes, giraba en torno a distintos tipos de necesidades por lo cual el conocimiento de los tipos, clasificaciones, y formas de intervención de las NEE, resultaba necesario aplicarlo en cada momento. Para la unidad 4, el proceso de enseñanza se centró ya en el tema de las adaptaciones curriculares a partir del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), definido como:

Un modelo didáctico que se basa en la investigación del diseño del currículo, es decir que sus objetivos, métodos, materiales y mecanismos de evaluación son flexibles y permiten que todo el estudiantado desarrolle sus conocimientos y habilidades promoviendo la motivación e implicación con el proceso de aprendizaje desde sus intereses y necesidades específicas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025)

En este sentido, las estrategias, medidas y adaptaciones para la atención se abordaron en la asignatura en la cuarta unidad, una vez alcanzados los primeros resultados a

través de reflexiones críticas sobre la inclusión y las necesidades. Reitero que la experiencia didáctica se alejó intencionalmente del enfoque formativo tradicional, centrado en el diagnóstico y la escuela especial, para orientarse hacia un enfoque inclusivo que forma docentes para la diversidad presente en la educación regular (Herrera et al., 2018).

Si retomamos el caso presentado anteriormente, veremos que exige al/la maestrante conocer los derechos del niño, comprender cómo estos se vulneran y reparan, aplicar análisis de discriminaciones ocurridas en función de la etnia y del género. Además, comprender la NEE no atendida, empatizar con el niño y su familia y defender la importancia de mantener un compromiso con la inclusión. El análisis no se centra en el niño y su dificultad, sino en cómo vive la situación según la preparación de las personas alrededor y el apoyo que recibe del entorno.

El caso compartido constituye uno de los tantos realizados durante las sesiones de clase a lo largo de las cuatro unidades. La estructura de los casos era similar, siempre pensada desde la interseccionalidad. Adicionalmente, se propusieron ejercicios en que las y los maestrantes debían investigar sobre casos reales, elaborar los propios a través de entrevistas y/o revisiones documentales e incluso apoyarse en un asistente de Inteligencia Artificial (IA) para reunir información y potenciar la complejidad del análisis.

Es de gran relevancia que las actividades, resultados y evidencias mantengan una conexión clara y coherente. Comprobemos esta alineación con las siguientes actividades:

- **Análisis de casos en clase:** Investigar sobre un caso determinado y compartir las respuestas en un mural digital.
- **Análisis de casos en clase:** Leer el caso propuesto y responder a las preguntas de forma oral.
- **Actividad autónoma grupal:** Solicitar a la IA el desarrollo de un caso con indicaciones específicas y diseñar planificaciones y adaptaciones acordes.

En la primera actividad, para analizar el caso sobre el que se pidió investigar (Paola Guzmán Albarracín vs. Ecuador)[3] era necesario ya conocer bien los fundamentos de la inclusión educativa, es decir, conocer sobre elementos como equidad, género, etnia, interculturalidad, discapacidad, entre otros. Además, a nivel de los derechos humanos, saber de prevención, protocolos de atención y reparación en base a mecanismos nacionales e internacionales. Todo aquello se revisó durante la primera unidad de la asignatura y el ejercicio propuesto en clase constituyó el cierre de esta. Por tanto, se relaciona con el

primer resultado mencionado: socializa y comparte con precisión los fundamentos de la educación inclusiva.

La segunda actividad es un ejemplo de un ejercicio realizado varias veces en clases: leer el caso y responder las preguntas de forma oral o a través del chat de la sesión virtual (aunque siempre se fomentó la participación oral). En el caso (descrito en el gráfico 1) se presentan adaptaciones inadecuadas y se solicita reflexionar sobre lo que implican, por qué no serían efectivas y cuáles se podrían entonces proponer. Este caso, entre otros, permitió orientarse hacia los resultados: reconoce los tipos de necesidades educativas especiales en el marco de la diversidad; y analiza y cuestiona los referentes de intervención educativa con respecto a dificultades de aprendizaje.

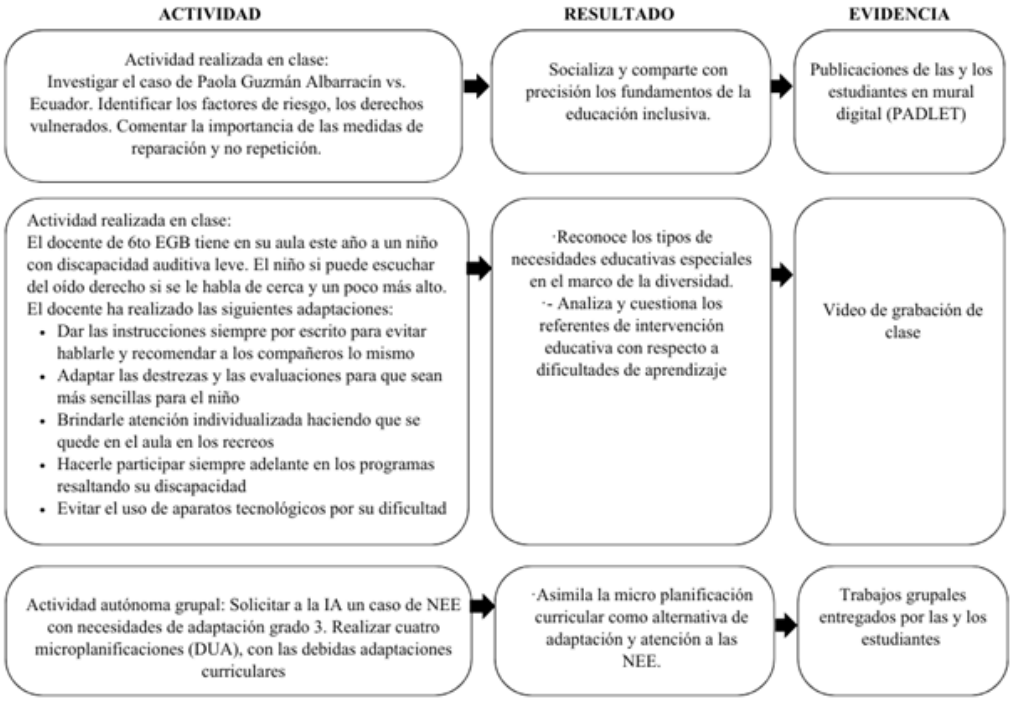
La tercera actividad demostró que la IA puede representar un recurso muy valioso para los trabajos estudiantiles. Los y las maestrantes desarrollaron un caso de NEE con adaptaciones de grado 3 (las más significativas reservadas casi exclusivamente para discapacidad intelectual), para ello se apoyaron en un asistente virtual de su preferencia para que les ayudará a presentar de forma sintética la información más importante, tanto del contexto del niño/a como de sus capacidades para el aprendizaje, a partir de la cual realizaron planificaciones micro curriculares bajo el diseño del DUA y con adaptaciones adicionales. Todo para alcanzar el cuarto resultado: asimilar la microplanificación curricular como alternativa de adaptación y atención a las NEE. La alineación entre actividades, resultados y evidencias se observa en la Figura 1.1.

La coherencia observada entre los elementos que constituyen una experiencia de aprendizaje es absolutamente necesaria para garantizar que el proceso alcance resultados significativos, un desafío aún más complejo en el aula virtual. Zabalza (2003) plantea que el currículo debe estructurarse siempre de manera que objetivos, contenidos, metodología y evaluación, respondan a una misma lógica didáctica. Es así como, para resultados y competencias tan significativas como las que hemos presentado en relación con la asignatura y el programa de maestría, es necesario que las actividades realizadas —tanto sincrónicas como asincrónicas— respondan también a esa complejidad.

La educación inclusiva y la atención de NEE en la escuela no son una tarea fácil. Evaluar competencias a partir de conocimientos generales y estereotipados es insuficiente. Biggs y Tang (2011) se preocupan por la evaluación, asegurando que esta debe ser

[3]El caso Paola Guzmán Albarracín vs. Ecuador es un caso emblemático a nivel de América Latina. La sentencia de la CIDH tras 18 años de lucha por parte de la madre de la adolescente impulsó la incorporación del género y la educación sexual en el país para la prevención de la violencia sexual en las aulas.

Figura 1.1: Trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias.



Fuente: elaboración propia.

siempre congruente con las actividades que el/la docente diseña. Desde su propuesta de alineación constructivista, consideran que la enseñanza debe generar las condiciones para que los resultados se logren y las actividades deben permitir evaluar el nivel de logro. En otras palabras, si los logros esperados son *reflexionar, contextualizar, plantear soluciones*, solo se puede evaluar a través de actividades en las que el/la estudiante tenga que demostrar justo aquello. Es evidente que el análisis de caso aparece como una actividad didáctica muy pertinente, conectando además con lo propuesto por Barnett (2001), quien, al hablar de pertinencia, sostiene que el aprendizaje debe promover la capacidad de afrontar situaciones reales.

El tan anhelado aprendizaje significativo siempre estará relacionado con una perspectiva constructivista en la cual el conocimiento se construye y fija cuando este es útil para la práctica. El proceso de enseñanza constructivista en el aula virtual es uno de confianza absoluta en la capacidad que tiene cada maestrante de autogestionar sus aprendizajes (Paz et al., 2022). Sin embargo, es tarea del/la docente a cargo diseñar el proceso de manera que las evidencias sean claras, concretas y medibles, tal como lo establecen Villa y Poblete (2008) bajo la denominación de evidencias auténticas: pruebas concretas del desempeño que provienen de situaciones auténticas (reales y contextualizadas) y que no se limitan a exámenes o ejercicios de memorización.

En toda experiencia didáctica merecedora de una sistematización y análisis, es necesario reflexionar en torno a la alineación curricular, pues la innovación de las prácticas puede fácilmente desplazarse de lo establecido a nivel de resultados y competencias si no se tiene cuidado con mantener la coherencia. Se busca que la propuesta innovadora potencie el logro de los resultados para que el currículo se vea fortalecido y esto contribuya, a su vez, al perfil de egreso del programa de estudios.

El uso de análisis de casos con enfoque de interseccionalidad contribuye a pensar en una didáctica más reflexiva, situada y transformadora, convirtiendo las actividades en posibilidades para vincular teoría y práctica, desarrollar competencias y fomentar incluso una sensibilidad, empatía y compromiso hacia la inclusión. Esto contribuye directamente al currículo y al perfil de egreso al permitir que las experiencias de aprendizaje respondan a las demandas del mundo real. Un currículo alineado y flexible posibilita formar profesionales capaces de pensar, decidir y actuar en entornos diversos y complejos, conectando los saberes académicos con los desafíos sociales y éticos de su profesión. Profesionales listos para enfrentar contextos de incertidumbre, tal como menciona Barnett (2001) al hablar de la educación contemporánea.

El desafío más importante encontrado en el proceso de alineación curricular surgió a nivel práctico. En el diseño previo de las actividades para el grupo de estudiantes y su conexión con competencias, resultados y evidencias auténticas, no se encontró mayor tensión. Sin embargo, al proponer este modelo de análisis e integración de los elementos, sí se observó cierta resistencia por parte de algunos/as maestrantes quienes demandan actividades más cerradas sobre las cuales supieran qué esperar a nivel de la evaluación[4]. Si bien la propuesta didáctica conecta con la percepción de Zabalza (2003), cuando afirma que el currículo no puede entenderse como un conjunto fragmentado de contenidos, sino como un sistema articulado y coherente; los recorridos educativos y profesionales enmarcados en modelos tradicionales de evaluación cuantitativa pueden representar un obstáculo para la incorporación de nuevas formas didácticas.

Por lo expuesto, con el fin de evaluar las evidencias se realizaba un esfuerzo grande por elaborar rúbricas cualitativas claras y exactas. Sin embargo, en palabras de Cano (2015):

No todas las dificultades asociadas a los procesos de evaluación pueden resolverse con las rúbricas, ya que las expectativas idealizadas que aspiran a que la rúbrica aporte objetividad y rigor a la evaluación de ciertos aprendizajes que, por su naturaleza, son menos "objetivables" o más cualitativos, pueden generar frustración al no hallar respuesta a las inquietudes que las han generado.

En el aula virtual también existen limitaciones para emplear otros mecanismos como la autoevaluación, la evaluación formativa y la retroalimentación individualizada.

A manera de proyección futura, considero que la herramienta didáctica del análisis de casos con enfoque de interseccionalidad se insertará exitosamente en un currículo por competencias capaz de integrar saberes tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales (Á. Díaz Barriga, 2009). Asimismo, el perfil de egreso de la carrera se verá potenciado en tanto las experiencias de aprendizaje promuevan en las y los estudiantes su capacidad para identificar barreras, diseñar currículos diversificados y manejar la enseñanza en un aula inclusiva (Herrera et al., 2018).

En definitiva, aunque es necesario realizar ajustes asumiendo las limitaciones de la virtualidad y los procesos educativos con grupos numerosos, la experiencia demostró aportar

[4]Durante las tutorías generales que tienen lugar una vez por semana, los y las maestrantes presentaban sus avances siempre seguidos de preguntas como ¿está bien o está mal? ¿si está bien para sacarme el 20? En esos casos era difícil promover una evaluación conjunta y cualitativa sobre la reflexión alcanzada sin generar mayor frustración.

significativamente al logro de resultados y desarrollo de competencias definidas para la asignatura y el programa de maestría.

1.4. Ecosistema estratégico

Una vez que se ha demostrado cómo las actividades condujeron al desarrollo de competencias como *reflexión y contextualización del conocimiento en entornos educativos diversos, y creatividad e innovación en prácticas pedagógicas inclusivas*, descritas en el perfil de egreso del programa de Maestría en Educación Básica; es momento de presentar con mayor detalle las estrategias empleadas a lo largo de la asignatura.

En este nuevo apartado, conoceremos las estrategias núcleo, es decir, los elementos centrales que posibilitaron el uso didáctico de los análisis de casos con enfoque de interseccionalidad. Vinculadas a estas, revisaremos también las estrategias de soporte que constituyeron apoyos complementarios cuya función fue garantizar el desarrollo exitoso de las actividades, así como las estrategias de contingencia, estas últimas de carácter emergente.

Las estrategias núcleo representan las actividades metodológicas centrales que dieron estructura y sentido a la experiencia, en palabras de Jara (2018) son significativas, articuladoras y se diferencian de una práctica pedagógica rutinaria. En este sentido, el centro de todo el ecosistema estratégico a presentarse en este apartado es el análisis de casos con enfoque de interseccionalidad, herramienta que puede ser trabajada de diversas formas ya en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Derivadas de este, las estrategias núcleo fueron esencialmente dos:

- Análisis colectivo de casos propuestos por la docente durante las sesiones virtuales.
- Elaboración y análisis de casos realizados por las y los estudiantes en sus trabajos autónomos.

Por un lado, a lo largo de las sesiones de clases, se presentaron casos elaborados por la docente para promover un análisis y diálogo colectivo bajo el principio de que el aprendizaje dialógico, basado en las interacciones, se logra gracias a la problematización. Es decir, el proceso por el cual se ahonda y profundiza el análisis en base a cuestionamientos[5] (Freire, 2005). Las sesiones de clase iniciaban con un ejercicio de introducción, seguido de presentación teórico-conceptual con múltiples formas de representación[6] (diagramas,

Figura 1.2: Actividad: unir los casos con los especialistas requeridos para su atención

Fuente: elaboración propia.

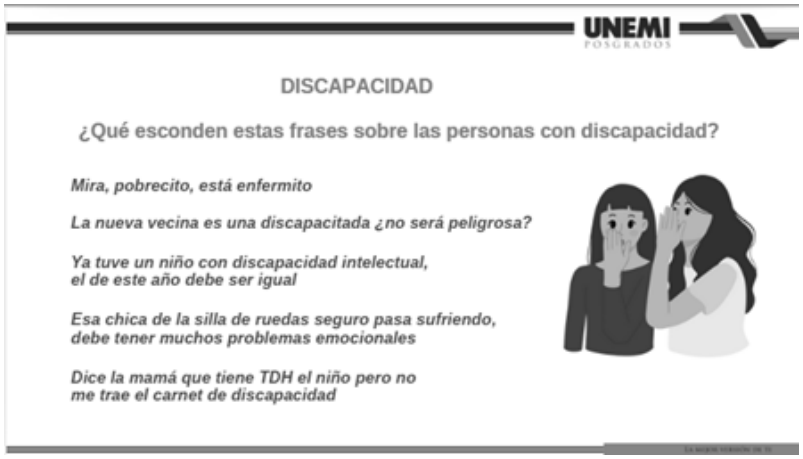
imágenes, videos, texto), y a continuación se presentaban los casos para la aplicación de lo aprendido. Dependiendo del tema y del tiempo, algunos eran ejercicios muy concretos y se resolvían mediante alguna aplicación (Educaplay, Wordwall) o a través del diálogo; mientras otros requerían de mayor desarrollo e incluso lectura e investigación. En este último caso, se compartían las contribuciones en un tablero digital (PADLET) antes de iniciar el debate. Veamos algunos ejemplos en las Figuras 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5.

Las imágenes corresponden a las presentaciones empleadas en clase, a excepción de la primera que presenta una actividad realizada en Educaplay. Se puede ver que los casos desarrollados en clase son breves y concretos, así como las preguntas que orientan el análisis. Sin embargo, el diálogo que se establecía a partir de cada actividad podía tornarse más profundo y complejo atravesando un análisis interseccional, reflexión crítica y mirada empática a partir de algo tan concreto – pero real y relevante – como una frase sobre la discapacidad. Es decir, si bien algunos de los ejemplos no son del todo complejos en su elaboración, sí lo fueron en el diálogo guiado por la docente en el cual surgían nuevas

[5]La problematización y el aprendizaje dialógico forman parte de la Pedagogía Popular cuyos principios de colectividad y transformación social conectan muy bien con esta experiencia, sin embargo, no se resalta como enfoque teórico respetando la delimitación del problema a nivel conceptual, centrado en la inclusión, las NEE y la interseccionalidad.

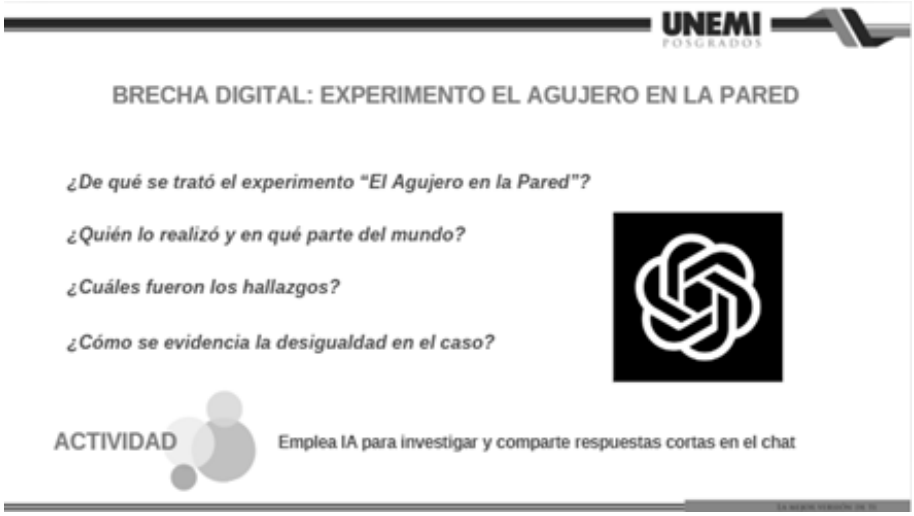
[6]Los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para planificaciones inclusivas también son tomadas en cuenta para las clases virtuales: múltiples formas de representación, motivación y acción.

Figura 1.3: Actividad: nociones comunes sobre discapacidad



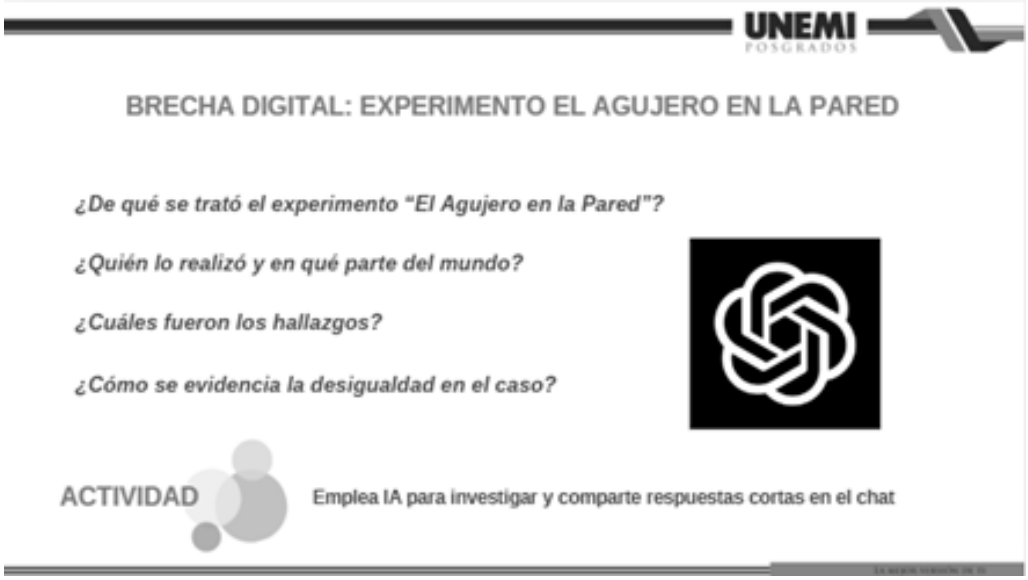
Fuente: elaboración propia.

Figura 1.4: Actividad: investigar sobre el caso de "El agujero en la pared"



Fuente: elaboración propia.

Figura 1.5: Actividad: analizar dos casos y publicar su respuesta en PADLET



Fuente: elaboración propia.

preguntas para una mayor problematización. Por ejemplo, en la primera actividad, una vez identificados los especialistas que deben atender cada caso, conversábamos también sobre la dificultad que tienen muchas familias para acceder a dichos profesionales, el trabajo poco articulado con la escuela e incluso el impacto emocional que tienen los NNA al pasar gran parte de su tiempo yendo de un consultorio médico a otro.

Por otro lado, una segunda estrategia núcleo consistió en que las y los maestrantes elaborarán sus propias propuestas de casos y realizarán un análisis de estos. Esta se plasmó concretamente en dos tareas que ya han sido mencionadas en apartados anteriores, pero sobre las cuales conoceremos ahora mayores detalles. El primer trabajo fue entregado por las y los maestrantes a mitad del módulo; mientras que el segundo constituyó el trabajo final.

El primer trabajo consistió en levantar información sobre un caso particular de NEE a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada a un/a docente con experiencia en el nivel de educación general básica. Cada estudiante debía pedir a su entrevistado/a que le brindará información sobre un caso relevante de NEE. Las preguntas de la entrevista eran definidas por el/la estudiante en función de los aspectos que le interesaba conocer y analizar. Veamos las instrucciones para el trabajo en la Tabla 1.3.

Tabla 1.3: Instrucciones del primer trabajo

Instrucciones	1. Revise los contenidos de la Unidad 2 y el material de apoyo. 2. Identifique un/a docente de EGB con experiencia en la inclusión de niños/as con NEE asociadas o no a la discapacidad. 3. Prepare un instrumento con 5 preguntas abiertas que le permitan reunir información a través de una entrevista. La información debe ser sobre un caso en particular de inclusión en el aula, no sobre la experiencia general del/la docente. Es importante que acuerde primero con el/la docente sobre qué caso van a dialogar. **La estructura del trabajo es:** ▪ Nombre del/la maestrante, título y objetivo general ▪ Presentación del caso (1 página) Aquí se describe solo el caso del niño/a ▪ Formulación de preguntas (3 preguntas) ▪ Recuperación del proceso (1 página) Aquí se describe lo que se hizo para su inclusión. ▪ Análisis (mínimo 4 fuentes bibliográficas) (2 páginas) ▪ Conclusión ▪ Bibliografía ▪ Anexo: instrumento empleado en la entrevista (formato)

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el segundo trabajo se trataba de elaborar un caso de NEE con requerimiento de adaptaciones grado 3 apoyándose en un asistente de Inteligencia Artificial. Esta propuesta resultó muy interesante ya que, si bien las y los maestrantes no formularon sus casos desde cero, sí tenían que reconocer qué tipo de información necesitaban solicitar a la IA para que su caso presentará todos los detalles de la situación social del niño/a tanto como de sus capacidades para que el plan de adaptación respondiera directamente a las necesidades identificadas. Las instrucciones de este trabajo se visualizan a continuación

En suma, el análisis colectivo de casos propuestos por la docente durante las clases permitió a las y los maestrantes socializar y compartir fundamentos de la educación inclusiva (resultado esperado para unidad 1) al entablarse una discusión grupal y crítica en torno a situaciones reales en las que se ponía sobre la mesa las dificultades reales para lograr una verdadera inclusión. Cuando dialogamos sobre algo tan cotidiano y que puede parecer simple como la frase "Dice la mamá que el niño tiene TDAH, pero no me trae el carnet de discapacidad", podemos discutir sobre cómo el carnet[7] se ha convertido más en un trámite a solicitar a las familias que un respaldo del tipo de apoyo que el/la estudiante necesita.

Además, podemos discutir también sobre las barreras que surgen cuando la atención de las NEE depende de documentos y gestiones atravesadas además de cierto desconocimiento pues, en este caso, el TDAH no representa necesariamente un tipo de discapacidad. Estos análisis contribuyen también a otros resultados esperados como: reconoce los tipos de necesidades educativas especiales en el marco de la diversidad (unidad 2).

Por su parte, la formulación y análisis de casos por parte de los y las estudiantes, así como la elaboración de propuestas para la inclusión y la atención de las NEE contribuyen al logro de resultados como: analiza y cuestiona los referentes de intervención educativa con respecto a dificultades de aprendizaje (unidad 3); y asimila la micro planificación curricular como alternativa de adaptación y atención a las NEE (unidad 4).

De a poco, se evidencia con mayor claridad la coherencia entre los elementos que forman parte de la experiencia. En palabras de Jara, "la coherencia entre los diferentes componentes de la sistematización es lo que le otorga consistencia al proceso y permite que sus resultados tengan validez y sentido" (2018, p. 85). Las estrategias núcleo son

[7] El carnet de discapacidad es un medio de verificación que indica el tipo de discapacidad y el porcentaje. Este es un requisito solicitado por las escuelas para las NEE asociadas a la discapacidad. A partir de este año se está descontinuando su uso y se coloca el tipo y porcentaje directamente en la cédula de ciudadanía.

Tabla 1.4: Instrucciones del segundo trabajo

Instrucciones	**Instrucciones generales** ▪ Revisar los contenidos aprendidos a lo largo del módulo. ▪ Solicitar a CHATGPT u otro asistente de IA de su preferencia que desarrolle un caso de inclusión educativa de un estudiante de EGB que requiera adaptaciones de grado 3. ▪ Asegurarse de solicitar toda la información necesaria sobre el caso, incluida la información sobre su desarrollo y capacidades. Copiar el caso propuesto por la IA y luego realizar un análisis de este empleando al menos 5 fuentes bibliográficas. ▪ A partir del caso, desarrollar un plan de inclusión que presente cuatro planificaciones micro curriculares con sus debidas adaptaciones (cada una de una asignatura diferente), así como otras medidas sugeridas para el entorno escolar. Las planificaciones deben incorporar el modelo DUA (Diseño Universal del Aprendizaje). **Estructura y extensión del trabajo:** ▪ Portada (1 página). ▪ Título del trabajo, introducción y objetivo (1 página). ▪ Presentación y análisis del caso (4 páginas). ▪ Presentación de 4 planificaciones micro curriculares. ▪ Medidas adicionales para adaptar el entorno escolar (mínimo 5 medidas, 1 página). ▪ Bibliografía (al menos 5 fuentes).

Fuente: elaboración propia.

coherentes con la herramienta didáctica que es el centro de esta experiencia. Veremos ahora las estrategias secundarias del ecosistema estratégico.

Las estrategias de soporte son aquellas complementarias que garantizan el desarrollo, continuidad y profundidad de las estrategias núcleo (Jara, 2018). Estas tienen un rol facilitador y, aunque secundarias, son absolutamente necesarias para que las actividades realizadas permitan conseguir los resultados. En concreto, los soportes aplicados en la experiencia fueron:

- Material de clase: presentaciones y recursos incorporados.
- Herramientas digitales: Educaplay, Padlet, Wordwall.
- Documentos guía: instrucciones de trabajos con sus rúbricas.
- Evaluación cualitativa: tutorías y retroalimentación de trabajos.

En el contexto de la enseñanza virtual, las presentaciones de clase constituyen el material principal que permite al/la docente dar estructura a sus clases. Las presentaciones se convierten además en material que se facilita a los y las estudiantes en formato PDF y que contiene los enlaces a todos los recursos incorporados: vídeos, páginas web, aplicaciones para juegos, documentos oficiales, artículos científicos.

De la misma manera, las herramientas digitales para la realización de actividades en clase constituyen un soporte muy necesario para lograr la participación de la mayor parte de los y las estudiantes. Las más usadas en la experiencia fueron Educaplay, Wordwall y, para el desarrollo de casos más largos o complejos, Padlet. Como se observa en la imagen, las contribuciones son concretas, sin embargo, constituyen también el punto de partida para el diálogo colectivo como en la Figura 1.6.

Es importante resaltar que en el diálogo suelen participar entre 7 a 10 estudiantes, sin embargo, en los tableros usualmente se publican alrededor de 40 respuestas. Este dato es relevante pues evidencia que esta estrategia promueve una mayor participación por parte de quienes no se involucran activamente en el debate pero que están presentes siendo parte de este. Por otro lado, en lo que concierne a los trabajos realizados por los y las estudiantes, estos cuentan con un documento guía que contiene objetivo, instrucciones, recomendaciones y la respectiva rúbrica cualitativa que indica cuáles serán los criterios para la evaluación. Veamos, por ejemplo, la rúbrica para evaluación del trabajo grupal cuyas instrucciones se mostraron en la Tabla 1.5.

Tabla 1.5: Rúbrica del segundo trabajo

CRITERIO	**[30] (5 puntos)**	**[18–24] (3–4 puntos)**	**[6–12] (1–2 puntos)**
Presentación del objetivo	El objetivo es claro y coherente con el tema.	El objetivo es poco claro y poco coherente con el tema.	El objetivo no es claro ni coherente con el tema.
Planificaciones	Presenta 4 planificaciones, cada una con las debidas adaptaciones.	Presenta 3–4 planificaciones con adaptaciones poco efectivas.	Presenta 1–2 planificaciones y/o adaptaciones ineficaces.
Medidas para el entorno escolar	Presenta 5 medidas de forma clara y coherente con el caso.	Presenta 3–4 medidas poco claras y coherentes con el caso.	Presenta 1–2 medidas poco claras y coherentes con el caso.
Análisis del caso	El análisis es profundo y evidencia un aporte propio.	El análisis es superficial y/o evidencia poco aporte propio.	El análisis es superficial y no evidencia aporte propio.
Normas APA 7	Presenta 5 fuentes bajo formato APA 7 y explica las citas en el texto.	Presenta 4 fuentes o menos bajo APA 7 y/o explica las citas con errores.	No presenta fuentes bajo APA 7 o no explica citas en el texto.
Estructura del trabajo	Cumple con la estructura y extensión solicitadas.	Cumple parcialmente con la estructura y extensión solicitadas.	No cumple con la estructura y extensión solicitadas.

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.6: Respuestas de casos presentados anteriormente

Fuente: Elaboración propia

El documento en mención se encuentra disponible para las y los maestrantes con una o dos semanas de antelación a la entrega del trabajo. Además, todo lo que se solicita conecta directamente con los contenidos abordados durante las clases, espacios en los que se brinda apertura para que se puedan plantear las preguntas necesarias a lo largo de la semana.

Adicional a ello, se realiza una hora de tutoría general por semana en la cual se resuelven inquietudes, se brindan mayores orientaciones y se motiva a los y las estudiantes a mostrar sus avances al grupo. En este sentido, se procura realizar una evaluación formativa brindando retroalimentación continua a quienes lo solicitan, ya que participar de las tutorías no es obligatorio. La retroalimentación es una estrategia importante y necesaria para reforzar el aprendizaje y seguir impulsando el pensamiento crítico al brindar a los y las estudiantes oportunidades para la mejora (Núñez et al., 2024), por tanto, en el proceso de calificación se incorporan comentarios dentro del documento entregado (centrados en el fondo, y menos en la forma) y se elabora también un comentario final.

En suma, el material de clase, las herramientas digitales, los documentos guía y los mecanismos de evaluación cualitativa conformaron las estrategias de soporte que fortalecieron y garantizaron el desarrollo eficaz de las estrategias núcleo. Los análisis de caso realizados durante las sesiones requerían de: material diverso para el aprendizaje previo

de los conocimientos a aplicar, y representaciones visuales (texto e imagen) de los casos presentados. Requerían, además, de opciones múltiples para la participación, algo que se facilita gracias a aplicaciones digitales. Por su parte, los trabajos autónomos demandaban guías claras para su desarrollo y evaluación, así como de un acompañamiento directo por parte de la docente.

Los soportes otorgan viabilidad a la experiencia (Jara, 2018), asimismo, sostienen la herramienta didáctica aquí presentada y, a su vez, respaldan su carácter innovador al proveer una estructura pedagógica tanto clara como replicable en otros entornos de educación superior.

Por otro lado, es importante mencionar las estrategias de contingencia que se emplearon para mantener el rumbo de la experiencia y dar respuesta a imprevistos o dificultades emergentes. Este tipo de estrategias son aquellas que no fueron planificadas previamente, sino que se formularon en la práctica (Jara, 2018) y, por tanto, dependen en gran medida de la experticia del o la docente para intervenir en situaciones que lo ameriten. Es precisamente por este motivo que resulta imperante compartirlas como parte de esta sistematización que busca ser replicada con éxito por otros y otras colegas.

Entre las medidas concretas que se implementaron frente a obstáculos encontrados, se puede mencionar las siguientes:

- Orientar el análisis para evitar dispersión o confusión.
- Intervenir ante comentarios discriminatorios.
- Verificar la comprensión previa de los elementos centrales del caso y el uso de las herramientas digitales.
- Brindar validación emocional.

En primera instancia, se constató la necesidad de orientar el análisis con sumo cuidado evitando que este se desviara del caso propuesto o no se ajustara de forma adecuada al tiempo disponible. Era muy común que, al presentar un caso, las y los maestrantes lo relaciona con casos de la vida real que han tenido dentro de sus aulas. Este ejercicio resultaba valioso y aportaba al análisis, sin embargo, en ocasiones dispersaba la reflexión cuando él o la estudiante profundiza demasiado en su propio ejemplo. Por otro lado, cerrar los análisis de manera abrupta por falta de tiempo también podía dejar una sensación de confusión en el grupo. Frente a ello, era necesario recordar a los y las estudiantes realizar

intervenciones concretas e intervenir si era necesario para mantener un hilo en el análisis y realizar un cierre que sintetiza lo más relevante.

De manera similar, fue necesario intervenir de forma oportuna ante comentarios con carga discriminatoria por motivos, por ejemplo, de clase, raza o género; o con base a creencias prejuiciosas y estereotipadas sobre NNA y sus familias. Dado que en la primera semana se abordaron los derechos humanos, las intervenciones para desmentir o aclarar ciertos temas se realizaban por parte de la docente señalando siempre que nuestra labor debe regirse por los principios de los derechos humanos y que, como profesionales, no podemos imponer nuestras propias creencias sobre asuntos de desigualdad, necesidades e inclusión, sobre todo si se trata de niñez y adolescencia.

Una medida que debía tomarse de forma continua consistió en verificar que los elementos centrales del caso se entendieran con claridad. Por ejemplo, previo al análisis de los casos presentados en la imagen 4, se podía realizar preguntas como *¿qué significa que la niña estará en tratamiento ambulatorio? ¿Qué implica que la discapacidad del niño sea moderada? ¿Qué significa que el niño tiene rezago escolar?* De esta manera, se garantiza que el grupo entendiera la información principal para el desarrollo del caso. Por otro lado, también fue importante verificar que supieran usar las herramientas digitales propuestas. Esta medida también consistió en anticiparse y explicar brevemente, por ejemplo, cómo se hace una publicación en Padlet o cómo se elabora un prompt para trabajar con la IA.

Por otra parte, dado que los casos son contextualizados y, a veces, hablan de una dura realidad atravesada por los NNA, sus familias e incluso los/las propios/as docentes, sucedía en ocasiones que un o una participante contaba sus propias anécdotas personales: docentes que son madres de niños o niñas con discapacidad, docentes que acompañaron casos de enfermedades catastróficas o que han sufrido ataques por parte de adolescentes con trastornos psiquiátricos. Frente a estas historias, se validaba las emociones de los y las maestrantes, se les aseguraba que el aula virtual era un espacio seguro y que todos/as trataremos esa información con respeto y empatía, pero también se intervenía para dar un cierre a la historia si se evidenciaba un posible desborde emocional dado que el aula virtual no es un espacio que permita brindar contención adecuada a una persona que se encuentra participando desde un lugar lejano.

Estas contingencias fueron clave para asegurar que el análisis de cada caso siguiera un hilo coherente, realizado en base a la interseccionalidad y los derechos humanos, libre de prejuicios o actitudes discriminatorias. Además, garantizar una participación efectiva

por parte de los y las maestrantes anticipando posibles necesidades de apoyo para la comprensión de conceptos claves o el uso de la tecnología. Las estrategias de contingencia también observaron la conexión emocional que surge al tratar con casos muy cercanos a las experiencias de vida reales, un asunto no menos importante pues como docentes tenemos la responsabilidad de velar por el bienestar de nuestros/as estudiantes.

Las respuestas a las dificultades identificadas en el camino dejaron como aprendizaje la necesidad de, desde el rol docente, estar muy atentos/as a necesidades emergentes que pueden poner en riesgo el éxito de una innovación didáctica. La capacidad reflexiva del o la docente es sumamente importante pues las estrategias de contingencia son emergentes, pero no pueden ser del todo improvisadas. El o la docente debe ser capaz de tomar decisiones en el camino orientadas siempre por las metas establecidas para el aprendizaje.

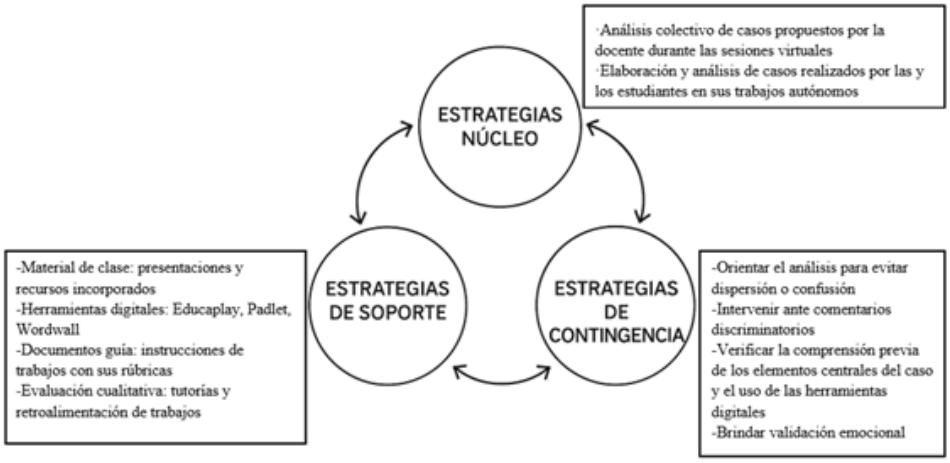
En concreto, las medidas de contingencia revelan la capacidad de adaptación del proceso (Jara, 2018), demuestran que el proceso es flexible y esto otorga finalmente mayor oportunidad para la replicabilidad. Es necesario mencionarlas pues parte del propósito de esta sistematización es motivar a otros/as colegas a aplicar la herramienta del análisis de casos con enfoque de interseccionalidad en sus propias aulas de posgrado de una manera exitosa.

Una vez que hemos identificado las estrategias de núcleo, de soporte y de contingencia, es importante resaltar la conexión entre estas. Su articulación sigue una lógica circular y de apoyo mutuo para garantizar finalmente un proceso pedagógico coherente y reflexivo en el que cada elemento sostiene y retroalimenta a los otros. Las primeras dan sentido a la estructura, las segundas garantizan su desarrollo y las terceras aseguran la continuidad pese a los imprevistos (Zabalza, 2003).

La conexión entre las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia responde a una lógica de interdependencia que garantiza coherencia y solidez al proceso formativo (Jara, 2018). Las estrategias núcleo son las dos actividades metodológicas principales que permiten la aplicación del análisis de casos como herramienta didáctica. El desarrollo de casos en clase y la elaboración de casos por parte de las y los estudiantes como parte de su trabajo autónomo constituyen el punto de partida y de sentido: en torno a estas actividades se articulan las demás acciones.

Por su parte, las estrategias de soporte actúan como andamiajes que viabilizan la implementación de las actividades centrales, asegurando continuidad y profundidad en el aprendizaje (Zabalza, 2003). Estas se formulan pensando en todos los recursos y procesos necesarios para asegurar que el desarrollo de los análisis de casos logre los resultados

Figura 1.7: Ecosistema estratégico



Fuente: elaboración propia

de aprendizaje esperados: el material empleado en clases, el material complementario, las herramientas digitales, los insumos para orientación y evaluación por parte del/la docente. En línea con lo expuesto, las estrategias de contingencia aparecen como respuestas flexibles que, de todas maneras, no son desorganizadas ni repentinas, sino que dependen de la experticia y adaptabilidad de quien orienta.

En este sentido, se afianza una relación entre las distintas estrategias que no es lineal ni del todo previsible, sino que es circular y dialógica pues estas se alimentan entre sí configurando finalmente un sistema pedagógico dinámico y flexible, tal como la propia lógica de los análisis de casos: abiertos a la reflexión, la propuesta y la transformación como en la Figura 1.7.

En conjunto, las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia conforman un ecosistema didáctico vivo, donde cada elemento cumple una función esencial. Sus interacciones no son estáticas ni jerárquicas, sino que ocurren dentro de un sistema que evoluciona a partir de la práctica y la reflexión y que, por tanto, tiene la posibilidad de seguir mejorando.

Una vez comprendido el ecosistema conformado por las distintas estrategias, es importante recordar las competencias esenciales que forman parte del perfil de salida del estudiante y que deben estar presentes como horizontes a alcanzar a través de la experiencia: 1) Reflexión y contextualización del conocimiento en entornos educativos diversos;

2) Creatividad e innovación en prácticas pedagógicas inclusivas. En el caso de la primera competencia, las estrategias núcleo de análisis de caso, tanto en su modalidad colectiva como individual y grupal, propiciar un aprendizaje situado en el que las y los estudiantes conectan la teoría con la práctica al abordar distintas necesidades en distintos entornos. Las estrategias de soporte como las tutorías y la retroalimentación fueron decisivas para la reflexión crítica, mientras que las de contingencia, especialmente la orientación ante posibles comentarios discriminatorios, permitió mantener un diálogo basado en la ética y el respeto por los derechos humanos, elementos esenciales para comprender y actuar en entornos educativos diversos.

En cuanto a la segunda competencia en mención, es importante señalar que la creatividad, entendida como la capacidad para dar soluciones ante situaciones desafiantes, se desarrolla justamente cuando enfrentamos problemáticas que requieren ser analizadas para llegar a una respuesta adecuada. En este sentido, los análisis de casos son estrategias efectivas para lograr esta competencia, acompañados además de soportes como instrucciones y evaluaciones flexibles, así como el uso y provecho de herramientas digitales e inteligencia artificial. Por su parte, medidas de contingencia como la validación emocional y orientaciones oportunas en el diálogo aseguran que la creatividad y la innovación surjan de la claridad conceptual y reflexiva y no de las emociones desbordadas o de las creencias carentes de sustento científico.

El ecosistema estratégico garantizar coherencia del proceso gracias a la conexión entre los distintos tipos de estrategias y, a su vez, entre éstas y los resultados esperados, así como las competencias que forman parte del perfil de salida del estudiante. Esta coherencia es "condición indispensable para lograr la significatividad y la transferencia del aprendizaje" (Á. Díaz Barriga, 2009). Al mismo tiempo, el ecosistema aseguró su pertinencia pedagógica, al responder de manera situada a las necesidades reales de los y las estudiantes, y su transferibilidad, al estructurarse como un modelo replicable en otros contextos de formación docente en el nivel de posgrado.

1.5. Evaluación, indicadores, instrumentos, análisis

Una vez presentadas las estrategias empleadas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente a la asignatura de NEE y su Inclusión Educativa, se detallan a continuación los instrumentos aplicados, los indicadores y una interpretación preliminar de los resultados obtenidos para esta sistematización.

Tabla 1.6: Técnicas, fuentes e instrumentos

Fuente	**Técnica para recolección**	**Instrumento**	**Técnica para procesamiento y análisis**
Registro audiovisual de clases	Observación indirecta	Matriz para registro de observación indirecta	Análisis de contenidos y triangulación final
Trabajos elaborados por maestrantes: 1 trabajo individual y 1 trabajo grupal	Revisión documental	Matriz de análisis documental	
Respuestas al formulario virtual anónimo	Cuestionario cualitativo	Cuestionario cualitativo	

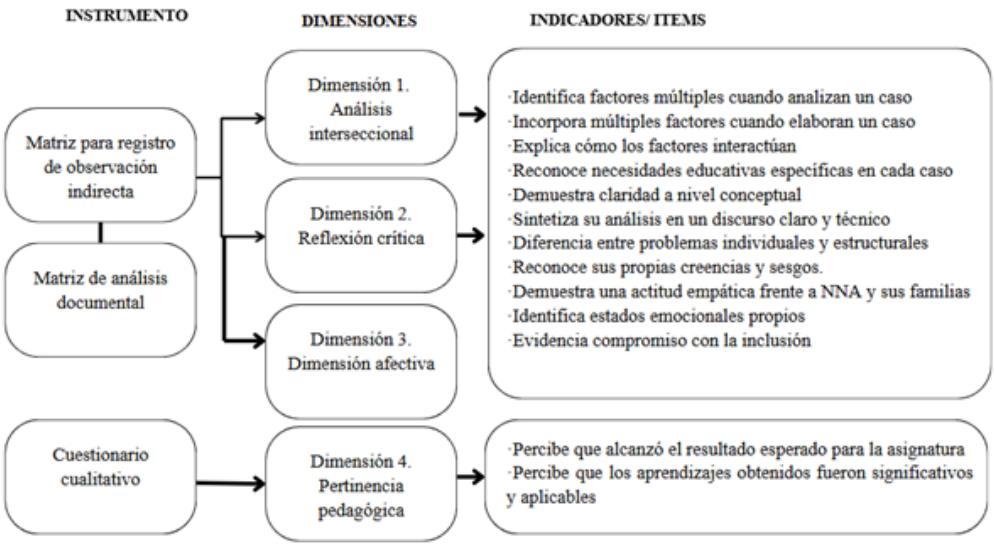
Fuente: elaboración propia.

La aplicación de instrumentos pertinentes, claros y diseñados específicamente para reunir información que permita valorar los logros alcanzados en el proceso es sumamente importante para garantizar la validez de la experiencia. En este sentido, se retoman las fuentes y técnicas mencionadas en el segundo apartado de este texto (operativización) y, a partir de ello, se presentan los instrumentos aplicados como en la Tabla 1.6.

Las matrices para la observación directa y la revisión documental fueron elaboradas con el fin de organizar la información de forma sistemática en función de dimensiones e indicadores previamente definidos. Mientras la primera se enfoca de manera especial en las interacciones, discursos y comportamientos (Martínez-Carazo, 2021), la segunda se centra en identificar relaciones y patrones a partir de los textos revisados (Flick, 2018). Por su parte, el cuestionario cualitativo se aplicó con el fin de recabar información a partir de las percepciones y experiencias de las y los maestrantes una vez finalizada la asignatura (Giménez, 2010).

Según (Hernández Sampieri et al., 2014), la pertinencia de los instrumentos se determina por su capacidad para recoger datos válidos en relación con los objetivos de un estudio. En este sentido, los tres instrumentos se desarrollaron y aplicaron de manera que los resultados mantuvieran coherencia con el propósito de la sistematización: proponer al análisis de casos con enfoque de interseccionalidad como una herramienta conducente a un ejercicio de reflexión profunda que permita fortalecer la formación docente en inclusión aportando evidencia útil para la práctica pedagógica, la investigación y el diálogo académico.

Figura 1.8: Indicadores e ítems (instrumentos)



Fuente: elaboración propia

Además de su pertinencia, los instrumentos aportaron validez gracias a la coherencia que se mantuvo entre los distintos elementos (dimensiones, indicadores, fuentes y técnicas) con el propósito arriba mencionado. En cuanto a la credibilidad, la información reunida a través del instrumento cualitativo ha sido clave para relacionar los hallazgos con las percepciones y experiencias compartidas por las y los maestrantes en un proceso reflexivo, transparente y contextualizado (Bernal, 2010).

Cabe retomar los indicadores propuestos inicialmente para los instrumentos. En el caso de las dos matrices, se aplicaron los mismos indicadores relacionados a las tres primeras dimensiones, mientras que, para el cuestionario cualitativo, se diseñaron las preguntas a partir de los indicadores vinculados a la cuarta y última dimensión como en la Figura 1.8.

Subrayó que la claridad tanto en la descripción de los procedimientos realizados, así como en la definición de los indicadores es también un elemento que fortalece la validez del estudio al asegurar su transferibilidad que, en palabras de Flick (2018), consiste en su capacidad para ser aplicables o útiles en otros contextos similares.

En mi criterio, hablar de validez desde los estudios cualitativos no consiste en demostrar los esfuerzos realizados para garantizar objetividad, sino en la capacidad de presentar hallazgos claros y útiles que permitan fortalecer procesos educativos, en este caso, para la

enseñanza de NEE e inclusión a nivel de posgrado. Personalmente, rescato la mirada de la intersubjetividad y su propuesta de que las percepciones y significados se construyen finalmente en la interacción (Escorcia, 2020). Por tanto, la rigurosidad no se evidencia desde una mirada positivista sino en la capacidad analítica de la investigadora, quien ha procurado mantener coherencia entre las teorías epistemológicas, los métodos empleados y los resultados obtenidos (Hidalgo, 2016). Es así como, en los siguientes apartados profundizaremos de a poco en el análisis sobre los resultados finales sin perder de vista cómo estos conectan con la teoría y metodología desarrollada a lo largo de la sistematización.

Las evidencias recogidas a lo largo de la experiencia fueron organizadas en función de las dimensiones e indicadores antes descritos, en el camino se vio la necesidad de crear una categoría emergente denominada prácticas pedagógicas y relacionada con la capacidad de las y los maestrantes de diseñar adaptaciones y proponer medidas para el abordaje de las NEE, competencia mencionada en el perfil de salida y vinculada a los resultados esperados para la asignatura. El proceso siguió el método secuencial del Análisis de Contenidos para la interpretación sistemática a partir de patrones significativos (Krippendorff, 1990).

En primer lugar, se procesó la información de las matrices y las respuestas del cuestionario, luego se codificaron los contenidos con relación a cada categoría (dimensión). Esta estructura previamente definida de dimensiones e indicadores se mantuvo a lo largo del proceso de codificación manteniendo una coherencia necesaria para sustentar la validez del análisis cualitativo (Gibbs, 2012). Para el procesamiento se empleó MAXQDA, un software para el análisis cualitativo cuya última versión incorpora herramientas útiles de inteligencia artificial para un proceso de codificación más eficiente, así como para identificar puntos clave para la interpretación. Los hallazgos preliminares se presentan a continuación organizados por cada una de las cuatro dimensiones predefinidas y la dimensión emergente antes mencionada.

En cuanto al **análisis interseccional**, valorado como la capacidad de identificar la existencia e interacción de distintos factores produciendo formas específicas de desigualdad y, por tanto, necesidades específicas de inclusión (Granada-Angulo, 2024), se constató que las y los maestrantes han fortalecido su capacidad para identificar y mencionar otros factores que intervienen en la situación particular de un/a estudiante con NEE. Esto implica que ya no perciben al o la estudiante solo desde el déficit o sus dificultades y tampoco asocian la presencia de factores de riesgo solo a los casos de NEE por situaciones de vulnerabilidad[8]. Por otro lado, la incorporación de dichos factores parece quedarse

aún en un ámbito descriptivo, lo cual implica la necesidad de seguir fortaleciendo su capacidad para emplearlos como elementos explicativos. Es decir, la situación económica, el género, la etnia, la lengua, la discapacidad, entre otros elementos, son descritos juntos como factores de la situación particular de un o una estudiante y su familia, pero aún no se profundiza en por qué su convergencia potencia la exclusión y, por tanto, la necesidad de apoyo.

Por otro lado, el análisis interseccional implica también reconocer tanto los aspectos individuales como las causas estructurales de la situación particular de un estudiante que requiere de apoyo para la inclusión. En este punto, se notó una diferencia grande entre lo que se expresaba en clase y lo que se mencionaba en los trabajos. En el diálogo colectivo, había una tendencia a resaltar siempre las necesidades individuales y el papel de la familia que, en general, tendía a ser percibido en términos de desinterés y falta de cooperación. Es decir, que un estudiante no accediera a procesos de diagnóstico y acompañamiento terapéutico, que no contara con materiales solicitados o que no pudiera asistir a la escuela en distintos horarios era percibido como falta de apoyo por parte de su familia. Sin embargo, en los trabajos escritos, sobre todo cuando los casos condujeron a observar procesos institucionales y derechos humanos, se demostró un análisis más claro de los factores estructurales.

En lo que respecta a la **reflexión crítica**, valorada como capacidades cognitivas (síntesis, identificación, evaluación) y metacognitivas (autorreflexión, autonomía de pensamiento, flexibilidad cognitiva) (Brookfield, 2017), se identificó que estas se encuentran mediadas por el conocimiento y percepción que se tiene sobre los factores arriba mencionados y que se expresa a través del lenguaje empleado, tanto a nivel verbal como escrito.

Las y los maestrantes dialogan en clase y desarrollan sus ideas a través de sus trabajos escritos a partir de los análisis de casos y, en ese proceso, el lenguaje empleado se convierte en evidencia de la profundidad de sus reflexiones. En ese sentido, parece emerger un conflicto entre perspectivas tradicionales y perspectivas críticas, pues es claro que a lo largo del curso se produjo un cambio, lo cual considero es sumamente positivo y debe ser tomado como un logro de aprendizaje. Un ejemplo muy claro es que en los primeros diálogos se usaban los términos *discapacidad, trastorno y enfermedad* como equivalen-

[8] Las NEE por situaciones de vulnerabilidad representan un tipo específico de necesidad no asociada a la discapacidad según la clasificación de MINEDUC, estas incluyen a NNA con enfermedades catastróficas, víctimas de violencia, en situación de movilidad humana, con problemas de adicciones, entre otros.

tes. Sin embargo, hacia el final de la asignatura y, sobre todo, en los trabajos escritos se observó mayor claridad conceptual.

Por otro lado, en el aspecto metacognitivo, la autorreflexión es un elemento que también se transformó pues, en general, se pasó de una autopercepción de falta de conocimientos y estrategias a una noción de que el asunto de las NEE y la inclusión requiere de una reflexión continua y no es estático ni generalizable. Esto potenció no solo el compromiso y la motivación, sino la reflexión de que esas capacidades propias son y deben ser adquiridas en el camino pedagógico. Esa flexibilidad cognitiva es positiva, aunque no parece aplicar para todos los temas por igual, en general ha resultado más sencillo abrirse a pensar de otras maneras sobre temas que no entran en conflicto con creencias propias. Por ejemplo, ha sido más sencillo para las y los maestrantes derrumbar sus propias barreras respecto al autismo adoptando la mirada de las neurodivergencias que aproximarse a adolescencias con identidades de género diversas*.

La **dimensión afectiva**, delineada a partir de Bloom (1964) como tres tipos de capacidades (sensibilidad, respuesta y compromiso), demostró convicciones fuertes en el grupo junto con una mirada empática y una conexión profunda con los casos. En los espacios de diálogo, las y los maestrantes tendían a iniciar sus contribuciones resaltando algún elemento emocional haciendo un ejercicio de colocarse en el lugar de sus estudiantes. Conectar los casos ajenos con las vivencias propias no resultó nada difícil e incluso aportó a transformar miradas patologizantes. Por ejemplo, en lugar de aproximarse al TDAH como una enfermedad que solo un profesional médico puede comprender, se conectaba con las sensaciones de ansiedad y las conductas de autorregulación, propias de todos los seres humanos.

Entender que los pensamientos, emociones y comportamientos de los y las estudiantes con NEE siguen siendo profundamente humanos, posibilitó la comprensión de que aquello que requieren finalmente es apoyo. De la misma manera, el análisis interseccional y la reflexión sobre factores estructurales de desigualdad motivaron un sentido de justicia social. En estos casos, la emoción conectaba también con el pensamiento crítico.

Como categoría emergente, las **prácticas pedagógicas —entendidas aquí como las capacidades observadas en el grupo para proponer adaptaciones curriculares frente a los casos**— demostraron un fortalecimiento de la capacidad para proponer medidas generales como el trabajo con la familia o la reorganización de espacios en el aula, pero no una mejora evidente en las capacidades para la planificación curricular. En este sentido, el trabajo con análisis de casos y enfoque de interseccionalidad parece mejorar

una comprensión general de las situaciones de las y los estudiantes, transformar miradas y conectar desde lo emocional. A nivel de la práctica docente esto podría traducirse en respuestas más eficientes e incluso respetuosas, sin embargo, el alcance de la herramienta fortalece habilidades didácticas pues no ahonda en aquello. Esto se observó principalmente en las planificaciones elaboradas en el trabajo final en las cuales el modelo del DUA se aplicó con una gran cantidad de errores metodológicos.

Una vez culminada la asignatura, las respuestas dadas por las y los maestrantes al cuestionario compartido, dejan ver que la **pertinencia pedagógica** de los análisis de casos con enfoque de interseccionalidad como herramienta didáctica ha procurado la conexión de la teoría con la práctica y la toma de decisiones contextualizada. La mayor parte del grupo señala haber alcanzado el resultado esperado para el módulo sobre todo porque los casos eran altamente relacionables con las experiencias propias en aula. Entre las sugerencias solicitadas a través del cuestionario, las y los maestrantes mencionan la necesidad de hablar más sobre el rol del docente y señalar dificultades como la cantidad de estudiantes en aula o el trabajo administrativo. Algunos/as propusieron también realizar ejemplos comparativos y aumentar información sobre lo que los NNA de los casos viven en el entorno de la propia escuela.

Si valoramos la pertinencia pedagógica como la coherencia entre los propósitos educativos, la metodología y la relevancia de los aprendizajes alcanzados (Díaz y Hernández, 2010), a partir de las respuestas dadas por el grupo, se puede afirmar que los análisis de casos con enfoque de interseccionalidad permitieron alcanzar el resultado y produjeron aprendizajes significativos. Todos los hallazgos descritos se sintetizan y respaldan en la Tabla 1.7.

A partir de los hallazgos descritos y sintetizados, se observan algunos puntos clave para profundizar a nivel reflexivo sobre alcances y limitaciones de la aplicación de análisis de casos con enfoque de interseccionalidad, así como aspectos a tomar en cuenta al replicar la experiencia

A nivel de limitaciones, es importante mencionar que el análisis interseccional es un ejercicio de reflexión profunda que implica no solo identificar diversos factores sino poder explicar cómo estos se relacionan entre sí. Esto es posible cuando el manejo conceptual de factores como el género, la clase, la discapacidad, los trastornos es científico, técnico y no superficial o estereotipado. Por tanto, antes de enfrentar a las y los estudiantes al análisis, hay que valorar el nivel de manejo de dichos conceptos y fortalecer conocimientos al respecto.

Tabla 1.7: Matriz de hallazgos preliminares

Categoría	Hallazgos preliminares y tendencias	Evidencias (fragmentos textuales)
Análisis interseccional	Diversos factores son descritos, aunque resulta más complejo analizar su convergencia. Cuando el análisis se vincula a derechos humanos y deberes institucionales, se reconocen mejor las causas estructurales.	"Su bajo rendimiento coincidió con varios cambios significativos en su vida: la separación de sus padres, el cambio de escuela, su falta de recursos y sus dificultades de aprendizaje" "Destacó la limitada disponibilidad de recursos humanos especializados, la alta carga docente y la ausencia de un protocolo institucional que regule formalmente la figura de la maestra sombra"
Reflexión crítica	Los análisis de caso demandan el uso de un lenguaje técnico que, cuando no se maneja, limita la reflexión. La autorreflexión y flexibilidad de pensamiento son capacidades que se potencian cuando lo nuevo desafía los conocimientos y creencias previas.	"La experiencia evidenció las tensiones entre el ideal de una educación inclusiva y las condiciones reales de la práctica docente." "Veo que la docente se equivocó porque no sabía de eso del género y esas cosas que no se debe decir a los niños" "Yo sí pensaba antes que los niños iban a las terapias para que les curen, pero por eso me frustraba cuando no mejoraba conmigo tampoco" "Esto nos demuestra que, en estudiantes con TDAH, no existen soluciones fijas ni recetas únicas. Las respuestas deben ser dinámicas, evaluadas continuamente y ajustadas a su estado emocional."
Dimensión afectiva	Se evidenció: miradas empáticas, validación emocional, conexión con vivencias personales, sentido de justicia social y pensamiento crítico frente a enfoques tradicionales.	"Este proceso no fue solo suyo. También me permitió observar más allá del comportamiento y planificar pensando en su participación." "Dar pausas activas, permitir que se levante o se estire, es una forma de autorregularse sin castigos como hacían antes." "Sofía necesita una profe que valore y permita el error como parte del proceso de aprendizaje (. . .) que entiendan también que para su familia no es fácil."
Prácticas pedagógicas	Se potencia la identificación de medidas múltiples para la inclusión. Sin embargo, no se potencia el desarrollo de estrategias didácticas para el trabajo en aula.	"Es importante que el niño tenga todos los apoyos por parte de la escuela y que se involucre a su familia (. . .) El DUA valida la expresión gráfica y motora como equivalentes legítimos de la expresión verbal." "No se le puede exponer al niño o hablar de él solo desde su discapacidad. El docente hace mal cuando le quiere poner siempre adelante como si fuera un adorno."
Pertinencia pedagógica	Los análisis de casos fueron una herramienta útil para alcanzar los resultados y desarrollar aprendizajes significativos.	"Sí, considero que alcancé el resultado esperado del módulo, ya que logré fortalecer mis conocimientos sobre las características de las NEE." "El aprendizaje a través del análisis de casos lo considero muy significativo, ya que nos permite trabajar la teoría con casos de la vida real."

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, hay que tener claridad en que los casos potencian la reflexión e identificación de necesidades, mejorando la capacidad de las y los maestrantes para proponer medidas para la inclusión. Sin embargo, no mejoran de facto capacidades didácticas pues no incorporan enseñanza de modelos para la planificación inclusiva como el DUA.

Tomando en cuenta estas limitaciones, así como las dificultades presentadas previamente[9], se puede afirmar que la experiencia aquí sistematizada fue plenamente factible a nivel metodológico, técnico y operativo: se desarrolló con recursos disponibles y no se evidenció necesidad de recursos adicionales; los análisis de casos conectaron de forma clara, coherente y efectiva con los contenidos y resultados de la asignatura; el uso de distintas estrategias (mencionadas en el ecosistema estratégico) permitió una diversidad de experiencias de aprendizaje aun cuando la herramienta didáctica fue en esencia la misma.

Los hallazgos, como evidencia final de la experiencia sistematizada, demuestran que la propuesta de emplear el análisis de casos con enfoque de interseccionalidad como herramienta didáctica para la enseñanza de las NEE y su inclusión es plenamente replicable, factible y permite alcanzar los resultados esperados para la asignatura, desarrollando además capacidades analíticas y socioemocionales en las y los maestrantes. Para cerrar este trabajo, compartamos algunas reflexiones finales.

Al hablar de didáctica en el ámbito de la educación superior, Wassermann (1994) afirma que los buenos casos se construyen en torno a problemas que garanticen un examen a profundidad (como se cita en F. Díaz Barriga (2005)). En este sentido, podemos afirmar que la interseccionalidad permite el diseño de casos complejos y multidimensionales que representan un desafío para el estudiante a quien se le solicita reflexionar y generar una propuesta, en lugar de llegar a una sola respuesta correcta o incorrecta. Por lo tanto, al trabajar con análisis de casos es importante también replantearse la forma en que se evalúa pues esto no puede hacerse a través de mecanismos cerrados. Las técnicas e instrumentos deben desarrollarse a partir de criterios cualitativos que se enfoquen en la capacidad reflexiva de las y los estudiantes ya que la herramienta didáctica en sí misma provoca, en palabras de Mora (2017), “un proceso complejo de desempeño en un determinado contexto” (p.6).

Por otro lado, este proceso ha demostrado que el lenguaje se encuentra en íntima relación con el pensamiento crítico. En los procesos de desarrollo cognitivo, Piaget (1959)

[9] Algunas dificultades encontradas en el camino fueron ya descritas con anterioridad al hablar de las estrategias de contención.

señala que la madurez del pensamiento se refleja en la capacidad progresiva de estructurar el lenguaje expresivo. Las capacidades mentales preceden al lenguaje: se estructura la idea y se concreta en la comunicación. Rescato esta noción para argumentar la necesidad de que se maneje un lenguaje técnico y una claridad conceptual en torno a los elementos de la inclusión. Sin embargo, no basta con que las y los docentes conozcan los términos; es necesario que los empleen para el análisis, pues solo de esta manera pueden ganar claridad y reflexividad en el camino (Sevo, 2023). Por ejemplo, no basta con cambiar "personas discapacitadas" por "personas con discapacidad", o "necesidades especiales" por "necesidades específicas", si a nivel del pensamiento ambos términos significan lo mismo. Es necesario el debate de por qué una noción se cambia por otra para dejar atrás la mirada patológica o estigmatizante, un debate que debe ocurrir de forma abierta.

El análisis de casos permite hablar de prácticas reales sin un enfoque punitivista, es decir, analizamos junto a los y las estudiantes por qué las acciones de un/a docente no fueron adecuadas sin señalar realmente a una persona y sin hacer énfasis en la prohibición. Sin embargo, nos sentimos apelados cuando, a partir de estos ejemplos, vemos que nuestras decisiones no han sido las mejores. En esa autorreflexión las cosas cobran nuevos sentidos que requieren nuevas formas de expresión (Larrosa Bondía, 2006).

En su trabajo de revisión, Reina (2020) señala que la inclusión educativa se favorece en contextos que capacitan a sus docentes desde el diálogo, y no cuando se emplean métodos tradicionales como la memorización de conceptos. Si buscamos formas innovadoras y actualizadas, es menester empezar a incluir la interseccionalidad, pues esta se ha estado impulsando en el ámbito de la educación en los últimos años. Ya en el 2022, UNICEF mencionaba que: "en el concepto de interseccionalidad se reconoce la diversidad dentro de los grupos, así como la necesidad de valorar las experiencias y las necesidades únicas de las personas que enfrentan múltiples y simultáneas formas de opresión" (p. 9). Por su parte, Ministerio de Educación del Ecuador (2025), asegura que la interseccionalidad implica que:

Para velar por el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes es preciso reconocer diversas categorías como el género, el origen étnico, el origen nacional, las discapacidades, la condición socioeconómica u otras situaciones que confluyen y operan inseparablemente y simultáneamente.

Esta propuesta, incluida de a poco en las políticas nacionales, invita a quienes nos dedicamos a la educación a formarnos más en los aspectos sociales de nuestra profesión. La interseccionalidad exige abordajes desde una mirada tanto macrosociológica como micro-

sociológica (Visotsky, 2021). Es decir, que podamos reconocer aspectos estructurales que crean desigualdades y necesidades individuales en un proceso en el que se pueda dialogar abiertamente manteniendo un enfoque de derechos humanos, pues la discriminación sea por género, etnia, sexualidad, entre otras no puede ser un tema prohibido o "delicado" pero tampoco abierto a creencias de todo tipo. Trabajos recientes como los de Bartolomé et al. (2021) y E. M. González et al. (2020) muestran preocupación por la dilatación de procesos que ocurre en ocasiones al aplicar un análisis interseccional. En pocas palabras, hablar de problemáticas sociales y cómo estas se expresan en experiencias individuales, no debe conducir a una relativización ni a un ejercicio en el que toda opinión y/o propuesta se queda en la discusión por no llegar a un consenso. En el ejercicio didáctico, esto implica que el análisis de casos debe ser diseñado y orientado por un/a profesional que conozca con claridad lo que implica la interseccionalidad y su vínculo con los derechos humanos.

Tomando en cuenta todo lo analizado a lo largo de esta sistematización, culminó con la reafirmación de que, la herramienta aquí propuesta para la didáctica de la inclusión demostró ser efectiva en varios niveles. Más allá de los resultados y competencias alcanzadas, considero que procesos como este con sus alcances y limitaciones conducen a resignificar la práctica pedagógica. Es decir, comprenderla no sólo como un conjunto de estrategias, sino como un espacio de construcción ética, política y afectiva del conocimiento. El propósito final de enseñar sobre NEE e inclusión no es que las y los docentes memoricen términos, sigan protocolos sin cuestionar o se propongan metas irreales en sus aulas de clases movidos por la ilusión o propuestas generales; sino que la práctica docente se transforme paulatinamente en un lugar donde se desmontan las lógicas de exclusión y, a su vez, se construyen nuevas formas de relaciones. A partir de ello desarrollamos las actividades en el aula, como siempre lo hemos hecho.

Bibliografía

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.

Bartolomé, D., Martínez, D., & García, L. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Revista Espacios*, *42*, 1-12. https://www.revistaespacios.com/a21v42n09/a21v42n09p05.pdf

Bernal, A. (2010). Elecciones parlamentarias de 2010: análisis de la inclusión de mujeres. *Colombia Internacional*, (74). https://tinyurl.com/23dufu53

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.ª ed.). Open University Press.

Bloom, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. David McKay.

Brookfield, S. (2017). Becoming a critically reflective teacher. *Journal of Applied Learning y Teaching*, *2*(2019). https://tinyurl.com/29hofyxy

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado*, *19*(2), 265-280. http://hdl.handle.net/10481/37376

Cifuentes-Gil, R., & Pantoja-Kauffmann, G. (2019). *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas*. Editorial Brujas.

Correa, J. (2023). Principio de progresividad y no reversibilidad en educación inclusiva para población con discapacidad en Colombia. *Praxis y Saber*, *14*(39). https://tinyurl.com/2xvorl2q

Correa-Arias, C. (2024). De la formación teórica al pensamiento epistémico en los posgrados en Educación en América Latina. *Revista Unimar*, *42*(1), 87-102. https://tinyurl.com/2ytj7vwc

Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Díaz Barriga, Á. (2009). *Currículum, competencias y evaluación en la educación superior*. Paidós.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs. *Frontiers in Psychology*, *11*, 439. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439

Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(3). https://tinyurl.com/2dhxrqfy

Escorcia, L. S. (2020). Investigación cualitativa: una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *Cienciamatria*, *6*(11), 101-110. https://tinyurl.com/2brany87

Estévez, N. (2024). *El método del caso en la formación de maestros*. Dykinson.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (5.ª ed.). SAGE.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Galán-Peñalva, F. G. (2021). Formación de posgrado en educación inclusiva. *Cuadernos Universitarios*, *14*, 47-62. https://doi.org/10.53794/cu.v14iXIV.446

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Giménez, A. (2010). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial UOC.

González, E. M., Rojas, A. M., & Montoya, J. A. (Eds.). (2020). *Educación inclusiva: una apuesta por el reconocimiento*.

González, E. (2018). *Educar en la afectividad*. Universidad Complutense de Madrid.

Granada-Angulo, L. G. (2024). La interseccionalidad: Base analítica para un estudio de género, raza, clase y educación doctoral en Colombia. *Revista de Ciências Humanas*, *2*(24). https://doi.org/10.47328/revcch.v2i24.19239

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. d. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(1), 21-38. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021

Hidalgo, L. (2016). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación*, *5*(1-2), 225-243. https://tinyurl.com/243b89r5

Hurtado, M., Díaz, D., Mendoza, N., Farías, R., & Quezada, B. (2024). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular: estrategias

y mejores prácticas. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, *5*(2). https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.38

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Educación Global Research*, *1*, 56-70. https://tinyurl.com/2bdakptn

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias* (2.ª ed.). Alforja / CEAAL.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.

Larrosa Bondía, J. (2006). *Sobre la experiencia* (Vol. 19).

Lindner, K. T., Hassani, S., Schwab, S., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S., & Holzinger, A. (2022). Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs. *Frontiers in Education*, *7*.

López Sarasty, D. C., & Amézquita Galindo, S. (2024). Observación de contextos educativos, un espacio de reflexión en torno a la didáctica y el currículo: estudio de caso. *Conocimiento Global*, *9*(1). https://doi.org/10.70165/cglobal.v9iS1.494

Martínez-Carazo, P. C. (2021). La observación como técnica de investigación cualitativa en educación. *Revista Científica General José María Córdova*, *19*(33), 83-98. https://doi.org/10.21830/19006586.703

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Más de 50 mil estudiantes con discapacidad reciben atención educativa inclusiva. https://educacion.gob.ec/mas-de-50-mil-estudiantes-con-discapacidad-reciben-atencion-educativa-inclusiva/

Mora, M. C. G. (2017). Estudio de caso como estrategia didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje: retos y oportunidades. *Bio-grafía*, 1533-1540. https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7334

Morales Morgado, E. M. (2023). *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación*. Ediciones Salamanca.

Núñez, K., Núñez, G., & Castillo, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria*, *17*(2), 61-72. https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000200061

Paz, L. E., Rubí, A., & Hernández, E. A. (2022). Constructivismo y fomento del aprendizaje autónomo para la enseñanza a distancia en el bachillerato. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, *14*(28). https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2022.28.83383

Pérez-Morales, P., Zambrano-Vacacela, L. L., & Mejía-Vera, J. G. (2021). Profesionalización docente en el Ecuador: una experiencia de justicia e inclusión social. *Acta Scientiarum. Education*, *43*. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51798

Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. https://tinyurl.com/2cdk2jcl

Reina, C. A. (2020). *La interseccionalidad en la lectura de la educación inclusiva*.

Sánchez, A. H., & Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista Retos XXI*, *2*(1), 13-22. https://doi.org/10.30827/retosxxi.2.2018.24223

Santofimio Rojas, G. (2024). Reflexiones de estudiantes de la Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural. *European Public & Social Innovation Review*, *10*, 01-15. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1625

Sátiro, A. (2018). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Sevo, S. (2023). El lenguaje en torno al lenguaje inclusivo en la docencia. *Revista de Educación Inclusiva*, *8*(1), 42-56. https://doi.org/10.7203/Normas.v13i1.27755

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

Trigueros, I. M. G. (2023). *Desafíos de la inclusión digital*. Ediciones Octaedro.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNESCO. (2022). Educación inclusiva. https://www.unesco.org/es/education/inclusion

Universidad Estatal de Milagro. (2025, agosto). Maestría en Educación Básica: Brochure posgrados. https://www.unemi.edu.ec/wp-content/uploads/2025/08/Maestria-En-Educacion-Basica-Brochure-UNEMI-Posgrados.pdf

Varsik, S., & Gorochovskij, J. (2023). *Intersectionality in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dbb1e821

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto.

Villa-Holguín, E. (2019). La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica. *El Ágora USB*, *19*(2), 547-557. https://doi.org/10.21500/16578031.4389

Visotsky, J. A. (2021). *Interseccionalidad crítica y educación*. Universidad Nacional del Sur.

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Agenda Educativa.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). SAGE.

Zabalza, M. Á. (2003). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

2

Desconocimiento docente sobre necesidades educativas específicas como obstáculo para la evaluación pedagógica

Petita Isabel Salavarría Melo[10]

.

El presente trabajo sistematiza una experiencia formativa con docentes de posgrado orientada a evidenciar cómo el desconocimiento de las NEE afecta la elaboración de evaluaciones pedagógicas inclusivas. A través de encuestas, entrevistas y actividades vivenciales, se identificaron creencias erróneas, prácticas inadecuadas y vacíos formativos. La metodología permitió sensibilizar a los participantes al experimentar desde la práctica, las dificultades que enfrentan los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. Los resultados muestran cambios en la comprensión, mayor empatía y la necesidad urgente de capacitación docente para garantizar procesos de enseñanza y evaluación justos y equitativos.

[10]Universidad Estatal de Milagro, psalavarriam@unemi.edu.ec.

Índice

2.1. Brechas formativas en la atención a estudiantes con NEE: problematización **63**
2.2. Criterio de evaluación **67**
2.3. Propósito de esta sistematización **69**
2.4. Delimitación **70**
2.5. Transición hacia una comprensión inclusiva de las NEE **73**
2.6. Formulación de dimensiones **75**
2.7. Construcción de indicadores **78**
2.8. Desarrollo argumentativo de indicadores **80**
2.9. Ejemplificación y materialización **81**
2.10. Síntesis reflexiva **82**
2.10.1. Fuentes y métodos de verificación 82
2.10.2. Métodos de verificación 84
2.11. Integración de la experiencia **87**
2.12. Justificación teórica del conjunto **87**
2.13. Declaración del giro curricular **89**
2.14. Selección de competencias **90**
2.15. Trabajo Colaborativo e interdisciplinario **94**
2.16. Ejemplificación **96**
2.17. Listado de actividades clave **97**
2.18. Identificación de evidencias **98**
2.19. Reflexión **101**
2.20. Diseño de Soluciones **102**
2.21. Identificación de imprevistos **106**
2.22. Conexión de logros **108**
2.23. Descripción de conexiones **109**
2.24. Diseño de diagrama **110**

2.25. Descripción operativa **111**

2.26. Justificación de pertinencia **112**

2.27. Criterios de validez **114**

2.28. Conclusión **120**

2.1. Brechas formativas en la atención a estudiantes con NEE: problematización

Es importante clarificar que, los estudiantes con NEE poseen múltiples capacidades que les permiten desenvolverse y mantener su funcionalidad en la vida cotidiana. Lo que ellos necesitan es que en su entorno se comprendan las dificultades en las que requieren apoyo y, más aún, que brinde comprensión antes que ayude. Es muy probable que todos podamos tener una necesidad no identificada, quizás no en el contexto académico o quizás sí; pero, finalmente tenemos necesidades. Entonces, para definir este aspecto, podríamos decir que, desde mi punto de vista, una necesidad es igual a: "necesito ayuda, necesito ayuda, necesito comprensión" y que, sobre todo, esto no significa que no pueda aprender, significa que aprende diferente y no es determinante para poder decir que es o no inteligente o capaz una persona. Al contrario, precisamente la lucha constante de tratar de encajar de manera forzada en un sistema educativo que aún no tiene un modelo práctico de excelencia inclusiva, la confrontación con los desafíos internos que muchos de los niños y jóvenes tienen a diario porque no son comprendidos, entendidos, apoyados, ni acompañados. Además, se sienten diferentes y que no son parte del sistema, simplemente, sienten que no encajan porque estamos frente a un sistema educativo que tiene muchas brechas que subsanar, como lo es la capacitación docente en la inclusión. Podríamos decir que estos estudiantes demuestran constantemente sus capacidades, porque forman parte y sobreviven a un mundo que los ve y los trata diferente.

Desconocer sobre las necesidades, nos convierte en protagonistas directos y responsables del aprendizaje de los estudiantes con NEE, somos conscientes de lo que en las aulas de clases impartimos, pero más allá, somos consecuentes de cómo lo impartimos. Como docentes debemos asegurarnos de que el aprendizaje sea significativo y que los aspectos tanto individuales como grupales de los estudiantes; asimismo, con creatividad y, sobre todo, que el conocimiento se convierta en una herramienta clave para garantizar un aprendizaje verdaderamente significativo. Implica atender y comprender a nuestros estudiantes, tanto a aquellos con NEE como a quienes no la presentan.

Así pues, identificar una población tan grande de docentes ecuatorianos que desconocen sobre las NEE, nos pone contexto que la problemática mencionada afecta a una gran población de estudiantes en nuestro país, cada docente hace eco de su pedagogía ,metodología y enseñanza a cientos y miles de estudiantes a lo largo de su vida profesional, enseñanzas que no solo van en lo académico. También, contribuyen a la formación perso-

nal de los mismos; como docentes somos responsables de todo lo que hacemos y decimos en el aula de clases, así que, desconocer sobre las NEE no permite que el docente entienda, ni identifique de manera oportuna una necesidad, debe conocer de características conductuales para poder rápidamente poder accionar y brindar el apoyo oportuno que requiere el estudiante; conocer permite que el docente pueda aplicar estrategias y metodologías inclusivas que favorezcan y vayan alineados a poder acompañarlo en su dificultad.

No atender una NEE tiene muchas consecuencias que marcan la vida de los estudiantes con NEE, las afectaciones no solo se dan en plano del rendimiento académico donde probablemente se vea reflejado en calificaciones bajas afectando su rendimiento académico repercutiendo directamente en la autopercepción académica; además, en muchas ocasiones puede tener repercusiones mayores afectando a su autoestima y autoconcepto creando niños inseguros que luego se convertirán en jóvenes débiles para finalmente convertirse en adultos rotos en una sociedad que discrimina y que deberán aprender a convivir pero que no tendrán esa fortaleza interna para poder aceptarse tal y como son.

Nuestro gobierno en el intento de promover una educación inclusiva ha realizado normativas que permitan poder atender a los estudiantes con NEE tal como lo menciona (Educación, 2024) en su ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00089-A – art 3 "establecer el proceso para la aplicación de la evaluación psicopedagógica con el fin de fortalecer la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad, estableciendo a la evaluación psicopedagógica como un proceso dinámico de recolección, análisis e interpretación de datos relevantes de la situación de aprendizaje." El sistema educativo ecuatoriano intenta ir formando y guiando a sus docentes a comprender el propósito de las evaluaciones dentro de lo académico.

En este mismo acuerdo, (Educación, 2024) en el art 4, busca crear normativas que permitan "orientar con claridad las acciones de los docentes, enfatizando la gestión sobre procedimientos y metodologías que deben implementarse para garantizar el acceso, participación, permanencia, aprendizaje, promoción y culminación del proceso educativo de estudiantes con NEE", de esta manera se busca atender el tema en cuestión en el contexto educativo para garantizar el aprendizaje significativo y el bienestar estudiantil. Estos acuerdos y normativas ponen en evidencia que existen cambios estructurales que se dan en el sistema, sin embargo, este problema no solo es de forma sino de fondo, si bien es cierto que tenemos normativas que nos ayudan a garantizar los procesos de enseñanza, ¿qué ocurre con respecto a los docentes? No hay una normativa que regule la

actualización y el conocimiento indispensable para ser docente sobre el conocimiento de las NEE.

En este mismo tema, González-Rojas (2018) nos menciona que "existen profesores que aún creen que la responsabilidad de la formación de los estudiantes con NEE recae en el maestro de apoyo o en especialistas, aferrados a su rol tradicional, vinculado a ser un transmisor de información" precisamente a esto nos referimos a que su tradicionalidad no les permite ver que los roles dentro de la educación han cambiado y que como un todo integrado debemos trabajar por el bienestar de nuestros estudiantes creando ambientes seguros y entornos educativos que prioricen la salud mental y emocional de los estudiantes; la educación compromete a algunos autores principalmente a los estudiantes, también a los padres de familia y las instituciones educativas pero, como coprotagonista, los docentes son autores de gran importancia, así que se espera que un modelo educativo de excelencia los docentes sean integrales y comprometidos con la enseñanza, además de ser comprometidos con el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Esto implica precisamente involucrarse como un equipo que trabaje por y para los estudiantes.

No solo los docentes deben capacitarse de forma sistemática de tal manera que coadyuven al desarrollo de una comunidad educativa. Beneitone et al. (2007) nos menciona que, "aunque se propone la implementación de proyectos educativos de inclusión y adecuaciones curriculares como estrategias para dar respuesta de calidad y equidad para esta población, todavía son pocas las instituciones educativas en el Ecuador que optan por trabajar en la formación de los docentes". Por este motivo, es de gran importancia el control académico y formativo de la planta docente con respecto a sus actualizaciones, capacitaciones constantes que ayudan a cumplir un perfil de un docente acorde para la formación de niños y jóvenes que finalmente serán parte de la sociedad. De igual forma, en el ámbito formativo y profesional resulta fundamental complementar esta información con capacitación sobre la atención a las distintas NEE presentes en el aula. Este conocimiento permitirá al docente identificar oportunamente las necesidades del estudiantado y brindar el acompañamiento adecuado.

Atender esta problemática de manera emergente es una realidad impostergable. Aunque Ecuador ha dado algunos pasos iniciales en materia normativa, la aplicación práctica y el cumplimiento responsable de dichas disposiciones por parte de los organismos gubernamentales aún son limitados. No basta con respaldar un modelo educativo inclusivo desde lineamientos teóricos ideales; es indispensable que estos se reflejen correctamente en la práctica cotidiana, lo cual hasta ahora no evidencia los resultados esperados. En este

nivel macro de toma de decisiones se deben ajustar y fortalecer las características formativas básicas para el ejercicio docente, incorporando la capacitación en NEE, el uso de estrategias y metodologías inclusivas, así como la implementación de recursos prácticos y tecnológicos que garanticen una enseñanza y evaluación individualizada.

No obstante, la responsabilidad no recae únicamente en el ámbito gubernamental. Las instituciones educativas también deben asumir un rol activo en el cumplimiento de las normativas y en la formación continua de sus docentes, brindándoles la capacitación necesaria en estos y otros temas fundamentales.

Los docentes que participaron en el módulo de NEE compartieron sus percepciones iniciales sobre el tema. Una parte importante manifestó desconocer el impacto real de las NEE en el aprendizaje y, en algunos casos, habían interpretado el desempeño de ciertos estudiantes como “desinterés”, “pereza” o falta de esfuerzo. Incluso varios señalaron que, para ellos, “las famosas NEE son una excusa para justificar a quienes no quieren estudiar”. Sin embargo, tras realizar diversos ejercicios prácticos que les permitieron experimentar en primera persona cómo siente, percibe y se enfrenta al entorno un estudiante con NEE —particularmente a través de actividades vinculadas con dislexia, discalculia, TDAH y TEA—, los docentes pudieron vivir sensaciones similares a las que experimentan estos niños. También se aplicaron ejercicios de evaluación donde se omitieron o se ignoraron los estilos de aprendizaje y las necesidades presentes, con el fin de visibilizar el impacto de dichas omisiones.

Posteriormente, cada docente expresó sus vivencias: frustración, ansiedad, confusión e incluso deseos de llorar ante la imposibilidad de comprender plenamente las actividades o responder adecuadamente. Estas experiencias favorecen una comprensión más profunda y empática sobre la importancia de reconocer, atender y respetar las NEE en el aula.

Después de esta sensibilización desde la práctica, los docentes reflexionaron sobre la importancia del desconocimiento de las NEE y cómo incide en la elaboración de los criterios para realizar la evaluación pedagógica, comprendiendo la relevancia de evaluar a partir de las consideraciones de las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Además, argumentaron que solo conociendo sobre el tema podrían evitar cometer errores y podrían encontrar más respuestas a las interrogantes que nacen frente a un caso en el aula de clases, después de esta experiencia ellos consideran que es necesario que existan capacitaciones constantes por personal especializado para poder apoyarse en los mismos.

2.2. Criterio de evaluación

El valor principal de esta experiencia radica en poder evidenciar directamente desde los docentes el desconocimiento que existe sobre las NEE, dejando en evidencia la notable necesidad de una intervención emergente en todos los niveles de concreción que tomen acciones supervisadas que puedan ser evidenciadas y concretadas en la práctica. Además de lo antes expuesto, como consecuencia a las incorrectas prácticas de enseñanza y evaluaciones a estudiantes que tienen una condición, ponemos en riesgo la posibilidad de afectar su autoestima y su autoconcepto lo que probablemente en el futuro afecte su personalidad lo que agrava más la negligencia realizada en estos casos porque no solo afecta en lo académico, sino que además tiene efectos colaterales de gran impacto que probablemente marquen la vida de los estudiantes.

Lo innovador de esta práctica consiste en la identificación del desconocimiento de las NEE por parte de los docentes llevando a la reflexión y a la sensibilización de la importancia de conocer todo aquellos que rodea a nuestros estudiantes en especial cuáles son sus debilidades académicas y personales, de tal manera que nos permite poder planificar actividades y evaluaciones con el objetivo de poder tener resultados más apegados a la realidad, pero sobre todo brindar el acompañamiento oportuno, comprensión y empatía que un estudiante con NEE requiere. Según refiere Bazurto y Samada (2020), la población con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, sufren discriminación o no reciben la atención necesaria; no obstante, el crecimiento poblacional de niños y jóvenes identificados con una NEE es acelerado, y estamos frente a un modelo educativo inclusivo por lo que urge entre otras cosas atender principalmente: ¿cómo se enseña? o ¿Cómo se evalúa? Pero, sobre todo, ¿cómo aprende el estudiante? Priorizando ante todo que debemos garantizar el aprendizaje significativo de nuestros estudiantes. Esto implica en muchos casos desarrollar estrategias didácticas y prácticas de una enseñanza individualizada que facilite los canales de aprendizaje del estudiante, quien es el protagonista.

Uno de los principales impactos de esta experiencia, consiste en la sensibilización en los docentes sobre la responsabilidad que recae sobre cada uno de ellos; más allá de la formación académica el maestro integral debe capacitarse en estrategias y metodológicas innovadoras, prácticas, didácticas e inclusivas de tal manera que pueda atender las diferentes exigencias que se presentan en la misma ,el universo llamado aula de clases es el espacio donde el docente tiene la oportunidad para poder enseñar considerando los

aspectos fundamentales característicos de sus estudiantes que solo él conoce según su asignatura.

En esta experiencia, a través de actividades prácticas de simulación de situaciones, ejemplificando como un estudiante con NEE como la dislexia, discalculia, TDAH, autismo, disgrafía, disfasia, se logró un impacto en cada uno de ellos, luego de sensibilizar la situación real, los docentes pudieron comprender que en sus manos recae una responsabilidad que va más allá de lo académico. Asimismo, comprendieron que desde la experiencia cómo se siente un estudiante con una condición específica e incluso pudieron sentir frustración, ansiedad, estrés en las actividades realizadas, sin embargo el punto de mayor interés que se analizó y se destacó de esta experiencia es que lo que ellos vivieron esta experiencia de forma temporal, pero los estudiantes con NEE lo viven todos el día, todos los días, llamando así su interés a la reflexión y auto evaluándose para reconocer cómo ha sido su desempeño como docente.

Desde esta experiencia los docentes cambian su percepción y la forma de ver la inclusión y sienten la necesidad de tener que prepararse, tal como lo menciona (Meza et al., 2020) " es crucial la preparación para garantizar la igualdad de oportunidades, promover una educación inclusiva y de calidad, y permitir que estos alumnos alcancen su máximo potencial mediante adaptaciones curriculares, estrategias pedagógicas personalizadas y la formación docente para atender la diversidad", es así que este grupo de docentes no solo han comprendido porque lo vivieron sino que además están listos para empezar con el cambio.

Esta experiencia puede ser replicada en todos los contextos a nivel nacional, porque según lo expuesto inicialmente el desconocimiento sobre las NEE por parte de los docentes, es una problemática que se evidencia en nuestro país y que debe ser atendida de manera urgente, asimismo, es importante sensibilizar la población docente ecuatoriana para poder crear conciencia y responsabilidad de una realidad en la que somos responsables y en la que podemos tomar acciones emergentes desde nuestras competencias. La población ecuatoriana que desconoce sobre las NEE aún puede afirmarse como elevada, así como también lo es la población de estudiantes con NEE que forman parte de una escolaridad ordinaria en un sistema educativo que promueve la inclusión.

En síntesis, los criterios que hacen que esta experiencia sea de gran importancia y de guía para otros docentes es poder experimentar a través de una situación específica donde les permite ponerse en lugar de sus estudiantes, permitiendo al docente trabajar en sus planificaciones basándose en la empatía y comprensión según la condición de su estu-

diante porque ahora entiende cuales son unos de los tantos sentimientos que experimenta un estudiante con NEE.

2.3. Propósito de esta sistematización

El propósito de esta sistematización consiste en establecer la relación entre el desconocimiento de las NEE y el desarrollo inadecuado de las evaluaciones pedagógicas aplicadas a estudiantes que las presentan, con el fin de evidenciar la necesidad urgente de formación docente en este ámbito. Con este capítulo busco impulsar, entre los docentes ecuatorianos, una reflexión que permita transitar hacia una educación inclusiva basada en la igualdad y la equidad. Es fundamental reconocer que los estudiantes con NEE poseen cualidades singulares y capacidades extraordinarias; para valorar plenamente su potencial, debemos aprender a mirar desde su perspectiva, comprenderlos, entender sus necesidades y brindarles el apoyo que merecen.

Este propósito surge luego de evidenciar, de manera experiencial, que un grupo significativo de docentes que se encuentran estudiando sus maestrías, la mayoría con años en la docencia, desconocían las NEE. Gran parte de ellos tenían criterios equivocados sobre este tema; algunos no sabían y otros, a pesar de que tenemos un modelo educativo inclusivo, simplemente no es de su interés. Fue de mi atención porque somos los docentes quienes formamos, mentores y guías; es así como nace la interrogante: ¿cómo se puede guiar si no sé cómo hacerlo?, ¿cómo puedo asegurar que hay un aprendizaje significativo si ni siquiera sé si llegó o cómo llegar a mi estudiante?, fue de mi atención y de mi preocupación porque ante la modernidad y la tecnología, ante tanta información al alcance de un clic, aún tenemos tanto que aprender, ¿pero cuánto tiempo nos tardaremos en aprender? ¿Cuántos niños, jóvenes, o cuantas generaciones se verán afectadas hasta que toda la población docente ecuatoriana y del mundo comprenda la importancia de saber atender las NEE y decida conocer y aprender de las mismas para saber adaptar, enseñar, y evaluar?

Este propósito resulta relevante porque ayudará a atender las interrogantes de cientos de miles de docentes, pero sobre todo permitirá crear un entorno académico más sano para cada estudiante con NEE brindándoles un espacio justo, con atención, con reconocimiento, con comprensión y admiración al igual que todos los estudiantes. Con esta sistematización busco poder llegar a miles de docentes para que se integren al cambio y podamos hacer realidad de una manera más macro, ese modelo educativo inclusivo que tenemos en nuestro país al cual todos tenemos derecho a acceder.

Con este contexto deseo crear conciencia y motivar a que más docentes se capaciten sobre las NEE, de tal manera que les permita poder identificar las características que se presenten en el aula de clases para poder brindar la atención oportuna, informando a tiempo para poder tener un diagnóstico que ayude a tener mayor claridad de la condición que presenta el estudiante para según eso poder trabajar de manera conjunta con la institución en estrategias que permitan trabajar desde las fortalezas del estudiante aprendiendo a enseñar y a evaluar de manera individualizada utilizando recursos inclusivos, la tecnología en sus evaluaciones para tener un aliado en el aula de clases permitiendo emplear clases didácticas, prácticas e innovadoras despertando interés en todos los estudiantes con o sin NEE.

En síntesis, el propósito de esta sistematización es que seamos parte del cambio de la educación ecuatoriana, creando el interés en los docentes por innovar; creando conciencia en los docentes del rol que no solo desempeñamos en la vida académica de los estudiantes, sino que además en el desarrollo personal; definitivamente el conocimiento nos permitirá actuar de manera correcta y atender de manera oportuna una NEE pero sobre todo nos permitirá brindar esa ayuda tan indispensable, la capacitación constante permite acceder a conocimientos recientes que pueden ser implementadas en el aula de clases.

2.4. Delimitación

Declaración inicial. El objeto de estudio de esta sistematización es sensibilizar y evidenciar el desconocimiento de las NEE por parte de los docentes, con el fin de crear conciencia del impacto en el diseño incorrecto de las evaluaciones pedagógicas a los estudiantes con NEE, partiendo desde el criterio pleno que las NEE presentes en un estudiante no representa que goza o no de capacidades o inteligencia que la sociedad cree que carece, por el contrario su sentido de percepción y adaptación a un entorno negado e indiferente a sus necesidades demuestran que aprenden a vivir; sin embargo esto no los exime de sus sentimientos e incluso del su desarrollo de personalidad.

El sistema educativo en el mundo, por años ha cuantificado los resultados de las evaluaciones, incidiendo en la mente de los estudiantes y padres creando una idea equivocada sobre la inteligencia y capacidad; haciéndolos pensar que las mismas son medibles numéricamente, bajo ese criterio se crea una idea absurda de creer que los resultados de las evaluaciones muestran el aprendizaje real del estudiante, tal como lo menciona Nungaray (2024) quien considera que los docentes buscan que los estudiantes construyan conoci-

miento mediante estrategias y materiales pero a la hora de evaluar solo aplican uno o dos instrumentos de manera estandarizada para dar cuenta de los logros del alumno con relación al aprendizaje. Esto ocasiona que muchos se rijan exclusivamente a los resultados obtenidos creando una percepción incorrecta sobre su capacidad, incluso llegando a pensar que no pueden o que no son capaces creando en muchos casos traumas, bloqueos y anclas al ver que no se obtienen buenas calificaciones.

Foco central. El objeto de estudio se centra en la sensibilización sobre el desconocimiento de las NEE por parte de los docentes que formaron parte del módulo; con resultados que fueron obtenidos de manera inmediata permitiendo evidenciar la necesidad de una intervención emergente para que se tomen acciones prontas, definitivamente el cambio desde los docentes con capacitación en NEE ayudará a que tengan una herramienta valiosa, saber identificar, saber atender , saber adaptar y saber enseñar; la sensibilización sobre esta problemática permitirá formar y fortalecer sus conocimientos sobre el tema para saber desarrollar una clase inclusiva y saber evaluar y acompañar a sus estudiantes.

Límites y alcances. La delimitación temporal se forma con los estudiantes de posgrado de la Maestría de Educación Básica, en la Universidad Estatal de Milagro, mientras recibían el módulo de “Necesidades Educativas Específica (NEE) y su inclusión en la educación” en el cual participaron 160 maestrandos que integran el módulo, paralelo C3-C1.

Supuesto y justificación. Según la “ Declaración de Salamanca sobre la Inclusión en la Educación” que fue aprobada durante la Conferencia Mundial sobre NEE celebrada conjuntamente por la UNESCO y el Ministerio de Educación de España, en 1994. Se considera que ha proporcionado el impulso para la educación inclusiva en todo el mundo. UNESCO (2024) ha representado por muchos años el cambio para una educación equitativa como un derecho universal al que todos tenemos acceso con igualdad de condiciones sin discriminación, el mundo empieza a aceptar y a normalizar la inclusión en el contexto social y educativo; sin embargo, es cuestión de tiempo para lograr la aceptación y entendimiento integral de lo que realmente representa la inclusión en su totalidad, esto refiere en poder gozar con los mismos derechos con los que todos accedemos y de la libertad de poder sentirse parte de un mundo que aún no está diseñado ni preparado para comprender y respetar las necesidades, un mundo que intenta integrarlos pero que aún corresponde a una batalla titánica entre el desconocimiento y la empatía.

En los programas formativos de posgrado de la maestrías en educación acceden un gran número de docentes que tienen la predisposición al aprendizaje y al cambio, la expe-

riencia se realizó en la muestra seleccionada precisamente porque el módulo refiere sobre las NEE, un módulo que permite capacitar sobre este tema indispensable para el docente del siglo XXI, con características que lo convierten en un mentor, guía, acompañante en busca del aprendizaje , siendo protagonista junto a sus estudiantes en la construcción del conocimiento trabajando con recursos tecnológicos que le permiten realizar clases más dinámicas que generen interés en los estudiante; los integrantes de este módulo están dispuesto a tener ese cambio entre la docencia tradicional y la actual que requiere la sociedad, un docente inclusivo, bajo este contexto antes de dar inicio del desarrollo al módulo a manera de una evaluación " diagnóstica" para identificar el punto de partida según los conocimientos básicos sobre temas inclusivos específicamente NEE que todo docente debe tener, alertando así, los vacíos presentes o la desinformación que se tiene del tema permitiendo poder llenar y despejar las dudas sobre el tema.

En definitiva, se considera la importancia de esta experiencia para ser replicada con el objeto de que se pueda expandir a toda la población docente la importancia de saber educar, no puedo ayudar si no sé cómo, no puedo guiar si no sé de qué manera, no puedo orientar si no comprendo cómo es la percepción que tiene quien recibe mi ayuda, no puedo ayudar si no sé identificar quien la necesita sin que me la pida; es claro que ante todo como educadores debe prevalecer el enseñar significativamente asegurándonos que todos nuestros alumnos a su propio ritmo en su propio estilo de aprendizaje, con sus debilidades y fortalezas alcancen sus metas de aprendizajes. Es por eso que, la importancia de esta delimitación enfocada en el docente para tener una realidad desde la perspectiva docente y sobre todo una claridad de las consecuencias que sus acciones pueden tener, conocer sobre el tema nos permite tomar decisiones acertadas y a tiempo con el objeto de garantizar una educación sana, gozando de derecho, de un entorno amigable; el proceso de aprendizaje no debe aturdir, agobiar, estresar ni ser traumático, para aprender significativamente debemos hacerlo desde la alegría y para lograrlo debemos crear ese ambiente en donde los estudiantes se sientan cómodos y felices de pertenecer.

2.5. Transición hacia una comprensión inclusiva de las NEE

En la primera parte de este capítulo se presenta la importancia de conocer sobre las necesidades educativas específicas, desde la perspectiva de los docentes; destacando el rol protagonista que tienen los mismos en la formación académica y personal de los estudiantes teniendo en cuenta que ante el desconocimiento podríamos cometer graves errores con consecuencias irreparables no solo en lo académico sino además en la salud mental de los estudiantes que tienen una NEE.

Hasta este punto se ha descrito de manera general el contexto, el problema central, el propósito, el valor y la delimitación de la experiencia. Este recorrido inicial ha permitido comprender los antecedentes, las motivaciones y el alcance, estableciendo una base sólida para su análisis posterior, a partir de aquí, se inicia una nueva fase que implica transitar de la narrativa descriptiva hacia la fundamentación conceptual y operativa. En este apartado, se abordarán los principios teóricos que sustentan la experiencia, con el fin de otorgar coherencia, validez y rigor académico.

Este tránsito no solo representa un cambio de estilo o enfoque, sino también un paso esencial para conectar la práctica con la teoría, permitiendo comprender de qué manera los conceptos, modelos o enfoques seleccionados respaldan las decisiones tomadas y las acciones emprendidas. En consecuencia, la fundamentación conceptual y operativa se convierte en el eje articulador que integra la reflexión teórica con la aplicación práctica, dando continuidad y profundidad al desarrollo del estudio.

Durante la reciente experiencia, se pudieron evidenciar varios conceptos que son fundamentales para comprender la experiencia vivida; los conceptos que fueron presentándose en los diferentes momentos del proceso en la parte de la práctica pedagógica, los desafíos enfrentados durante el trayecto y la organización del aprendizaje fueron: construcción del saber, sensibilizar, reflexión, inclusión, transformación social, empatía y escritura académica.

Cada uno de ellos emergió en distintos momentos del proceso, ya sea como parte de la práctica pedagógica, de la organización del aprendizaje o de los desafíos personales enfrentados durante el trayecto, la selección de estos conceptos está relacionada estrechamente con la naturaleza del aprendizaje que caracterizó la experiencia.

La construcción del saber permitió a través en un proceso activo de participación que los docentes crearán sus propios conocimientos a partir de sus experiencias, a través de la

sensibilización generó conciencia y una comprensión más profunda sobre lo que un estudiante con NEE puede experimentar día a día, inmediatamente la reflexión formó parte de esta experiencia en donde a través de lo vivido se comprende las diferentes situaciones que un estudiante con una condición vive y cuáles son los efectos colaterales que como consecuencia a las frustraciones que experimenta por no comprender y no ser comprendido por lo que se hace presente la clarificación de conceptos generalizados sobre la inclusión comprendiendo así que esta representa igualdad, accesibilidad a un derecho que todos sin excepción debemos acceder como es una educación de calidad.

El siguiente concepto refiere a la transformación social para que la inclusión no sea una lucha por los derechos , una lucha por permiso o aceptación porque todos tenemos el derecho de tener ese espacio en el mundo y tener las mismas oportunidades de disfrutar y acceder todo lo que socialmente tenemos, por lo que la empatía se hace presente en esta experiencia porque fue vivida por cada uno de los docentes que participaron finalmente la escritura académica se convirtió en una herramienta para expresar y validar lo aprendido dentro de la comunidad académica.

Todos los conceptos presentes son fundamentales, sin embargo, dos requieren una atención en particular por su peso teórico, en primer lugar, la reflexión entendida como un proceso constante de análisis y revisión crítica de la experiencia. Schön (1992), quien define como una práctica mediante la cual los profesionales piensan en su acción para mejorarla de manera continua. Esta reflexión no es sólo posterior a la acción, sino que también puede darse durante ella, lo que permite ajustar decisiones en tiempo real.

En un segundo lugar el concepto de empatía según refiere (UNESCO, *Guía para promover la empatía y la inclusión*, 2019) “La empatía hacia alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), implica una conexión emocional y cognitiva profunda, que se traduce en una actitud docente inclusiva, respetuosa y colaborativa” , definitivamente los docentes al conocer las debilidades y necesidades de sus estudiantes podrán trabajar desde sus fortalezas para poder apoyarlos , la empatía (Piaget, 1923) la define como la capacidad de ponerse en los zapatos de otros, la empatía es clave para generar un ambiente de confianza, respetar sus limitaciones y, a su vez, fomentar su desarrollo integral y social, precisamente esta experiencia está basada en ponerse en los zapatos de sus estudiantes a través de la simulación que les permite sensibilizar y comprender mejor a sus estudiantes.

En síntesis, los conceptos de construcción del saber, sensibilización, reflexión, inclusión, transformación social, empatía, escritura académica permiten organizar la experiencia vivida de manera coherente, otorgándole sentido y proyección. Al mismo tiempo,

funcionan como puertas de entrada a nuevas dimensiones de la práctica educativa, tales como la responsabilidad del aprender, la colaboración significativa y la agencia en la producción de saberes.

2.6. Formulación de dimensiones

Esta experiencia realizada donde se ha sensibilizado el sentir de los docentes sobre la importancia del conocimiento de las NEE para poder hacer una adecuada planificación y diseño de evaluaciones que permitan tener presente las dificultades que presentan los estudiantes, las dimensiones que organizan esta experiencia nos permiten poder comprender y analizar los principales características que forman la práctica; según Flick (2014a) las dimensiones facilitan ordenar la experiencia, es decir que al organizarla nos da claridad para comprender mejor lo sucedido y a su vez mejora la comprensión de la experiencia; en este mismo tema (Jara, 2018) "menciona que ordenar las dimensiones permite convertir la práctica en lenguaje claro para interpretar y reflexionar" permitiendo así complementarse con lo antes expuesto sobre las dimensiones que dan el lugar para poder clarificar y mostrar de una manera más efectiva la experiencia presentada.

Las dimensiones que formaron esta experiencia fueron la dimensión pedagógica, institucional, subjetiva, social; estas dimensiones nos permiten comprender de una manera más detallada la experiencia descrita.

Dimensión pedagógica: Paredes (2019) refiere que analiza los métodos, estrategias y recursos educativos empleados en la práctica, así como su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al realizar una sensibilización directa con los autores principales de la práctica educativa les permitió comprender cómo los métodos, estrategias y recursos educativos que han estado empleados están estrechamente relacionados con el saber educar desde la individualización de cada uno de los estudiantes. En esta dimensión nos referirnos a todas las formas de enseñanza y aprendizaje que se dan principalmente desde la práctica invitándonos a reflexionar sobre la importancia que el currículo debe estructurarse como un proceso práctico, dinámico que permita la reflexión de todos los participantes de manera particular del docente para que pueda realizar los cambios necesarios en sus planificaciones o evaluaciones según el contexto.

Esta dimensión se evidenció cuando se implementaron estrategias de aprendizaje activo, como el trabajo en grupos cooperativos, debates y foros abiertos luego de la actividad,

esto permitió a los docentes construir conocimiento a partir del diálogo y la reflexión conjunta, mejorando su comprensión del tema.

Dimensión institucional: Martínez (2006) indica que comprender los aspectos organizativos, normativos y contextuales que influyen en la ejecución y desarrollo de la experiencia. En este caso bajo la planificación de un módulo correspondiente al programa de maestría relacionado al tema de NEE fue oportuno realizar esta experiencia para que el docente aprenda desde su vivencia; esta dimensión permite relacionar el accionar docente-institución como una sola fuerza que trabaja por poder brindar una oferta académica que llene grandes expectativas, pero sobre todo asegurar que se cumplan las mismas. Es necesario el involucramiento directo de las instituciones y es fundamental que se forme un gran equipo de trabajo dentro de las mismas para poder garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Un ejemplo de esta dimensión fue la coordinación con los tutores y directivos que permiten esa flexibilidad y adaptabilidad en los contenidos pero sobre todo la libertad de cátedra para poder diseñar las clases que forman parte de la guía analítica y que finalmente como docente planificamos para poder llevar el conocimiento según cada metalogenia , en este caso la experiencia realizada también demostró el apoyo institucional necesario para garantizar la continuidad y efectividad de la experiencia educativa.

Dimensión subjetiva: Corbera (2025) plantea que esta dimensión aborda las percepciones, emociones, motivaciones y aprendizajes personales de los actores involucrados. De tal manera que la sensibilización directa ha permitido el accionar directo sintiendo necesidades que podrían presentar sus alumnos al no comprender la explicación de una clase, una tarea o la consigna de un examen. Esta experiencia que se basa en las emociones y percepciones que se dan desde la práctica permiten comprender de una mejor manera a nuestros estudiantes, al comprometer en la experiencia las emociones permite conectar mejor con los participantes y la experiencia pues la reflexión será realizada desde el interior, desde la conciencia y desde el sentimiento.

Esta dimensión se manifestó cuando los docentes reflexionaron sobre sus propias prácticas y reconocieron la importancia de adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, mostrando crecimiento profesional y compromiso personal con la mejora educativa.

Dimensión social: La dimensión social se refiere a las interacciones y relaciones que se generan entre los participantes y la comunidad, analizando el impacto colectivo de la práctica. Incluye los procesos de comunicación, colaboración y construcción conjunta del

conocimiento , tal como lo menciona Gámez (2015) quien explica que esta dimensión examina la interacción entre los participantes, las relaciones comunitarias y los efectos de la práctica en el entorno social. Dado el caso de esta experiencia que precisamente permitió compartir entre los participantes cómo se sentían luego de cada actividad realizada, desarrollando espacios de reflexión y de análisis comparativo que ayudan a crear un criterio más claro de la problemática que viven los estudiantes con NEE.

Un ejemplo de esta dimensión fue la participación de los docentes en las actividades del proyecto, fortaleciendo los lazos de colaboración y el sentido de pertenencia entre los distintos actores educativos.

Las dimensiones antes mencionadas ayudan a que la experiencia dada en el contexto educativo sea más fácil de comprender integrando lo pedagógico, institucional , subjetivo y social notificándose para poder explicar de una manera integral. Estas dimensiones constituyen el marco desde el cual será posible construir indicadores de análisis que reflejen tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como las condiciones institucionales, los aprendizajes personales y las interacciones sociales que sostienen la experiencia en su totalidad.

En conclusión, la experiencia se centra en la necesidad de comprender la importancia del desconocimiento de las NEE con el objetivo de poder fortalecer los proceso pedagógicos en el aula de clases y la institución permitiendo desde la reflexión comprender que los docentes debemos conocer sobre el tema ante la alta demanda de prácticas inclusivas , colaborativas y coherente con las necesidades presentes en los estudiantes con NEE, en esta experiencia que representó un desafío , un reto poder identificar los factores pedagógicos, institucionales, subjetivos y sociales para que se genere un aprendizaje representativo en los docentes quienes formaron parte de la experiencia creando en cada uno de ellos conciencia y un cambio de visión sobre la forma que estamos enseñando y que hoy en día el docente debe enseñar de la manera en la que mejor aprenden sus estudiantes, la educación tradicional es parte del pasado por el contrario hoy no s enfrentamos a retos adaptativos como docentes pues ahora debemos de integrar metodologías prácticas y la tecnología ser usada como aliada estratégica para la planificación, desarrollo y evaluaciones en el aula de clases.

2.7. Construcción de indicadores

En la dimensión pedagógica tenemos como indicadores: estrategias metodológicas, adaptación de las actividades, recursos prácticos y evaluación formativa. Cuando nos referimos a las estrategias metodológicas como un indicador de la dimensión pedagógica, hablamos de que promueven la participación e interacción por parte de los docentes que formaron parte de la experiencia, estos aprendizajes y dinámicas grupales ayudan a estimular el pensamiento crítico permitiendo compartir criterios entre los integrantes del grupo luego de la práctica de la actividad.

Por otro lado al referimos del indicador de adaptación de las actividades, López Sarasty y Amézquita Galindo (2024) refieren las diversas actividades previamente planificadas por el docente para ser aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el contexto de la experiencia el conocimiento fue precisamente adaptado para que desde la ejemplificación se pueda realizar la reflexión y aprendizaje del mismo; mientras que el indicador de recursos prácticos hace referencia y relación al indicador anterior debido a que dado la situación existe la adaptabilidad y empleabilidad de recursos pertinentes para hacer que la experiencia se desarrolle de tal manera que se alcance el objetivo planteado que consiste en la sensibilización de la problemática.

Finalmente, el indicador evaluación formativa se evidencia cuando se presencia la interacción entre los participantes dada en un espacio de diálogo, debate, interacción y construcción colectiva del conocimiento dada en el intercambio de opiniones y reacciones ante la dinámica planteada manifestando sus percepciones sobre lo vivido siendo un espacio colectivo de aportes significativos que finalmente integrarán su propio criterio de lo aprendido.

En lo que respecta a la Dimensión institucional tenemos presentes los siguientes indicadores: respaldo directivo, espacios de coordinación y coherencias políticas institucionales. Al referirnos el indicador de respaldo directivo lo podemos evidenciar al momento de tener la disponibilidad de recursos materiales, el espacio, la flexibilidad que se da a los docentes para poder planificar sus asignaturas. En el mismo tema refiriéndonos al indicador de espacios de coordinación se evidencia una vez que todos aquellos docentes que formaron parte de la experiencia trasladen la mismas a sus entorno educativo permitiendo extender aún más la actividad y sensibilizar de una manera más macro, esto sería posible precisamente a la coordinación que se dé desde lo institucional al comprender que este tipo de actividades permite construir docentes más conscientes sobre una realidad que

nos enfrentamos en el contexto educativo finalmente están van de la mano con el último indicador referente a las políticas institucionales las mismas que serán flexibles según la misión y visión.

Refiriéndonos a la dimensión subjetiva, hemos considerado los indicadores: reflexión, actitud-compromiso, confianza-autonomía e identidad. Cuando mencionamos la reflexión como un indicador es precisamente porque este tipo de experiencia que van desde la sensibilización permite al participante poder realizar un autoanálisis que lo conduce a la reflexión de lo que ha realizado permitiendo encontrar diferencias llevándolo a pensar en un cambio con el objetivo de mejorar aquello que ha identificado que está mal, de esta manera evidenciamos precisamente el indicador de actitud, compromiso porque refiere a una decisión basada en una experiencia que le permitió razonar, analizar y encontrar aquello que se debe mejorar, es el compromiso que se evidencia al realizar los cambios que consideran necesarios para mejorar su práctica docente.

El indicador de confianza y autonomía se puede evidenciar cuando los docentes deciden dejar sus creencias sobre lo que hasta ese momento conocían permitiéndose abrir al cambio a los nuevos conocimientos creando en ellos seguridad al conocer más sobre el tema permitiéndole sentirse más seguro al momento de encontrarse con casos como lo que aplicamos en la sensibilización, finalmente el indicador de identidad se hace presente cuando los docentes a través de esta práctica comprende la importancia de ser un docente moderno con características integradas que exige la docencia del siglo XXI pero además les permite ser conscientes de la responsabilidad que tienen en sus manos al momento de enseñar y del impacto que tienen sus acciones y sus enseñanzas.

Para finalizar, cuando nos referimos a la dimensión social, los indicadores encontrados son: participación activa y colaboración. Refiriéndonos al indicador de participación activa lo podemos encontrar al momento que los participantes deciden ser parte de esta experiencia y además comprometerse para que la misma se desarrolló de manera significativa involucrándose en cada una de las actividades para poder comprender desde la vivencia como se sentiría tener una NEE , de la mano a este indicador tenemos presente la colaboración que al igual que el anterior se complementan al presentar predisposición a participar convirtiéndose en un aprendizaje significativo que luego podrán compartir con sus compañeros y su entorno Finalmente, puede observarse en el impacto positivo de la experiencia sobre la convivencia y cohesión social del grupo.

2.8. Desarrollo argumentativo de indicadores

Dimensión pedagógica. Estos indicadores son de gran importancia porque demuestran que hoy en día la práctica educativa ya no se limita a la transmisión de contenidos bajo una estructura tradicional donde el docente era quien proporcionaba el conocimiento y los estudiantes eran receptores , ahora la educación implica procesos dinámicos de enseñanza y aprendizaje donde la participación activa, la adaptación de actividades, el uso de recursos innovadores y la evaluación continua evidencian una transformación real en la manera de aprender y enseñar. Hoy planificamos tratando de crear un aprendizaje individualizado trabajando desde las fortalezas de cada estudiante, hoy trabajamos de manera conjunta docente-estudiante para el desarrollo y construcción del conocimiento, cada uno de los indicadores permite observar cómo cada uno de los participantes se involucraron en la actividad y finalmente desarrollaron su propio conocimiento y criterio a través de una experiencia que les permitió sensibilizar y comprender la realidad de un estudiante con NEE.

Dimensión Institucional. La importancia de los indicadores dentro de esta dimensión radica en que expone de qué manera el contexto educativo favorece o limita la implementación de nuevos proyectos con el objetivo de generar cambios educativos innovadores en beneficio de la comunidad educativa. Enseñar implica más que un proceso de intercambio de información, es necesario complementarlo con un entorno sano para que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos desde la tranquilidad pero además de sentirse parte de su institución donde además del aprendizaje que recibe existen vínculos afectivos y de respeto que velan por el bienestar de cada uno de los estudiantes y esto se logra únicamente siendo observadores a las realidades presentes en la institución pero sobre todo a la adaptabilidad y a la rapidez con la que se empleen los cambios cuando estos sean necesarios. Stake (1995) señala que “los indicadores deben vincularse a evidencias observables; en este caso, muestran cómo las decisiones, recursos y apoyos institucionales impactan directamente en la calidad y sostenibilidad de las acciones pedagógicas”. Siendo así muy importante la flexibilidad con la que las instituciones se adapten a los cambios que requiera su población estudiantil.

Dimensión subjetiva. Estos indicadores son importantes porque permiten visualizar los cambios internos y profesionales que experimentan los docentes y demás participantes en la práctica. La reflexión sobre la propia enseñanza, la motivación, la autonomía profesional y el sentido de pertenencia evidencian una transformación en las actitudes, la

confianza y la identidad profesional, aspectos esenciales para consolidar prácticas educativas más efectivas y conscientes. La sensibilización permite lograr cambios sustanciales desde el interior siendo estos más representativos a la hora de motivarse para realizar cambios que probablemente han estado arraigado desde nuestra construcción personal; sin embargo, no significa que necesariamente sea lo correcto, la reflexión y el análisis individualizado y grupal ayuda a poder orientar sobre las percepciones de un tema y elevar el pensamiento interno de tal manera que sea escuchado por otros de esta manera permitir el intercambio de criterios que ayudan a ver cosas que quizás aún no se han podido identificar y a compartir lo que quizás otros no han podido identificar siendo así una reflexión bilateral que se da en un contexto reflexivo.

Dimensión social. La importancia de estos indicadores radica en que permiten medir la construcción de relaciones colaborativas y la participación de la comunidad en la experiencia educativa. La interacción entre docentes, estudiantes y familias, la comunicación efectiva, la creación de redes de apoyo y el impacto en la cohesión social evidencian cómo la práctica genera un aprendizaje colectivo y fortalece los vínculos dentro del entorno educativo. Stake (1995) señala que los indicadores deben reflejar evidencias reales, y en este caso muestran que la dimensión social es clave para consolidar cambios sostenibles y significativos en la comunidad educativa.

2.9. Ejemplificación y materialización

Dimensión pedagógica. Este indicador se materializó en la aplicación de estrategias metodológicas participativas, cuando los docentes realizaron debates y proyectos grupales que permitieron la construcción colectiva de conocimiento. Un ejemplo claro de la adaptación de actividades a las necesidades de los alumnos fue la personalización de ejercicios y tareas según los ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos, logrando que todos participaran activamente. La utilización de recursos didácticos innovadores se evidenció cuando se incorporaron materiales digitales interactivos y experimentos prácticos que aumentan la motivación y comprensión de los contenidos. Finalmente, la evaluación formativa y continua se materializó en retroalimentaciones finales, donde los docentes eran guiados para mejorar sus aprendizajes de manera inmediata y reflexiva.

Dimensión institucional. Este indicador se materializó en el respaldo directivo y disponibilidad de recursos, por ejemplo, cuando la institución permite la flexibilidad del desarrollo de las clases magistrales facilitando la conectividad. La existencia de espacios

de coordinación se evidenció en reuniones semanales de planificación docente-directiva, donde se ajustaron estrategias y se tomaron decisiones conjuntas sobre la ejecución de actividades. La coherencia entre políticas y prácticas se manifestó cuando los lineamientos institucionales sobre inclusión educativa se tradujeron en acciones concretas dentro del aula, como la atención diferenciada a estudiantes con diversas necesidades.

Dimensión subjetiva. Este indicador se materializó en la reflexión docente cuando los educadores documentaron sus experiencias, identificando fortalezas y áreas de mejora en su práctica pedagógica. La expresión de actitudes positivas y compromiso se evidenció en la motivación con que los docentes participaban en actividades extracurriculares y proyectos de mejora educativa. El desarrollo de confianza y autonomía profesional se manifestó cuando los docentes diseñaron e implementaron nuevas estrategias didácticas sin supervisión constante, demostrando seguridad en sus decisiones. El fortalecimiento del sentido de identidad y pertenencia se evidenció en la participación activa en comités de proyecto y en la valoración de sus aportes dentro del equipo educativo.

Dimensión social. Este indicador se materializó en la participación de la comunidad educativa, como cuando los docentes asistieron y colaboraron en las actividades. La generación de redes de apoyo y comunicación efectiva se manifestó en grupos de trabajo interdisciplinarios y chats de los docentes que forman parte del módulo.

2.10. Síntesis reflexiva

Los indicadores permiten analizar la experiencia de manera estructurada y coherente, ya que transforman dimensiones abstractas en elementos observables y medibles. Estos indicadores aseguran que la experiencia sea analizable porque evidencian comportamientos, productos y resultados concretos tanto en lo pedagógico, institucional, subjetivo como social, reflejando la transformación real ocurrida durante el proyecto. Conocer todo aquello que nos permite interiorizar la información nos permite asegurarnos que efectivamente se esté dando el aprendizaje significativo creando una huella que finalmente desencadenar en un aprendizaje ligado a un cambio

2.10.1. Fuentes y métodos de verificación

Las fuentes constituyen el material fundamental para la sistematización, ya que permiten recoger y analizar las evidencias que demuestran los aprendizajes, las percepciones y

los cambios generados durante la experiencia de sensibilización. En este caso, las fuentes se relacionan directamente con las actividades realizadas para que los docentes pudieran experimentar y comprender las dificultades, emociones y perspectivas de los estudiantes con NEE; cada fuente seleccionada contribuye a mostrar cómo este proceso generó reflexión, empatía y apertura hacia una educación más inclusiva.

Las fuentes utilizadas para verificar los indicadores se encuentran: entrevistas a participantes, cuestionarios-encuestas, planificación de la actividad, reflexiones escritas por parte de los docentes y terapia de grupo.

Entrevistas a participantes. Una de las fuentes utilizadas fue realizar las entrevistas a los docentes que formaron parte de la experiencia, las entrevista tienen como objetivo conocer y poder evidenciar cambios de pensamiento por parte de los docentes sobre la importancia del conocimiento de las NEE y su impacto en el diseño de evaluaciones pedagógicas, inicialmente realizamos una entrevista para conocer cuáles eran sus percepciones con respecto al tema planteado, esto nos permite poder conocer la postura que tenían los docentes ante un tema tan delicado, una vez realizada las actividades de la experiencia de sensibilización nuevamente las entrevistas ayudaron a poder identificar las percepciones que tuvieron los docentes, las entrevistas ayudan a obtener información cualitativa sobre los impactos del proceso, una experiencia que fue dada desde la sensibilización y que cambia la forma de ver a los estudiantes con NEE y ser conscientes que ahora cada planificación , diseño de investigación deber ser considerada de manera inclusiva para todos los estudiantes.

Cuestionarios-Encuestas. Los cuestionarios y encuestas fueron otra de las fuentes utilizadas antes y después del proceso , si bien es cierto las entrevista permite obtener datos cualitativos que nos ayudan a comprender el comportamiento de los participantes pero es necesario complementar esta información con fuentes que nos permitan obtener información cuantificable para poder establecer de manera numérica el porcentaje de docentes que desconocen sobre esta problemática; se utiliza al inicio y al final de la experiencia precisamente para poder obtener datos medibles de cual es criterio antes de la actividad sobre la importancia del desconocimiento de las NEE por parte de los docentes y su impacto en el desarrollo de las evaluaciones pedagógicas, así podemos establecer un antes y un después de la experiencia logrando poder tener datos que nos permitan realizar una comparación e identificar si existe o no una incidencia positiva de la sensibilización realizada logrando el cambio de mentalidad con respecto al tema. Esta fuente permite medir el impacto de la actividad y la efectividad de ésta.

Planificación de la actividad. Preparar una sensibilización corresponde a un análisis de actividades idóneas que se espera que al ser aplicadas cumplan los objetivos establecidos sobre la experiencia por lo que es importante saber seleccionar las actividades que se van a proponer como ejemplificación, en este caso la experiencia fue sensibilizar sobre la importancia del desconocimiento de las NEE por parte de los docentes y su impacto en el desarrollo de evaluaciones pedagógicas a través de simulaciones que le permitan al docente sentir desde la posición que tiene una condición específica de tal manera que puede colocarse en los zapatos de los estudiantes que tienen una NEE; Esta fuente es de gran importancia porque permite organizar la experiencia, establecer objetivos y las actividades para poder garantizar la efectividad de actividad.

Reflexiones escritas por parte de los docentes. Al finalizar la experiencia todos los participantes redactaron su propia reflexión de lo vivido, aquí tuvieron la oportunidad de expresar de manera escrita sus emociones, sus necesidades basadas en las actividades realizadas que les permitieron colocarse en el lugar de los estudiantes con NEE. Esta fuente es de gran importancia porque le permite al participante poder interiorizar el conocimiento encontrándose cara a cara con sus sentimientos para hacer conciencia y establecer cambios en su práctica docente siendo más empático con sus estudiantes y comprendiendo la importancia de saber para poder brindar el acompañamiento oportuno y a tiempo.

Terapia de grupo. La fuente utilizada como terapia de grupo permite cerrar este ciclo de aprendizaje a través de la escucha activa de experiencias, sensaciones, sentimientos vividos por otros compañeros, los mismos que permiten comprender aún más e identificar otros factores que quizás no se habían podido identificar, permitiendo aumentar el grado de comprensión e interiorización de la experiencia. Esta fuente es de gran importancia porque estos espacios nos permiten confrontar nuestras ideas, creencias, pensamientos con otras personas que con su objetividad podrían generar una crítica constructiva que nos ayudaría a mejorar como personas, en estos espacios podemos compartir situaciones que otros han vivido y aprender de estas experiencias.

2.10.2. Métodos de verificación

Con las fuentes tenemos información que nos ayudará a poder realizar un contraste entre la experiencia y los resultados obtenidos, Los métodos de verificación permiten transformar las fuentes recopiladas en información válida, confiable y útil para analizar los resultados de la experiencia.

Entrevistas a participantes.

El método utilizado para esta fuente (Entrevistas a participantes) es a través de la recopilación de la información cualitativa que nos permite obtener información que nos permite describir y triangular con la observación el sentir de los docentes que formaron parte de la experiencia. La estrategia de verificación consistió en revisar sistemáticamente los registros escritos para identificar patrones de comportamiento, reacciones emocionales y reflexiones emergentes durante la sensibilización. Se categorizaron las observaciones según los indicadores de empatía, comprensión de la diversidad y disposición hacia la inclusión. Este método permitió convertir las anotaciones en información interpretativa y significativa, fortaleciendo la validez del análisis mediante la comparación con otras fuentes de evidencia. No obstante, las entrevistas dejan en evidencia las percepciones que tiene un participante sobre un tema específico.

Cuestionarios-Encuestas.

El método utilizado para esta fuente fue el análisis comparativo pre y post experiencia, apoyado en el tratamiento mixto de datos. Se revisaron los resultados obtenidos antes y después de la actividad para identificar cambios en las percepciones y actitudes de los docentes hacia los estudiantes con NEE. La estrategia de verificación consistió en contrastar los resultados con los objetivos de la sensibilización, garantizando así la coherencia entre la evidencia y los indicadores propuestos.

Planificación de la actividad.

El método de verificación utilizado fue el análisis documental, enfocado en revisar la coherencia entre los objetivos, las estrategias didácticas y los resultados alcanzados. La estrategia consistió en comparar los componentes de la planificación con las evidencias obtenidas en las demás fuentes, para verificar si la propuesta cumplió con sus propósitos formativos. La organización es clave para poder determinar la sistematización de la experiencia de tal manera que los participantes puedan ir comprendiendo cada una de las actividades vividas llevándolos a una reflexión desde su interior haciendo conciencia de lo vivido como debe ser su accionar como docente de aquí en adelante.

Este método permitió constatar la relación entre la intención pedagógica inicial y los cambios observados en la práctica, fortaleciendo la validez del proceso mediante la triangulación con registros, reflexiones y observaciones.

Reflexiones escritas por parte de los docentes

. El método de verificación empleado fue el análisis de contenido, que permitió identificar categorías de sentido relacionadas con la empatía, el aprendizaje emocional y los compromisos pedagógicos. Las reflexiones escritas nos dejan datos cualitativos acerca de las percepciones de los docentes sobre la experiencia vivida. La estrategia consistió en revisar cada texto para reconocer palabras clave, frases recurrentes y transformaciones en la comprensión de la inclusión; cada uno de los participante experimentó sensaciones diferentes que fueron relacionadas con las diversas situaciones experimentadas en su momento en el aula de clases con sus estudiantes permitiéndoles realizar un análisis sobre los posibles efectos causados en los mismos debido al desconocimiento ayudándolos a reflexionar sobre la importancias del conocimiento para la práctica docente de excelencia.

Este método facilitó convertir las reflexiones personales en datos interpretativos, evidenciando la evolución de los docentes desde la vivencia emocional hacia la autocrítica y la proyección profesional.

Registro de observación -terapia de grupo

. El método de verificación utilizado para esta fuente fue el análisis cualitativo de observación participante, mediante el cual se revisaron sistemáticamente las notas tomadas durante las sesiones. La estrategia consistió en identificar patrones de interacción, expresiones emocionales, participación y actitudes de los miembros del grupo. Se codificaron las observaciones según los indicadores de apertura, empatía, comunicación y autorreflexión. Durante la práctica se pudo intercambiar experiencias relacionadas a estudiantes con NEE en sus aulas de clases, permitiéndoles ahora desde la reflexión poder hacer una autoanálisis de como se ha sido su accionar como docente, además a través de las experiencia de otros compañeros en una escucha activa ayuda a comprender otros puntos de vistas sobre esta problemática e incluso desde la ejemplificación de casos que otros han vivido plasma una idea más integral sobre la importancia del conocimiento de las nee por parte de los docentes. Este método permitió transformar la experiencia vivida en datos interpretativos que reflejan el proceso de cambio grupal y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

2.11. Integración de la experiencia

La utilización de las fuentes Entrevistas a participantes, Cuestionarios-Encuestas, Planificación de la actividad, Reflexiones escritas por parte de los docentes y Terapia de grupo y además emplear métodos facilita el desarrollo de una mejor información permitiendo construir una reflexión detallada de esta experiencia vivida que se trataba de la sensibilización de los docentes sobre la importancia del desconocimiento de las NEE y su impacto en el desarrollo de las evaluaciones pedagógicas ayudándolos a comprender desde la empatía como los estudiantes con NEE se sienten. Obtener esta información nos ayuda a contrastar y triangular lo teórico con la práctica alcanzando un aprendizaje significativo basado desde la vivencia y reflexión logrando cambios en la comprensión de los docentes sobre el tema de inclusión, las fuentes y métodos aplicados no sólo garantizaron la rigurosidad de la sistematización, sino que también evidenciaron la transformación de la práctica pedagógica .

2.12. Justificación teórica del conjunto

Este tipo de experiencia basadas desde la vivencia de cada uno de los participantes les permite interiorizar el conocimiento encaminándolos a una reflexión y autoanálisis más profundo siendo de gran importancia para la sistematización de esta experiencia permitiendo conocer las diferentes manifestaciones emocionales, sociales y reflexivas dadas en las actividades definiendo a partir de esto los conceptos estructurales y dimensiones, según Balmaceda (2025) las categorías analíticas claras y estructuradas para un análisis permiten una claridad entre lo observado y lo registrado de tal manera que podemos desarrollar un mejor análisis de la experiencia dada para poder garantizar y recomendar la misma en otros contextos debido a los cambios significativos que la misma ha generado.

Las dimensiones y los indicadores seleccionados han permitido desarrollar la sistematización clara de la experiencia para poder comprender desde los resultados obtenidos la importancia sobre el conocimiento de las NEE por parte de los docentes para poder tener herramientas aliadas en el aula de clases y evaluar a sus estudiantes desde sus fortalezas desarrollando así docentes más empáticos con la realidad educativa. Como lo menciona Flick (2014b), las categorías analíticas deben permitir una lectura coherente de la realidad observada, por lo que se eligieron dimensiones como la comunicación, la cohesión grupal, la empatía, la autorreflexión y el cambio emocional al triangula la información recopilada

podemos obtener resultados de gran interés para quienes fueron parte de la experiencia motivando a otros a también ser parte de la misma, las dimensiones dentro de una sistematización orientan el análisis hacia la comprensión de las transformaciones que ocurren en la práctica. Por tanto, este marco conceptual legitima el proceso analítico y asegura la coherencia entre la teoría, la experiencia vivida y los resultados interpretativos obtenidos.

Los indicadores constituyen el vínculo metodológico que conecta la teoría con la práctica en la sistematización de la experiencia. Es importante porque permiten observar, describir y evaluar de manera clara y objetiva las transformaciones individuales que se producen a lo largo del proceso debido a la reflexión dada desde la sensibilización de las actividades realizadas. Según Yin (2014a), los indicadores fortalecen la validez del estudio al proporcionar criterios verificables que orientan la interpretación de los resultados, en la práctica de nuestra experiencia los indicadores mencionados permitieron medir cambios representativos, estos cambios nos permite contrastar que definitivamente cuando existe un desconocimiento somos ciegos ante los efectos colaterales que conllevan nuestra práctica docente causando daños inclusos irremediables en el autoconcepto de los estudiantes con NEE, una vez observados y escuchado la reflexión de los participantes podemos notar que existe un cambio de mentalidad con respecto al tema, mayor conciencia del mismo lo que ayuda a alcanzar el objetivo planteado que es la sensibilización de esta problemática educativa.

De acuerdo con Stake (1995), la coherencia entre los indicadores y las evidencias recolectadas otorga credibilidad al análisis, asegurando que los hallazgos reflejan transformaciones reales y fundamentadas en la experiencia vivida. De tal manera que estos resultados nos permiten confiar en que efectivamente la práctica de esta experiencia obtiene cambios positivos y significativos en los docentes.

Según Flick (2014a), la validez del análisis depende de la adecuación de las fuentes al fenómeno estudiado al tratarse de una experiencia sensibilizadora, las fuentes y métodos empleados fueron seleccionados de acuerdo con la pertinencia y capacidad de reflejar los procesos de transformación en los participantes. Los métodos aplicados para la obtención de resultados mixtos permitieron analizar los datos de manera cuantitativa y cualitativa, además tal como lo menciona Yin (2014b), la triangulación de fuentes y métodos fortalece la credibilidad del estudio, garantizando una comprensión integral y sólida de la experiencia siendo fuente de inspiración para la réplica en otros contextos permitiendo de forma macro llegar a más personas.

La integración de los conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos sustenta la sistematización de la experiencia de sensibilización siendo cada elemento estratégicamente seleccionado para poder garantizar la comprensión del proceso vivido por parte de los participantes permitiendo integran la práctica con lo teórico llevándolos a una reflexión individualizada y grupal sobre lo experimentado; la coherencia entre las categorías teóricas, los métodos de verificación y las evidencias empíricas asegura la validez académica del estudio, ofreciendo un aporte significativo a la comprensión de la inclusión educativa desde la vivencia docente.

Finalmente, el módulo anterior a través de un estudio que triángulo información entre lo práctico y lo teórico permitió la consolidación de la comprensión e interiorización de la importancia del desconocimiento de las NEE por partes de los docentes y su impacto en las evaluaciones pedagógicas de sus estudiantes, realizando una breve recapitulación del módulo anterior pudimos redactar la importancia de seleccionar los conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos idóneos para poder garantizar la interpretación y análisis detallado de la experiencia vivida, en este proceso se pudo evidenciar las transformaciones de las percepciones de quienes participaron en esta actividad mejorando y creando un compromiso para el cambio frente a las percepciones que se tiene sobre la inclusión en el sistema ecuatoriano

2.13. Declaración del giro curricular

A partir de este punto, el capítulo se orienta a establecer el vínculo curricular de la experiencia sistematizada, integrando los aprendizajes y reflexiones obtenidos en el proceso con las dimensiones pedagógicas y formativas del currículo. En este capítulo nos permitirá analizar la manera en que se puede incorporar en el contexto educativo y hacerlos parte de los proyectos institucionales con el objetivo de sensibilizar a más población docente sobre la importancia del desconocimiento de las NEE y su impacto en el desarrollo de evaluaciones pedagógicas no apropiadas en sus estudiantes.

Los cambios que traen consigo cambios que favorezcan al entorno educativo y de manera particular a los estudiantes debemos de darles un espacio y flexibilidad para poder aplicarlos en el contexto individualizado de cada institución, esta experiencia en este capítulo busca no solo comprender la experiencia vivida sino también traducir en propuestas curriculares que promuevan la diversidad y la inclusión desde la práctica docente convir-

tiéndose en oportunidades para fortalecer la enseñanza desde una perspectiva inclusiva, equitativa y justa.

2.14. Selección de competencias

Según Piaget (1959), las competencias del perfil de egreso vinculadas a esta experiencia son: Promover la inclusión educativa, reflexión crítica, trabajo colaborativo e interdisciplinario. y principios éticos y de equidad.

Promover la inclusión educativa

. Mediante la atención a la diversidad y la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes, desde la experiencia los docentes tienen una mayor claridad de la importancia de conocer sobre las NEE para poder accionar de manera correcta y oportuna frente a sus estudiantes, garantizando el cumplimiento de una educación de calidad e inclusiva como lo manifiesta el órgano rector de nuestro país, esta experiencia fortalece la competencia de promover la inclusión educativa basado en la experiencia realizada por los docentes donde se colocaron en lugar de sus estudiantes con NEE vivenciando como se siente un estudiantes con estas condiciones y cuáles son las barreras académicas diarias a las que debe de enfrentarse, esta sensibilización permitió despertar una reflexión y conciencia sobre la importancia de conocer sobre las NEE. Según (Zabalza, 2003) “un currículo basado en competencias debe propiciar el desarrollo de saberes y actitudes que posibiliten la participación plena de todos los estudiantes”. Siendo así que esta experiencia ayudó a fortalecer la práctica docente desde la consolidación y compromiso con la inclusión.

Reflexiona críticamente sobre su práctica docente

. De esta experiencia queda un aprendizaje significativo dado desde la sensibilización donde cada participante experimentó diversas situaciones propias que viven los estudiantes con NEE permitiéndoles reflexionar e interiorizar lo aprendido para así hacer cambios en su práctica docente y mejorar sus enseñanzas académicas. La importancia de esta competencia precisamente se encuentra en vivir la experiencia de sensibilización que les permitió analizar sus prácticas docentes, pero además examinar sus métodos de enseñanza frente a la diversidad también identificaron que quizás de manera inconsciente y

desde el desconocimiento las prácticas del aula de clases eran excluyentes causando en ellos un sentimiento de culpa que los motiva con mayor razón a cambiar sus prácticas de enseñanzas en el aula de clases. Como menciona (Zabalza, 2003) "La reflexión sobre la práctica constituye el eje central del desarrollo profesional docente, pues es a través de ella como la experiencia se transforma en conocimiento y competencia pedagógica". Los cambios que se originan luego de una experiencia probablemente sean significativos, pues la ejemplificación queda arraigada en el sentir de los participantes.

Trabaja de manera colaborativa e interdisciplinaria.

Esta experiencia es una de las competencias que referimos es el trabajo de manera colaborativo e interdisciplinario de los docentes que participaron activamente en procesos de sensibilización y construcción de ambientes educativos inclusivos. Exponer sus percepciones y situaciones vividas en el entorno escolar antes de la experiencia permite identificar un punto de partida y un punto de referencia que luego servirá de referencia para comparar e identificar si hubo o no un aprendizaje, las actividades realizadas de manera individualizada crean un contexto único de experiencia que promueve la reflexión desde el sentir. Como lo menciona (Zabalza, 2003) " el aprendizaje cooperativo favorece la construcción de competencias sociales y profesionales, esenciales para el desarrollo integral del docente." Es así que los docentes compartieron saberes, perspectivas y experiencias ayudándolos a trabajar juntos en la construcción de propuestas para la mejora de la atención de estudiantes con NEE, fortaleciendo el trabajo colaborativo entre los docentes. En consecuencia, la experiencia reforzó la importancia del trabajo en equipo como base de una educación inclusiva y transformadora.

Principios éticos y de equidad.

Aplica principios éticos y de equidad en su labor profesional, favoreciendo el respeto, la empatía y la comprensión hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sensibilizar desde la experiencia deriva las barreras de la incomprensión a las condiciones propias de los estudiantes con NEE abriendo una visión diferente basada en la empatía y la resiliencia dentro del entorno educativo, siendo así de gran impacto porque promueve la exigencia de docentes capacitados en NEE. Esta experiencia también contribuyó al fortalecimiento de la competencia ética, al promover la empatía y el respeto hacia las diferencias individuales. Las actividades vivenciales permitieron que los docentes com-

prendan el impacto emocional y social de las actitudes discriminatorias, reconociendo la necesidad de actuar con justicia y sensibilidad.

Se realizaron algunas actividades que permitían ejemplificar las condiciones de un estudiante con NEE, todas las actividades realizadas fueron trabajadas bajo un simulación con características propias que se dan durante una evaluación, trabajamos bajo supuesto base, todos dependían de esa actividad para "graduarse de su maestría", además recibieron unas consignas previas que se referían a: no tendrían segundas oportunidades, ni se les permitiría hacer preguntas durante el examen, el tiempo era limitado. Bajo estas consignas esta competencia se evidenció en las actividades donde pudieron experimentar las condiciones de los estudiantes con NEE de tal manera que ahora podrían comprender mejor a sus estudiantes porque ya saben cómo se siente estar en sus zapatos. Se realizaron actividades como:

Dictado interpretativo

Esta actividad refiere a realizar un dictado, los docentes se prepararon para escuchar las palabras dado a que era lo que ellos esperaban, pero finalmente el dictado se realizado a través de lenguaje de señas generando en cada uno de los participantes incomprensión y frustración al no poder comprender e intentaron en tratar de relacionar las señas con el significado sin embargo fue en vano, de las 10 palabras indicadas ni una sola fue aceptada por ninguno de los participantes mostrándoles a ellos que precisamente de esta manera se siente un estudiante cuando no entiende lo que usted está hablando, cuando su estrategia pedagógica es desarrollada para los estudiantes ordinarios y excluye a quienes necesitan una ayuda en particular apoyándose en recursos visuales, auditivos que permitan garantizar y complementar el aprendizaje recibido.

subsubsectionComprensión lectora En esta actividad se evidenció la competencia, dado que aquí los docentes recibieron una consigna que refería a la escucha activa y realizar una síntesis de tan solo 1 línea de la idea principal de lo que habían escuchado, como siempre los docentes mostraron entusiasmo y curiosidad por las actividades que se proponían permitiendo poder mayor efectividad en las mismas porque eran dadas desde la naturalidad y compromiso de cada participante pudiendo reflejar la realidad de lo que buscábamos demostrar. Bajo los mismos supuestos mencionados empezamos a realizar la lectura de tan solo 1 párrafo, pero esta se realizó alterando las sílabas de cada palabra, cambiando todas a la vocal haciendo que la lectura no sea clara, impidiendo identificar las palabras

y pero aún comprender de qué se trataba. Inmediatamente se evidenció la desesperación de los docentes y no se hicieron esperar las muestras de asombro y desorientación de no saber qué hacer; en esta actividad se pretendía demostrar lo que el estudiante siente cuando no comprende un texto y se complica la interpretación de este para finalmente poder hacer un resumen o síntesis, convirtiéndose un verdadero problema porque cómo podría sacar la idea principal de algo que ni siquiera entiendo qué significa.

Letras cambiadas

Las actividades cada vez representaban un mayor desafío, al dejar en evidencia como es el sentir desde el punto de vista de un estudiante con NEE nacía más la necesidad por conocer más de esas sensaciones que ellos experimentan como también era más evidente el sentido de culpabilidad que sentían m muchos de los docentes al recordar que muchas de sus prácticas docentes han sido egoístas, discriminatorias, en esta actividad se trabajó bajo los mismos supuestos iniciales y se trataba de una lectura en voz alta de un texto que se encontraba alterado sus letras p-q-b-d representando así las condiciones de un estudiante con dislexia y las complicaciones que tiene en cuanto a la lectura y escritura.

Lateralidad cruzada

En otra actividad donde se evidencia la competencia es la lateralidad cruzada, donde realizamos un dictado utilizando ambas manos, esta actividad les permitió comprender que ocurre con la activación de los hemisferios durante una actividad y como algo fácil puede resultar complejo si usamos el hemisferio contrario a nuestra dominancia

Reflexión crítica

Esta competencia se evidenció cuando al finalizar las actividades los docentes que participaron compartieron sus emociones, de tal manera que los docentes pudieron por un momento experimentar esa sensación de no comprender y que no se trata de voluntad o de ganas, además a esto le sumamos la presión emocional de pensar que es una calificación importante ellos pudieron sentir que se generaron emociones que desencadenaron en frustraciones, ansiedad, desesperación. Estas actividades les permitieron reflexionar sobre sus prácticas diarias comprometiéndose a querer cambiar para poder brindar una educación de calidad a todos sus estudiantes.

2.15. Trabajo Colaborativo e interdisciplinario

Esta competencia se evidenció cuando de manera conjunta los docentes expresaron sus experiencias, cómo se sentían ante lo vivido, conjuntamente trabajaron en encontrar estrategias que precisamente hacen que las clases sean mejores en un entorno basado en la empatía y la inclusión.

Principios éticos y de equidad

Esta competencia se evidenció cuando los participantes manifestaron empatía y respeto durante las simulaciones, evitando la burla o el juicio, y reflexionaron sobre la importancia de actuar siempre desde la ética y la justicia educativa.

En conjunto, las competencias vinculadas permiten evidenciar que esta experiencia contribuye al perfil de egreso de la carrera al fortalecer la formación de un docente reflexivo, ético e inclusivo, capaz de responder a los desafíos de la diversidad en el aula. Todas las actividades realizadas tenían como objetivo la reflexión promoviendo la comprensión basada desde el respeto y la empatía, la experiencia de sensibilización hacia las necesidades educativas especiales reafirma el compromiso profesional con una educación equitativa y transformadora, alineada con los principios del perfil de egreso docente.

Selección de resultados

Los resultados de aprendizaje vinculados a esta experiencia son: reconocimiento a la diversidad, autocrítica práctica docente, diseño de actividades inclusivas, capacitación continua y diseño universal de aprendizaje

Reconocimiento a la diversidad

Reconoce la diversidad del alumnado y aplica estrategias pedagógicas inclusivas que atiendan las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes. Sensibilizar desde la práctica activa de una experiencia vivida les permite a los docentes comprender las necesidades y desarrollar estrategias para ser empleadas en el aula de clases con el objetivo de atender las necesidades presentes.

Autocrítica práctica docente

Analiza críticamente su práctica docente, identificando prejuicios, barreras y oportunidades para fortalecer la inclusión educativa dentro del aula. La reflexión como punto central de esta experiencia realizada permite que los docentes tengan una claridad mayor del impacto que tienen el desconocimiento de las NEE, siendo ahora conscientes sobre las experiencias que viven sus estudiantes, la diferencia radica en que la experiencia vivida por los docentes fue tan solo de unos minutos mientras que la de los estudiantes con NEE es todos los días por lo que requiere una mayor atención por parte de los docentes y asegurarse que la forma en que enseñan se represente de manera significativa en sus estudiantes.

Diseño de actividades inclusivas

Diseña y adapta actividades didácticas que fomentan la participación equitativa y el aprendizaje significativo, considerando las particularidades de los estudiantes con NEE. Luego de la experiencia realizada los docentes comprendieron la importancia de aprender sobre las necesidades por lo que ahora al conocer cada una de ellas el diseño de las actividades será realizado de manera más consciente.

Capacitación continua

Demuestra compromiso con la formación continua y la actualización profesional en temas de inclusión, accesibilidad y atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Desde la experiencia los docentes fueron conscientes del impacto y de las consecuencias de su desconocimiento con respecto al tema, la reflexión dio apertura a un compromiso constante a la capacitación para poder brindar una enseñanza de calidad.

Diseño universal de aprendizaje

Aplica los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en la planificación curricular, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder, participar y progresar en igualdad de condiciones. Nuestro sistema se rige bajo políticas y normativas inclusivas que preparan al entorno escolar en un ambiente de aprendizaje significativo basado en la equidad y calidad educativa, considerando que tener una necesidad no debería

excluirse ni ser ignorada, significa que debemos brindar el acompañamiento y comprensión oportuna.

2.16. Ejemplificación

1. **Reconoce la diversidad del alumnado.** Se evidenció este resultado en el momento en que los participantes mostraron interés y participación en las actividades propuestas para la sensibilización, siendo parte de las dinámicas que simulaban las diferentes condiciones de un estudiante con NEE, permitiéndoles comprender cuáles son las dificultades que puede presentar un estudiante durante su escolaridad.

2. **Analiza críticamente su práctica docente.** Este resultado se evidenció en el momento que se realizó como actividad de cierre la participación en círculo a manera de terapia, realizando una reflexión y abriendo debate para que puedan exponer sus vivencias, sus experiencias en sus aulas de clases, su sentir frente a las NEE, contrastar las actitudes o hábitos de enseñanzas antes de la experiencia y de la que ahora será su nueva forma de enseñanza para generar inclusión. En esta actividad les permitió crear compromisos personales para mejorar la enseñanza en sus aulas de clases.

3. **Diseña y adapta actividades didácticas.** Luego de la experiencia sensibilizadora los grupos de los docentes participantes trabajaron desde sus perspectivas en la elaboración de propuestas pedagógicas para atender a los estudiantes con NEE. Este resultado se evidenció precisamente en este momento que se da el intercambio de criterios y propuestas para mejorar las clases a través del uso de recursos inclusivos que ayuden a mejorar la calidad de enseñanza.

4. **Demuestra compromiso con la formación continua.** Precisamente este resultado se evidenció cuando los participantes se encontraban compartiendo sus sentimientos y experiencia de las actividades realizadas, además de contrastar con la forma de enseñanza que daban y de recordar, asociar y ahora comprender a algunos de sus estudiantes con NEE que tienen en sus salones y que no les han brindado la atención ni la empatía necesaria. Desde esta reflexión se evidencio el interés de los docentes en proponer la capacitación constante sobre este tema para ampliar su conocimiento.

5. **Aplica los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA).** Luego de la sensibilización todos los participantes comprendieron la importancia de conocer sobre las NEE para saber qué estrategias pedagógicas diseñar según las individualidades de aprendizaje de sus estudiantes; aquí este resultado se evidenció cuando precisamente incorporaron a sus planificaciones metodología inclusiva para poder garantizar el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Finalmente, los resultados de aprendizaje muestran que la experiencia de sensibilización hacia las NEE posee una alta pertinencia curricular, al articular saberes, actitudes y habilidades esenciales para el desempeño docente en contextos diversos. Las evidencias recogidas demuestran que los participantes desarrollaron una comprensión más profunda de la inclusión, fortaleciendo competencias relacionadas con la reflexión crítica, la empatía, el trabajo colaborativo y la adaptación pedagógica. La experiencia analizada integra teoría y práctica en un proceso formativo que impulsa la construcción de una docencia más humana, inclusiva y comprometida con la diversidad.

2.17. Listado de actividades clave

Entre las actividades implementadas en esta experiencia destacan: Diseño y aplicación de talleres de sensibilización docente, elaboración de materiales didácticos adaptados, espacios de reflexión colectiva y evaluación participativa de los aprendizajes alcanzados.

Estas actividades estaban orientadas a sensibilizar desde la vivencia cómo se siente un estudiante con NEE precisamente partiendo de aquí buscamos la promoción de prácticas inclusivas priorizando sus condiciones para garantizar un aprendizaje significativo en los estudiantes. El poder experimentar desde una simulación que representa sentires de las Necesidades o Discapacidades permite hacer una reflexión más profunda basada en la empatía “ya sé lo que se siente” y entiendo cómo se siente mi estudiante.

Luego de cada actividad realizada se compartió diferentes criterios y opiniones de cómo podríamos atender esta necesidad que se estaba experimentando en el aula de clases, a manera de lluvia de ideas participaron los docentes para poder identificar cuáles podrían ser las estrategias idóneas para poder garantizar el aprendizaje significativo de sus estudiantes que tienen una condición para saber actuar con las estrategias inclusivas apropiadas para asegurarse que todos.

Estos espacios permitieron compartir sentires vividos en la experiencia, pero además permitió correlacional con su accionar como docente e incluso recordar de qué manera ha abordado la inclusión con los estudiantes con NEE que han tenido o tienen en sus clases, permitiéndoles reflexionar y contrastar la importancia que es saber comprender y trabajar desde la empatía, los docentes compartieron experiencias, desafíos y buenas prácticas inclusivas.

Finalmente, el objetivo planteado de esta experiencia es alcanzado, se logró la sensibilización en los docentes sobre la importancia del desconocimiento de las NEE y su impacto en el desarrollo de evaluaciones pedagógicas, se fomentó la autoevaluación y coevaluación para medir e identificar los cambios que generó esta experiencia en cada uno de los participantes.

2.18. Identificación de evidencias

La evidencia concreta de esta actividad fueron las actividades simuladas que representaban las condiciones de los estudiantes con NEE aplicada a los docentes para sensibilizar desde la experiencia y conducir a una reflexión basada en la vivencia. En estas actividades permitió conocer las principales características que conduce una NEE como lo es la comprensión, los docentes experimentaron precisamente estas limitaciones y vivenciaron las emociones tales como ansiedad, frustración, depresión, desesperación, etc. que pueden estar viviendo sus estudiantes en sus aulas de clases, luego de realizar las actividades se invitó a la reflexión individualizada y grupal sobre la experiencia vivida pero además se trabajó en el diseño de estrategias diferenciadas y de cómo incorporar adaptaciones metodológicas y recursos accesibles que permitan poder planificar una clase considerando las necesidades individualizadas de nuestros estudiantes.

Es importante destacar que esta actividad dio apertura a la recopilación de información basada en la observación del comportamiento de los participantes documentando las reacciones, la participación y el proceso de empatía vivido por los docentes al situarse en el rol de sus alumnos. Estas evidencias muestran cómo la vivencia directa se tradujo en propuestas pedagógicas más humanas y conscientes.

Implementación de sesiones con metodologías activas

La evidencia concreta de esta actividad fue las grabación generada en la clase en línea que permite observar el comportamiento y las diferentes emociones descritas anteriormente donde los docentes asumen roles con limitaciones visuales, auditivas o motrices, lo que les permitió experimentar las barreras físicas y emocionales que enfrentan sus estudiantes con NEE, desde esta experiencia se evidenció un cambio de mentalidad sobre el tema de las NEE llevándolos a la transformación en la comprensión de una enseñanza diversificada e inclusiva; a partir de esta experiencia se construye el conocimiento a partir de la experiencia vivida.

Evaluación participativa de los aprendizajes alcanzados

La evidencia concreta de esta actividad fue la coevaluación y autoevaluación elaborada en conjunto con los docentes participantes. Aquí los docentes pudieron expresar sus percepciones personales, aprendizajes adquiridos y reflexiones sobre la práctica inclusiva, destacando la importancia de la empatía y la sensibilidad en el proceso de enseñanza; al finalizar la experiencia los docentes participantes de la experiencia mostrar más conciencia sobre la responsabilidad pedagógica y sobre todo la importancia de conocer sobre las NEE para poder comprender los patrones conductuales de cada necesidad y saber con qué estrategias puedo atenderlas mostrando predisposición al cambio.

Sistematización de la experiencia educativa

La evidencia concreta de esta actividad fue el informe final de sistematización, que integró los registros, análisis y conclusiones obtenidos a lo largo de la experiencia de sensibilización. En este documento se incluyeron testimonios de los docentes, fotografías de las simulaciones, reflexiones escritas y propuestas de mejora para sus prácticas pedagógicas. La sistematización permitió comprender cómo el proceso vivencial impactó la concepción del rol docente, transformando la manera de entender la inclusión educativa.

En conjunto, la relación entre actividades, resultados y evidencias muestra que el proceso desarrollado mantuvo una coherencia pedagógica integral, articulando la planeación, la ejecución y la evaluación bajo un enfoque de aprendizaje significativo. Cada actividad se diseñó para fortalecer resultados de aprendizaje específicos, los cuales se evidenciaron mediante productos y reflexiones verificables que demostraron el desarrollo de competencias profesionales.

Nuestro sistema educativo a través de sus normativas busca alinearse con las políticas gubernamentales donde se promueva la inclusión en nuestro país, de tal manera que hoy en día hablamos de un sistema educativo inclusivo que busca homogenizar la educación en su calidad permitiendo acceder a la misma sin discriminación, en este contexto la experiencia tiene un gran aporte significativo en el currículo precisamente ante lo expuesto anteriormente, nos encontramos en vía de una educación que atiende a las NEE de tal manera que este tipo de experiencia permiten sensibilizar , reflexionar y comprometer a los participantes en búsqueda del conocimiento y de desarrollar estrategias inclusivas que les permita atender la diversidad en el aula de clases, la sensibilización permitió la simulación de las condiciones de un estudiante con NEE lo que generó una profunda comprensión desarrollando la empatía en cada uno de los participantes enriqueciendo al currículo integrando la dimensión humana y emocional del aprendizaje fomentando la reflexión crítica de cada uno de los docentes de sus prácticas de enseñanza.

Todo cambio implica desafíos y tensiones, es común la resistencia al cambio, sin embargo integrar la actividad desde un plano sensibilizador que permitiera conjugar las emociones con las acciones permitió crear un impacto mayor en los participantes, ahora saben lo que se siente entonces comprendo mejor a mi estudiante, estas situaciones simuladas crearon en cada uno de los participantes un gran impacto que los llevó a una reflexión profunda y a decidir a realizar cambios radicales en sus métodos de enseñanza, Uno de los mayores desafíos abordados en la reflexión es precisamente cambiar la forma tradicional de enseñanza en donde el estudiante que saca malas calificaciones se considera que es un mal alumno, luego de la experiencia estos conceptos fueron desechados y comprendieron que quizás esto es una señal que manifiesta el estudiante de una ayuda en particular que requiere.

Hacia una práctica docente más inclusiva

La experiencia abordo actividades simuladas que permitió a los docentes sensibilizar sobre la NEE permitiendo conectar con el currículo con la realidad educativa dejando claro que no solo es suficiente la capacitación de conocimientos de asignaturas sino que además es indispensable conocer sobre las NEE, las actividades realizadas representaron esa conexión entre los práctico y lo teórico reafirmando la importancia del currículo flexible consolidando el perfil del docente sensible, empático , comprometido por garantizar la educación de calidad

El siguiente apartado expone la secuencia estratégica implementada, organizada en estrategias núcleo, de soporte y de contingencia, que en conjunto conformaron el desarrollo integral de la experiencia de sensibilización docente. Estas estrategias fueron diseñadas para generar una vivencia transformadora, en la que los participantes pudieran experimentar, reflexionar y reconstruir su práctica desde la perspectiva de los estudiantes con NEE. A través de la planificación, ejecución y evaluación de actividades simuladas, se buscó fortalecer la empatía, la inclusión y la adaptación pedagógica como ejes del desempeño profesional. Este tránsito marca el paso de la fundamentación curricular al relato metodológico, donde se detallan las acciones concretas que hicieron posible la conexión entre teoría y práctica.

La acción pedagógica principal sobre la que se estructura la experiencia realizada son: simulaciones, reflexión y diseño de estrategias.

Simulaciones

Las simulaciones fueron diseñadas con el objetivo que los docentes pudieran ponerse en los zapatos de sus estudiantes a través de la experimentación de situaciones que demuestran precisamente cómo se sienten; según el portal (TEACHING, 2025)" Las simulaciones son escenarios didácticos donde el estudiante se sitúa en un «mundo» definido por el profesor para representar una realidad en la que los alumnos interactúan", el aprendizaje desarrollado a partir de la experiencia vivida en cada una de las actividades planificadas tenía un objetivo en particular que finalmente desencadenó en la misma conclusión que se refiere a la importancia de conocer sobre las NEE. Las actividades propuestas permitieron experimentar dificultades como la comprensión lectora y atención derivadas estrechamente a muchas de las NEE permitiendo a los participantes una profunda sensibilización del tema desarrollando una mayor empatía y sentido de responsabilidad de atención a sus estudiantes con estas particularidades.

2.19. Reflexión

Cada actividad realizada basada en una simulación que representaba características de estudiantes con NEE terminaban como consecuencia en una profunda reflexión que nacía desde su propia experiencia vivida comprendiendo el comportamiento de sus estudiantes; esta reflexión individualizada se complementa con la escucha Activa del sentir

de los demás participantes donde intercambiaban experiencias , percepciones y nuevos conceptos interpretados desde su punto de vista, este proceso permitió que se fortalezca la reflexión crítica y en la búsqueda de nuevas acciones pedagógicas, como lo manifiestan (Bazurto & Samada, 2020) "la práctica educativa debe nutrirse de una constante revisión y ajuste consciente", basada en una experiencia los cambios son emergentes y las acciones inmediatas favoreciendo directa y únicamente a los estudiantes con NEE.

2.20. Diseño de Soluciones

Finalmente para cerrar el ciclo de esta actividad sensibilizadora se concluyó con una lluvia de ideas acerca de nuestras estrategias que permitieran atenderé las diferentes necesidades dentro del aula de clases pero sobre todo lo puntual de toda esta dinámica realizada se centra en que es necesario una capacitación constante sobre el tema de NEE para que el docente se oriente, conozca más sobre las mismas y pueda atender la diversidad en el salón de clases, esta estrategia fortalecida desde el trabajo cooperativo basada en el intercambio de percepciones y experiencias permitió identificar la necesidad de crear compromisos individualizados para brindar una educación inclusiva.

Estrategia: simulación

Para alcanzar los objetivos planteados es importante la sistematización de la experiencia, en esta estrategia se diseñaron y aplicaron actividades simuladas que permitan al docente sensibilizar desde la experiencia las barreras, limitaciones y desafíos que se enfrentan los estudiantes con NEE. La estrategia se realizó en las siguientes fases

Fase 1: Contexto, en esta fase inicial de la experiencia se explicaron los objetivos, roles, consignas y condiciones de la simulación que ejemplifican situaciones cotidianas en el aula de clases, como por ejemplo un dictado que es una de las actividades más habituales en los salones. La consigna principal que se trataba de simular que se encontraban en un examen final donde su pase de año dependía exclusivamente de la calificación que obtuviera en esa evaluación tuvo como objetivo generar presión emocional.

Fase 2: Vivencia. En esta fase todos los docentes participaron de las actividades propuestas desempeñando los roles establecidos en la fase anterior, todos los docentes esperaban que la evaluación fuese de la manera en la que la docencia tradicional está acostumbrada a evaluar más no esperaban que fueran dadas desde una perspectiva inclusiva

provocando en cada uno de ellos desorientación, asombro, confusión, ansiedad durante el proceso realizado.

Estrategia: reflexión

Esta estrategia se realizó en las siguientes fases:

Fase 1: Resultados. Luego de la actividad realizada, la estrategia consistía en desarrollar espacios de reflexión, análisis y diálogo entre los participantes luego de la simulación vivida, todos los participantes observaron sus resultados y se mostraban sorprendidos de no haber podido realizar nada, los participantes se mostraban confundidos y entre risas nerviosas se veían para tratar de entender lo que está sucediendo.

Fase 2: Comparación. Inmediatamente se evidenció la comparación entre ellos, la totalidad de los participantes no pudieron hacer absolutamente nada porque simplemente no comprenden, en esta parte los participantes pudieron interiorizar y comprender significativamente como se siente un estudiante con NEE; además comprendieron como puede ser injusto cuando la balanza está inclinada hacia un sistema tradicional y que si el sistema predominará contrario a lo que hoy en día vivimos nos sentiríamos que no pertenecemos socialmente y esto puntualmente lo comprendieron cuando una de las actividades se realizó en lenguaje de señas.

Fase 3: Reflexión. Esta estrategia les permitió llegar a la conclusión de cada uno de los participantes sobre la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas. Esta estrategia permitió consolidar la comprensión de la inclusión como un proceso intencionado y consciente, favoreciendo la coherencia entre experiencia, aprendizaje y práctica.

Estrategia: diseño de soluciones

Esta estrategia consistió en poder escuchar diferentes alternativas de solución para atender las diferentes NEE presentes en el aula de clases, de tal manera que luego de la experiencia sensibilizadora los participantes pudieron expresar sus vivencias y consigo ideas que permitan adaptarse al aula de clases, siendo así esta estrategia idónea para promover el trabajo cooperativo en la elaboración de propuestas inclusivas desde una mirada más humana. Este proceso no solo fortaleció la competencia profesional docente en el diseño inclusivo, sino que también promovió la responsabilidad compartida en la construcción de entornos educativos equitativos.

Estrategia: simulación

Esta estrategia contribuyó al resultado de aprendizaje relacionado con la comprensión y aplicación de estrategias inclusivas en contextos educativos diversos, ya que permitió a los docentes vivenciar las dificultades que enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales, la vivencia directa favorece la interiorización de competencias profesionales, al transformar el conocimiento teórico en comprensión práctica y ética del acto educativo, fortaleciendo así la coherencia entre el currículo y la formación docente.

Estrategia: reflexión

Esta estrategia contribuyó al resultado de aprendizaje orientado al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo sobre la práctica docente, lo que se evidenció en los diarios reflexivos y en las discusiones grupales donde los participantes identificaron errores, aprendizajes y oportunidades de mejora. Los docentes demostraron capacidad para analizar sus propias reacciones, cuestionar sus enfoques pedagógicos y replantear sus estrategias frente a la diversidad.

Estrategia: diseño de soluciones

Esta estrategia contribuyó al resultado de aprendizaje centrado en el diseño y aplicación de recursos didácticos adaptados a las necesidades de todos los estudiantes, evidenciado en los planes de clase inclusivos elaborados en equipo y validados en sesiones de retroalimentación. Los docentes mostraron capacidad para integrar principios de accesibilidad, equidad y participación, articulando el trabajo cooperativo con la planificación pedagógica.

Las estrategias núcleo permitieron establecer la secuencia de la experiencia sensibilizada a través de simulaciones se situaciones en las que el docente puede vivir precisamente las dificultades que los estudiantes presentan en el aula de clases debido a su necesidad especifica, la reflexión guiada permitió comprender el impacto de una práctica inapropiada pudiendo desencadenar en periodos de ansiedad debido a la falta de comprensión y al sentirse que se encuentran en un mundo no compatible con ellos afectando en muchos casos su salud mental e interfiriendo directamente en el desarrollo de e sus autoestima y autoconcepto llegando a creer que son malos o tontos y que no pueden. Las estrategias núcleo permiten comprender mejor la experiencia y sistematizar la misma para identificar el impacto en cada una de las fases.

Para facilitar el desarrollo de una experiencia se implementan acciones, recursos conocidos como estrategias de soporte; estas pueden referirse a los materiales o recursos utilizados en la experiencia, acompañamiento docente, espacios de reflexión o retroalimentación, siendo los pilares que ayudan a garantizar que la experiencia sea exitosa.

Entre las estrategias de soporte que hicieron posible la experiencia se encuentran: materiales adaptados, la simulación, la reflexión y metodologías Inclusivas

Materiales Adaptados

Este soporte consistió en la selección de actividades con materiales adaptados con el objetivo de representar las condiciones y limitaciones que tienen los estudiantes con NEE de tal manera que todos los participantes pudieron experimentar cómo sienten sus alumnos promoviendo así una comprensión más empática y críticas de la inclusión, este soporte es de gran importancia porque permitió realizar las actividades simuladas de tal manera que pudieran despertar las emociones que los estudiantes con NEE experimentan día en el aula de clases.

La simulación

Este soporte consistió en recrear situaciones reales que se viven en el aula de clases simulando el sentir que los estudiantes con NEE viven, con este soporte permite que esta experiencia sea más profunda viviendo los docentes las dificultades de comprensión y comunicación obteniendo resultados más significativos que permitieron a los participantes interiorizar la experiencia logrando poder sensibilizar desde el interior. La simulación se realizó a todos los participantes y en todas las actividades.

La reflexión

Este soporte consistió en un proceso continuo que permitió a los participantes a través de la escucha activa y el compartir la experiencia sensibilizadora relacionándola con experiencias dadas en sus aulas de clases permitiéndoles crear un contraste de su accionar como docentes frente a una realidad educativa y de la importancia de conocer sobre el tema para poder brindar el apoyo oportuno y evitar cometer negligencias académicas afectando no solo la parte académica sino además la emocional, estas reflexiones permite asegurar que efectivamente se alcance el objetivo que es sensibilizar.

Finalmente, la estrategia núcleo de sensibilización docente sobre las NEE se fortaleció gracias a los soportes implementados, ya que cada uno aportó una condición clave para el aprendizaje significativo y el cambio de perspectiva. Los materiales adaptados permitieron contextualizar la experiencia y conectar la teoría con la práctica; la simulación generó una vivencia emocional que impulsó la empatía y la comprensión profunda de las dificultades de los estudiantes; y la reflexión colectiva consolidó el aprendizaje al transformar las experiencias en compromisos de acción pedagógica. En conjunto, estos soportes favorecieron que los docentes internalizar la importancia de una evaluación inclusiva y equitativa.

2.21. Identificación de imprevistos

Entre los principales imprevistos que enfrentamos estuvieron: resistencia al cambio, tiempo, conocimiento y emociones.

Contingencia 1: Resistencia

La educación tradicional desafortunadamente aún es parte del sistema educativo ecuatoriano, aún podemos evidenciar docentes que se resisten al cambio, docentes que no forman parte del cambio que hoy en día exige la sociedad, no solo se resisten a innovar metodología y tecnológicamente sino además desconocen sobre las NEE, un tema que para muchos es sinónimo de “justificación” para alumnos “vagos” y que de una u otra manera se busca justificar social y académicamente incluso muchos docentes participantes mostraron escepticismo frente a la importancia de las NEE y a la necesidad de modificar sus prácticas evaluativas. Este pensamiento obsoleto y egoísta basado en la ignorancia de las NEE aún existe y este precisamente fue uno de los imprevistos a la que se enfrentó esta experiencia.

La resistencia a una participación plena y comprometidas de las actividades de sensibilización fueron evidentes en determinado grupo de participantes por lo que ante esta observación antes de iniciar a la actividad se realizó una contextualización sobre la problemática presentando un breve corto que evidencia precisamente como el mundo niega la oportunidad a una educación plena a personas que tienen una NEE y que la inclusión es la búsqueda de una aceptabilidad a un mundo que también les pertenece pero que sin embargo no se sienten parte del mismo por los diferentes prejuicios sociales y sobre todo

ante el desconocimiento , este contexto mejorar la predisposición de los participantes que evidentemente cambiaron su actitud y se abrieron a los cambios, luego de realizar las actividades sensibilizadoras se mostraron con mayor apertura e interés de conocer más sobre el tema, pero sobre todo les permitió reflexionar precisamente si su accionar a lo largo de su carrera como docente ha sido la más idónea y de cuanto es el impacto que pudieron causar en sus estudiantes con NEE.

Contingencia 2: Limitación de tiempo

Otra de las limitaciones que se presentó durante la experiencia fue el tiempo, se realizaron 5 de las 10 actividades planificadas, actividades que representan con claridad como se ve el mundo desde una NEE. Las actividades son muy reflexivas, pero además tienen un tinte de diversión porque podemos ver las reacciones físicas, verbales y corporales por parte de los participantes que se encuentran en una situación inexplicable creando espacios de risas nerviosas que se traducen por el contexto de lo que estaban viviendo bajo las condiciones que les representarán del caso hipotético de cada uno; expresiones como "ya me quede de año", "ya perdí la maestría", generaban un ambiente jocoso y al mismo tiempo reflexivo que provocó que se extendieron las actividades. Para enfrentar esta contingencia, se realizó una reorganización del cronograma, siendo necesaria la planificación flexible en función del comportamiento de los participantes, priorizando las dinámicas más significativas y dejando otras para una segunda fase de trabajo. Esta decisión permitió mantener la coherencia de los objetivos sin comprometer la calidad de la experiencia.

Contingencia 3: Conocimiento

Esta limitación se presentó al inicio y durante la experiencia, tal como lo indicamos anteriormente, resistencia al cambio y al mismo tiempo despertar interés por conocer más sobre las NEE surgiendo dudas, consultas e incluso exposición de casos de familiares o estudiantes que tienen una condición llevó a una extensión de tiempo , después de cada actividad, realizar la reflexión, escuchar sus experiencias y explicar la relación a la NEE llevaba su tiempo estimado sin embargo ante un desconocimiento tan grande sobre este tema que es realmente amplio se debía ampliar la explicación porque claramente el grupo de participantes tenían poco o nada de información sobre las NEE lo que hacía un camino cuesta arriba en la explicación porque se debía partir desde conocimiento básicos, para

solucionar esta contingencia proporcionamos una guía práctica con contenido específico de cada una de las NEE.

Contingencia 4: Manejo de emociones

Esta limitación se presentó durante el desarrollo de las actividades prácticas donde muchos de los participantes se mostraron frustrados, incómodos, desesperados, permitiéndoles sentir precisamente lo que sus estudiantes sienten, este impacto emocional, aunque no previsto en su magnitud, se convirtió en un momento de reflexión profunda sobre cómo se sienten los estudiantes con NEE durante las evaluaciones. Sin embargo algunos participantes se mostraban dubitativos o confusos para lo cual para solucionar esta contingencia se explicó la finalidad de cada actividad desde una mirada empática que busca como objetivo transformar el pensamiento crítico , sensibilizar y reflexionar sobre la importancia del desconocimiento de las NEE por parte de los docentes, luego de realizar esta explicación detallada donde se daba a conocer los porqué y que buscaba representar cada actividad las emociones iniciales se mostraron en conciencia y compromiso fortaleciendo el valor de la empatía.

2.22. Conexión de logros

Cada una de las contingencias que se pudo evidenciar permitieron que el desarrollo de la experiencia, pero sobre todo el objetivo principal que es sensibilizar se pudiera cumplir con éxito, sin embargo, hay que resaltar que cada una de las mismas fueron abordada con flexibilidad basadas desde el entendimiento individualizado de cómo se sentía cada participante siendo este una variante inesperada pero que sin embargo sabíamos cómo tenerla bajo control y solucionarla.

Refiriéndonos a cada una de las contingencias, en este caso puntual a la inicial sobre la resistencia al cambio, permitió a través de la escucha actividad conocer a más profundidad los criterios propios sobre las NEE lo que nos permitía tener mayor claridad el punto de partida el mismo que al finalizar se pudo contrastar con los resultados de la experiencias siendo estos significativamente efectivos: la limitación de tiempo llevó a priorizar las actividades más significativas, garantizando experiencias auténticas; las reacciones emocionales durante las dinámicas se convirtieron en oportunidades de reflexión profunda.

De este modo, las estrategias aplicadas aseguraron la validez y coherencia del proceso formativo.

En resumen, toda experiencia trae consigo aprendizajes paralelos que quizás no han sido considerados dentro de la planificación o de los objetivos, la innovación, improvisación y flexibilidad son aprendizajes que han quedado en evidencia en esta experiencia, cada una de las contingencias presentadas fueron atendidas y resueltas con claridad enseñándoles que conocer un tema y dominarlo en su totalidad nos permite accionar rápidamente ante las eventualidades que se presentan en el camino, saber lo que quiero hacer y también estar preparados para las posibles situaciones alternas que se pueden presentar durante el desarrollo de la experiencia desarrollando la resiliencia y flexibilidad en nuestras acciones para poder dar frente y solución sin perder el enfoque principal y sin que se pierda el objetivo.

2.23. Descripción de conexiones

Las estrategias núcleo se sostuvieron en los soportes implementados, los cuales brindaron las condiciones necesarias para que la sensibilización docente sobre las NEE se desarrollara de manera significativa. Los materiales adaptados, la simulación y la reflexión actuaron como base para promover la comprensión y empatía hacia los estudiantes con necesidades diversas. Mientras tanto, las estrategias de contingencia permitieron mantener la coherencia del proceso ante los imprevistos surgidos, ajustando tiempos, recursos y metodologías sin perder el sentido formativo.

El núcleo, soporte y contingencia se articularon de forma dinámica, demostrando que la innovación educativa se consolida cuando existe flexibilidad, colaboración y compromiso institucional orientado al aprendizaje inclusivo y transformador.

El ecosistema estratégico puede entenderse como un entramado articulado de acciones, soportes y adaptaciones que trabajaron de manera complementaria para dar sentido a la experiencia de sensibilización docente sobre las NEE. En la base se situaron las estrategias núcleo, centradas en la vivencia, la reflexión y la comprensión del impacto de las evaluaciones en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas se sostuvieron en los soportes pedagógicos, como los materiales adaptados, la simulación y los espacios de diálogo, que actuaron como mediadores entre la teoría y la práctica, asegurando la coherencia entre el propósito inclusivo y las dinámicas formativas.

Por encima de este entramado, las estrategias de contingencia operaron como un sistema de ajuste flexible que permitió mantener la continuidad y la validez del proceso ante los imprevistos surgidos. Su función fue garantizar la estabilidad y la orientación del proceso, sin desvirtuar los objetivos pedagógicos planteados. En esta experiencia, la interacción entre núcleo, soporte y contingencia generó un flujo armónico, donde cada capa fortaleció a la otra, evidenciando que el cambio educativo requiere estructuras flexibles, comunicación constante y una visión compartida de inclusión y mejora continua.

2.24. Diseño de diagrama

El diagrama puede representarse como un triángulo dinámico en el que cada vértice simboliza una capa estratégica: núcleo, soporte y contingencia. En la base se ubican las estrategias núcleo, que representan el propósito central de la experiencia: sensibilizar a los docentes sobre las NEE y su impacto en la evaluación pedagógica. Sobre esta base se apoyan las estrategias de soporte, que funcionan como los pilares que sostienen y fortalecen el desarrollo del núcleo mediante recursos, materiales adaptados y acompañamiento reflexivo. En la parte superior del triángulo se sitúan las estrategias de contingencia, que actúan como un sistema regulador capaz de ajustar, redirigir o equilibrar el proceso ante los imprevistos.

Esta arquitectura estratégica muestra que la experiencia fue un sistema articulado capaz de integrar la acción, la reflexión y la adaptación en un mismo proceso formativo. Cada capa cumplió una función específica pero interdependiente, configurando un ecosistema educativo flexible y coherente. Las estrategias núcleo dieron sentido al propósito inclusivo; los soportes sostuvieron el desarrollo con recursos y acompañamiento; y las contingencias garantizaron la continuidad ante los imprevistos. Así, la experiencia evidenció que la transformación docente y la sensibilización hacia las NEE solo son posibles cuando se concibe el cambio como un proceso sistémico, colaborativo y en constante evolución.

Luego de describir toda la arquitectura estratégica que se dio en la experiencia de sensibilización a los docentes sobre la importancia del conocimiento de las NEE y su impacto en el desarrollo de las evaluaciones pedagógicas es necesario la revisión para comprender la relación entre el núcleo, soporte y contingencia evidenció un proceso formativo lógico revisando el rol que desempeñaron durante la experiencia ahora continúa el análisis de los

efectos, evidencias y niveles de todos los logros alcanzados con el objetivo de evaluar la efectividad del ecosistema estratégico y su contribución al cambio educativo.

En esta sección se mostrarán los instrumentos e indicadores utilizados para evaluar la experiencia de sensibilización docente sobre las NEE, con el objetivo de identificar el alcance de los aprendizajes y la efectividad de las estrategias implementadas. La evaluación se enfoca en poder identificar cambios de percepciones en las prácticas pedagógicas de los docentes que fueron parte de la experiencia donde se debe considerar todas las evidencias obtenidas buscando verificar en qué medida la experiencia promovió una comprensión más empática e inclusiva de la evaluación educativa. De este modo, la sección que sigue analiza los resultados alcanzados, interpretándose a la luz de los objetivos propuestos y del impacto generado en la práctica docente. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron: cuestionarios, guía de observación y ficha de reflexión

2.25. Descripción operativa

Cuestionarios

Dentro de esta experiencia sensibilizadora se utilizó el instrumento de cuestionario estructurado con preguntas abiertas y cerradas, se realizaron dos tipos de cuestionarios, inicial y final de autoevaluación. Cuestionario inicial. Estos cuestionarios se realizaron con el objetivo de poder obtener resultados que nos permitan identificar de manera inicial cuál es el conocimiento de las NEE que tienen los docentes; al inicio de la experiencia se realizó un cuestionario el mismo que permitió evidenciar el nivel de conocimiento y percepción de los docentes.

Cuestionario final

Este cuestionario fue realizado luego de las actividades de sensibilización de tal manera que los participantes mostraron nuevos conceptos, percepciones diferentes a las iniciales permitiendo evidencias cambios notables de comprensión empatía llevándolos a la reflexión y compromiso de sus accionar como docentes, pudiendo recopilar información donde a partir de las respuestas se observaron transformaciones en las actitudes y en la disposición al cambio.

Guía de observación

Este instrumento fue aplicado durante las actividades de simulación para registrar las reacciones, actitudes y niveles de empatía demostrados por los docentes al experimentar las dificultades de los estudiantes con NEE, este instrumento permitió evidenciar manifestaciones de incomodidad, colaboración, reflexión y apertura emocional, aspectos fundamentales para comprender la efectividad de la experiencia.

Ficha de reflexión

Este instrumento permitió que los participantes expresaran los aprendizajes, emociones y compromisos asumidos tras la experiencia. Este instrumento consistió en un registro personal de experiencias y aprendizajes, donde los docentes plasmaron sus emociones, descubrimientos y compromisos adquiridos a lo largo de la jornada. Fue aplicado de manera individual al finalizar cada sesión, promoviendo un espacio de introspección y análisis crítico. Permitió evidenciar procesos de cambio en la conciencia pedagógica, especialmente en lo relacionado con la empatía, la atención a la diversidad y la adaptación de la evaluación.

2.26. Justificación de pertinencia

Estos instrumentos fueron pertinentes porque permiten evaluar de manera integral el proceso de sensibilización docente, combinando la valoración de conocimientos, actitudes y aprendizajes emocionales. Cada uno aportó una mirada complementaria: los cuestionarios ofrecieron información diagnóstica y comparativa; la observación directa proporcionó evidencias reales del comportamiento y la empatía durante las simulaciones; y los diarios reflexivos y encuestas finales capturaron percepciones profundas sobre el impacto de la experiencia. Así, los instrumentos seleccionados permitieron comprender no sólo qué aprendieron los docentes, sino también cómo transformaron su visión hacia una práctica educativa más inclusiva y consciente.

En conjunto, los instrumentos aplicados dieron solidez y credibilidad a la evaluación al permitir triangular la información desde diferentes perspectivas y momentos del proceso. La combinación de cuestionarios, observaciones, encuestas y diarios reflexivos posibilitó contrastar percepciones, comportamientos y aprendizajes reales, generando un panorama integral del impacto de la experiencia. Esta diversidad de fuentes fortaleció la validez

interna y externa del estudio, garantizando que los resultados reflejaran transformaciones auténticas en la comprensión docente sobre las NEE.

Entre los indicadores aplicados destacan:

Desarrollo de Empatía

El indicador DESARROLLO DE EMPATÍA demuestra la capacidad de todos los participantes en la experiencia, la experiencia consistió en desarrollar una serie de actividades de simulación que permitiera a los participantes colocarse en los zapatos de sus estudiantes que presentan una condición para así comprender desde la vivencia cuales son las dificultades o barreras que ellos experimentan diariamente en las aulas de clases. Este indicador permite que los participantes a través de situaciones recreadas de una condición sintieran y desarrollen la capacidad de reconocer precisamente las limitaciones que presentan los estudiantes con NEE de tal manera que se promueva el aprendizaje desde la sensibilización directa. Participación activa. El indicador Participación activa permite medir el grado de interés por parte de los participantes conociendo su compromiso por querer aprender y entender mejor las NEE, este indicador muestra el compromiso durante la dinámica de simulación y la fase de retroalimentación y fue observado directamente a través de la predisposición de cada uno de los participantes al momento de atender las consignas , al momento de realizar la actividad y finalmente al momento de comentar sus experiencias donde se evidenció a través de registros de observación, comentarios orales y aportes escritos de los docentes que demostraron apertura, interés y una actitud propositiva ante la experiencia.

Capacidad de reflexión

El indicador Capacidad de reflexión permitió que luego de las actividades realizadas que permitían a través de simulaciones comprender mejor a los estudiantes con NEE los participantes pudieron tener su espacio para la autorreflexión , asombrados , impactados en muchos casos de lo que vivían en las actividades era para ellos una forma de descubrir sus ojos vendados ante el desconocimiento de las NEE y sobre todo del impacto académico y psicológico que este puede provocar en sus estudiantes llevándolos a un estado de autocrítica y autorreflexión profunda donde pudieron interiorizar el conocimiento y asociarlo con sus prácticas pedagógicas promoviendo . Se aplicó mediante la elaboración de fichas reflexivas y diálogos grupales guiados, orientados a reconocer posibles prejuicios

o prácticas excluyentes. La evidencia se reflejó en la calidad de las reflexiones escritas, donde los participantes expresaron autocrítica, conciencia sobre sus actitudes previas y propuestas de mejora hacia una docencia más inclusiva.

Disposición al cambio

El indicador Disposición al cambio permitió observar la apertura que tenían los docentes luego de la reflexión a poder adaptar estrategias de enseñanza en función de las necesidades individuales de los estudiantes, además de intercambiar criterios que pudieran atender las diferentes condiciones presentes en el aula de clases para poder dar solución a las mismas y adoptar estrategias inclusivas idóneas que derivadas de la experiencia vivida mostrando una gran disposición en todos los participantes de modificar sus actitudes y estrategias pedagógicas empleadas en clases para hora considerar y tener presente la inclusión y diversidad . Se aplicó a través de compromisos personales y colectivos elaborados al cierre de la jornada, en los cuales los participantes propusieron acciones concretas para mejorar la atención a la diversidad. La evidencia se manifestó en los compromisos escritos y en el discurso de los docentes, quienes demostraron intención de incorporar ajustes metodológicos, mayor empatía y creatividad en el diseño de ambientes de aprendizaje inclusivos.

2.27. Criterios de validez

La validez permite dar credibilidad a los datos obtenidos para finalmente identificar con mayor claridad la efectividad de la experiencia realizada y si se logran o no los objetivos planteados dentro de la misma. En este caso la validez de la evaluación se aseguró mediante la triangulación de fuentes y técnicas, para poder obtener esta información se consideró necesario combinar la observación directa, las fichas de reflexión y los compromisos escritos de los participantes de tal manera que podamos identificar y comprender la relación entre ellas de tal manera que permitió contrastar percepciones, comportamientos y evidencias documentales, fortaleciendo la coherencia entre los indicadores propuestos y las competencias de empatía, reflexión crítica y disposición al cambio para finalmente determinar que se ha logrado el objetivo planteado de la experiencia.

Los indicadores y los criterios de validez aplicados en esta experiencia contribuyen al entendimiento del proceso y sobre todo a consolidar un proceso educativo con los propó-

sitos formativos de la experiencia sensibilizadora. A partir de la aplicación de indicadores centrados en la empatía, la reflexión y la disposición al cambio, se obtuvo evidencia significativa sobre el impacto emocional y pedagógico de la simulación en los docentes. Los criterios de validez, sustentados en la triangulación y la consistencia interpretativa, garantizaron que los resultados reflejaran transformaciones auténticas en la comprensión de la diversidad.

Durante la experiencia las actividades realizadas permitieron recolectar información de gran importancia, las evidencias recogidas provinieron de la observación directa durante la simulación, de las fichas de reflexión elaboradas por los docentes y de los compromisos escritos generados al cierre de la experiencia. Incluyeron descripciones de emociones, percepciones sobre las barreras enfrentadas por los estudiantes con NEE y propuestas de mejora en las prácticas pedagógicas. Estos registros permitieron documentar el nivel de empatía alcanzado, la profundidad del análisis reflexivo y la disposición al cambio demostrada por los participantes, de tal manera que las evidencias constituyeron una base sólida para valorar la transformación actitudinal y el aprendizaje significativo derivado de la experiencia sensibilizadora.

Las evidencias permiten precisamente identificar datos y poderlos registrar, en este caso la sistematización de estas se dio basado en las categorías empatía docente, reflexión pedagógica, compromiso con la inclusión, para poder ordenar la información recopilada se codificó inicialmente para así poder identificar según las fichas de reflexión , las observaciones y los compromisos escritos además se las agrupó en subtemas relacionados a las actitudes, emociones y acciones a tomar en respuesta a la sensibilización

El registro y procesamiento de toda la información obtenida luego de realizar la experiencia se realizaron mediante una lectura comparativa constante, contrastando las evidencias entre sí para fortalecer la coherencia interna y la validez interpretativa. Este procedimiento permitió construir una matriz de análisis que relaciona las categorías con los indicadores de cambio actitudinal, evidenciando patrones comunes y diferencias relevantes entre los docentes participantes. De esta manera, la organización de las evidencias posibilita una comprensión más profunda y estructurada del impacto formativo de la experiencia sensibilizadora.

El análisis preliminar mostró que los participantes evidenciaron un incremento notable en la sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes con NEE, cambiando completamente sus percepciones acerca del tema comprendiendo desde la empatía él porque es importante el conocimiento de las NEE por parte de los docentes, además este análisis

demostró que luego de las vivencias los participantes demostraron una mayor disposición para adaptar sus prácticas pedagógicas. En este sentido, las fichas de reflexión y los compromisos escritos revelaron una tendencia común hacia la autocrítica constructiva y el reconocimiento de la importancia de la empatía en el aula. Asimismo, se observó que los participantes pudieron experimentar a través de la simulación vivencias que beneficiaron todos los procesos relacionados a autorreflexión y autoconciencia permitiendo que las mismas sean sólidas.

Solo por resaltar unos cuantos ejemplos tenemos en particular algunos que son pertinentes señalar, Un ejemplo de este hallazgo fue la reflexión de un participante que expresó: “wow, no sabía que tan mal la estaba pasando un estudiante que tengo en clases”, todo esto en el contexto de la simulación de un caso de dislexia donde los participantes pudieron comprender el sentir de los estudiantes al no comprender una lectura simulada donde las letras se encontraban cambiadas y distorsionadas concluyendo “ahora entiendo la importancia porque debo saber para poder ayudar y entender mejor a mis estudiantes”

Otro testimonio de gran impacto fue el de un participante que además de expresarse verbalmente conmovió a todos al expresar: “ahora sé! Cuánto ha sufrido mi hijo, entre lágrimas causó un impacto que tocó los corazones de los docentes entiendo cómo podemos cambiar la vida de nuestros estudiantes partiendo desde el conocimiento”

Finalmente, entre los más impactantes ejemplos un docente expresó:” nosotros solo lo hemos vivido tan solo unos segundos y nos sentimos desorientados, abrumados e inclusos estresados, ahora puedo IMAGINAR cómo se sienten los estudiantes con NEE, pero sobre todo ahora puedo sentirme en el deber y la obligación como docente de capacitarme porque ellos lo viven todo el día, todos los días.

Estos testimonios considerados de gran impacto nos permiten evidenciar cómo a través de actividades sensibilizadoras con situaciones simuladas se permite representar de manera real los procesos de cambio y comprensión vividos por los participantes creando un mayor impacto. Este análisis preliminar permitió reconocer que la experiencia sensibilizadora generó cambios significativos en los participantes, logrando una transformación en la comprensión y actitud de los docentes frente a la inclusión educativa. Sin duda alguna, sensibilizar mejora la comprensión porque al ocupar el rol de quien tiene la NEE permite interiorizar mejor las situaciones que se experimentan en una condición. Las evidencias mostraron un fortalecimiento de la empatía, una reflexión más crítica sobre las propias prácticas y una mayor disposición a implementar estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades diversas del alumnado. Este proceso, sustentado en el análisis cuali-

tativo y la identificación de patrones, reveló coherencia entre las percepciones expresadas y los compromisos asumidos. En consecuencia, los hallazgos iniciales confirman que la vivencia reflexiva se constituyó en un espacio formativo clave para promover cambios actitudinales sostenibles orientados a la educación inclusiva.

Esta experiencia llevada a cabo con actividades que permiten sensibilizar al docente sobre la importancia del conocimiento de las NEE y su impacto en el desarrollo de las evaluaciones pedagógicas, la validez de la evaluación se garantizó a través del uso de diversas evidencias que dieron como resultado de la experiencia permitiendo contrastar la información antes y después de la experiencia; además fue necesario utilizar la estrategia de triangulación de la información entre las entrevistas, observaciones y análisis documental para poder integrar la información y dar validez a la información y dar consistencia al estudio ,la revisión continua de los datos y la validación con los participantes contribuyeron a reforzar la credibilidad de los resultados.

Para clarificar nos referimos a un sesgo a la inclinación involuntaria debido a las creencias, preferencias o experiencias de una persona que incide en la objetividad, en la interpretación de un resultado de algo en este caso puntual de nuestra experiencia.

En esta experiencia puntual uno de los sesgos identificados fue la influencia de las creencias personales de los docentes sobre las NEE, esto se pudo evidenciar al momento que un determinado grupo de docentes interpretaban las actividades simuladas desde su propia perspectiva y no desde la vivencia del estudiante con NEE, estos docentes se apoyaban en sus creencia que se refería que la psicopedagogía ha creado las “necesidades” para justificar los alumnos “vagos” y apoyaban este criterio relacionándolo con la forma y el tiempo en el que ellos estudiaron alegando que en su tiempo “no existía psicopedagogo ni NEE” y todos estudiaban y “ aprendían bien “. Precisamente dejando en evidencia una de las consecuencia que ha dejado la educación tradicional donde existía el único modelo dictatorial al que no le importaba si el estudiante aprendía o no, en un modelo que nos encaminaba a hacer mecánicos y a estudiar por miedo incidiendo en su autoestima y autoconcepto y precisamente ahora estos niños que ahora son los adultos mayores de nuestra sociedad los caracteriza un patrón que es la resistencia al cambio, a creer que siempre tienen la razón y que se hace lo que ellos dicen porque así es, reflejando el daño de esa infancia llena de órdenes, sumisión en un modelo que se lo conocía como “respeto” cuando en realidad era lo último que se enseñaba.

En este contexto este sesgo fue abordado mediante la reflexión de las situaciones simuladas en las que ellos empezaban a sentir frustración y muchas emociones más que

ayudaron a cuestionar sus percepciones, se utilizó triangulación de datos entre observaciones, registros de reflexión y comentarios para poder contrastar las interpretaciones pudiendo observar y asegurarnos la mayor objetividad del tema reduciendo la incidencia de sus propios juicios que finalmente fueron reflexionados y comprendidos mostrando una predisposición a aceptar que han esta equivocados y el deseo de mejorar su práctica docente.

La factibilidad refiriéndonos a la posibilidad de que nuestra experiencia se pudo llevar a cabo con éxito teniendo presente la disponibilidad de recursos y los demás factores que hacen viable realizar la experiencia. En este sentido, en términos de factibilidad, el proceso presentó un desafío, el tiempo; al tratarse de una experiencia sensibilizadora basada en situaciones simuladas para poder representar el sentir de un estudiante con NEE creó en los participantes un impacto dejando luego de las actividades reacciones de asombro, desorientación, frustración que experimentaban los participantes y que luego de explicar lo que representaba dentro de la simulación se clarificaban sus dudas iniciales dando a lugar a nuevas inquietudes y así como también despertaban mayor curiosidad para saber más del tema, además de que muchos aprovechaban para compartir sus experiencias en clases y reflexionando sobre su accionar, esto daba a lugar a que más participantes se sientan identificados y se mostrarán con mayor apertura a poder expresarse, este desafío se pudo controlar con una planificación flexible.

Podemos concluir que toda experiencia puede enfrentarse a desafíos, barreras o límites; esto nos permite comprender que debemos realizar una revisión constante para asegurarnos de que sus alcances y métodos sean viables. En este proceso se aprendió que, no siempre las actividades simuladas logran la sensibilización a los docentes sobre la realidad que viven los estudiantes con NEE, las creencias y percepciones equivocas sobre el tema hacen un poco más complejo la efectividad de la experiencia debido a la resistencia al cambio, sin embargo, con las estrategias idóneas que deben ser planificadas y consideradas se puede obtener grandes resultados trabajando desde la reflexión interna. Este aprendizaje refuerza la importancia de diseñar evaluaciones flexibles, contextualizadas y centradas en la empatía. En conjunto, la experiencia fortaleció la comprensión del valor formativo de la evaluación como medio de aprendizaje y transformación docente.

Dentro de esta experiencia realizada el proceso de evaluación fue de gran importancia porque permitió corroborar que definitivamente las experiencia sensibilizadora a través de actividades simuladas fueron herramientas positivas porque ayudó a facilitar el proceso de aprendizaje desde la experiencia permitiendo hacer cambios de percepciones sobre la

importancia del conocimiento de los docentes y su impacto en el desarrollo de las evaluaciones pedagógicas y la práctica incorrecta basadas en el desconocimiento, esta experiencia permitió que los docentes comprendieran cuales son las dificultades que enfrentan los estudiantes con NEE y poder comprender mejor desde la vivencia el impacto que este desconocimiento causa en el proceso de aprendizaje, las actividades permitieron sensibilizar y desarrollar la empatía de los participantes hacia sus estudiantes siendo un cambio fundamental para poder gozar de una educación inclusiva y equitativa; no solo las actividades basadas en simulaciones permitieron lograr alcanzar los objetivos propuestos, la participación activa de los docentes y la predisposición para poder realizar las actividades fue de gran importancia, en definitiva la evaluación consolidó aprendizajes significativos orientados al desarrollo de una práctica docente más consciente, humana e inclusiva.

Este nuevo apartado se orienta a reflexionar críticamente sobre los aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso de sensibilización docente en torno a las necesidades educativas especiales, y a proyectar cómo estos pueden aplicarse en la práctica pedagógica cotidiana. Se busca analizar los alcances, desafíos y transformaciones generadas por la experiencia, reconociendo su impacto en la comprensión y atención a la diversidad del aula. Asimismo, se pretende vincular la reflexión personal con acciones concretas de mejora educativa. Este espacio invita a consolidar una mirada más inclusiva, empática y consciente del rol docente frente a las diferencias.

Entre los aportes más significativos de la experiencia está el desarrollo de más empatía y comprensión por parte de los docentes hacia los estudiantes con NEE, luego de las actividades simuladas fue más claro para cada uno de los participantes vivenciar situaciones que muchos de sus estudiantes han tenido durante su práctica docente, esta experiencia les permitió colocarse en los zapatos de sus estudiantes desarrollando mayor sensibilidad y comprensión llevándolos a la toma de conciencia de la responsabilidad que tienen como docente y de lo importante que es conocer sobre las NEE, esta experiencia simulada promoviendo el reconocimiento de barreras y de soluciones inclusivas dentro del aula. Además, se fortaleció el trabajo colaborativo y la disposición para adaptar la enseñanza a la diversidad del estudiantado. En conjunto, estos aprendizajes consolidaron un compromiso docente más humano, reflexivo y transformador.

La experiencia tuvo la presencia de tensiones, básicamente la resistencia inicial de los docentes que tenían sus propias percepciones sobre el tema de NEE basado en sus creencias y su experiencia. AL realizar las actividades simuladas algunos participantes se mostraron esquivos a expresar su sentir luego de la actividad debido a esa resistencia

de algo con lo que he creído toda mi vida versus a algo que estoy viviendo y me está demostrando lo equivocado que ha estado. Estas tensiones, lejos de obstaculizar el proceso, se convirtieron en oportunidades para el aprendizaje crítico y la transformación de las actitudes docentes hacia una educación más inclusiva y consciente.

Esta experiencia nos permitió comprender que la sensibilización a través de actividades simuladas permite crear una mayor conexión con la problemática desde una vivencia propia logrando crear conciencia y autorreflexión que motivan al cambio permitiendo desde la experiencia de lo vivido reconocer cuáles han sido los errores y a través de un espacio de reflexión ser autocríticos para mejorar la práctica docente, a nivel personal fortalecí mi empatía y sensibilidad sobre las NEE, aprendí de las experiencias de los participantes, observar las diferentes reacciones me permiten afirmar que definitivamente los estudiantes con NEE se enfrenta a un mundo completamente negado a aceptarlos a pesar que hablamos de inclusión a nivel mundial, sin embargo cada vez conocer más sobre cuál es el sentir de los estudiantes con NEE me motiva a conocer más sobre las mismas y de realizar más actividades de sensibilización con el objetivo de crear cambios significativos basado en la vivencias para poder mejorar las practicas docentes des una mirada más humana.

A nivel colectivo, esta experiencia creó cambios notables que basados desde la reflexión aseguramos que las practicas docentes sean más inclusivas, estos aprendizajes favorecieron una práctica pedagógica más consciente, reflexiva y comprometida con la inclusión educativa, hoy por hoy los docentes están comprometidos a intercambiar e investigar nuevas metodologías inclusivas con el objetivo de poder atender las diferentes NEE en el aula de clases.

2.28. Conclusión

En conjunto, esta reflexión crítica muestra que la experiencia de sensibilización docente se convirtió en un proceso de aprendizaje colectivo que integró aportes, tensiones y transformaciones significativas. Los aportes se reflejaron en una mayor conciencia y empatía hacia los estudiantes con NEE, mientras que las tensiones evidenciaron los desafíos de cambiar prácticas arraigadas y abrirse a nuevas perspectivas pedagógicas. Los aprendizajes, tanto personales como institucionales, fortalecieron el compromiso con una educación inclusiva y humanizadora. En síntesis, esta experiencia reafirmó el valor de la reflexión compartida como motor de mejora y crecimiento profesional.

Bibliografía

Balmaceda, K. P. (2025). Análisis sistemático. *GADE. Rev. Científica*, *5*(3). https://tinyurl.com/26pwyyhh

Bazurto, M., & Samada, Y. (2020). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas. *Polo del Conocimiento*. https://goo.su/9Z9i4Yt

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Tuning América Latina: reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* [Se cambió la cita en el libro, debido a que estaba mal desde la autoría y revisión]. ALFA. https://tinyurl.com/2ae6lbar

Corbera, E. (2025). Experiencia subjetiva: Qué veo, qué siento, qué interpreto: Cómo vivo. https://goo.su/ztXwkA7

Flick, U. (2014a). Codificación y desarrollo de categorías. En *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.).

Flick, U. (2014b). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Gámez, F. (2015). La dimensión social: un proceso sinérgico en las interacciones universidad-comunidad. *Investigación y Posgrado*, *30*. https://tinyurl.com/2c66l8b3

González-Rojas, Y. (2018). Redalyc. https://goo.su/0RuAD3

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias* (2.ª ed.). Alforja / CEAAL.

López Sarasty, D. C., & Amézquita Galindo, S. (2024). Observación de contextos educativos, un espacio de reflexión en torno a la didáctica y el currículo: estudio de caso. *Conocimiento Global*, *9*(1). https://doi.org/10.70165/cglobal.v9iS1.494

Martínez, D. R. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *9*(1), 1-14. https://tinyurl.com/28amqaqt

Meza, E., Velasco, G., Del Rocío, M., Pastuña, M., & Pesántez, D. (2020). Educación Inclusiva: Revisión de Prácticas y Políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar*, *7*(2). https://tinyurl.com/28s5qhon

Nungaray, J. L. (2024). Un acercamiento a la forma de evaluar y percibir la. *REDILAT - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(24). https://tinyurl.com/25hb6xws

Paredes, D. M. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas. *Scielo*, *12*(2). https://tinyurl.com/288nanha

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Etudes sur la logique de l'enfant*. Quiroz-Albán.

Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. Routledge & Kegan Paul.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. https://tinyurl.com/26sejo62

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

TEACHING. (2025). Plataforma Mecapacito. https://tinyurl.com/2a792pug

UNESCO. (2024). Preguntas y respuestas: Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación. https://n9.cl/ir48w

Yin, R. K. (2014a). *Case Study Research: Design and Methods* (5.ª ed.). SAGE publicaciones.

Yin, R. K. (2014b). Designing Case Studies [Capítulo 4]. En *Case Study Research: Design and Methods* (5.ª ed.).

Zabalza, M. Á. (2003). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

Evaluación pedagógica e inclusión: desafíos en la comprensión de las necesidades educativas específicas

Resumen

El presente libro reúne dos experiencias formativas que exploran, desde perspectivas complementarias, los desafíos actuales en la construcción de una práctica docente inclusiva. El primer texto evidencia cómo el desconocimiento docente sobre las Necesidades Educativas Específicas (NEE) limita la elaboración de evaluaciones pedagógicas justas y adecuadas. A partir de encuestas, actividades vivenciales y ejercicios de sensibilización, se muestra que muchos docentes mantienen creencias erróneas, interpretan de manera equivocada el desempeño de estudiantes con NEE y aplican evaluaciones descontextualizadas. La vivencia directa de actividades que simulan condiciones como dislexia, discalculia o TDAH genera un cambio significativo: los docentes expresan frustración, ansiedad y desconcierto, lo que favorece una comprensión más empática de las barreras que enfrentan los estudiantes y la urgencia de una formación especializada. En cambio, el segundo texto analiza el uso del estudio de casos con enfoque interseccional como estrategia didáctica en posgrado. Esta metodología permite vincular teoría y práctica, reconociendo que las desigualdades educativas no se explican por un único factor, sino por la convergencia entre género, clase, discapacidad, contextos familiares y otras dimensiones. El análisis de casos, cuando se integra con el enfoque de interseccionalidad, fomenta la reflexión crítica, la identificación de necesidades de apoyo, la comprensión afectiva y la pertinencia pedagógica. Aunque el método fortalece la sensibilidad y el análisis profundo, no siempre garantiza el desarrollo de estrategias didácticas inclusivas sin apoyo adicional de modelos como el Diseño Universal para el Aprendizaje. En conjunto, ambos textos muestran que avanzar hacia una educación inclusiva requiere formación docente consistente, metodologías reflexivas y un entendimiento integral de las NEE desde una perspectiva crítica, humana y contextualizada.
.

Palabras claves: Inclusión, Necesidades Educativas Específicas, Sensibilización docente, Evaluación pedagógica

Abstract

his book brings together two formative experiences that explore, from complementary perspectives, the current challenges involved in building an inclusive teaching practice. The first text demonstrates how teachers' lack of knowledge about Special Educational Needs (SEN) limits the development of fair and appropriate pedagogical assessments. Through surveys, experiential activities, and awareness-raising exercises, it is shown that many teachers hold mistaken beliefs, misinterpret the performance of students with SEN, and apply decontextualized assessments. Direct participation in activities that simulate conditions such as dyslexia, dyscalculia, or ADHD generates a significant shift: teachers express frustration, anxiety, and confusion, which fosters a more empathetic understanding of the barriers students face and highlights the urgency of specialized training. In contrast, the second text analyzes the use of case studies with an intersectional approach as a didactic strategy in postgraduate education. This methodology makes it possible to link theory and practice, recognizing that educational inequalities cannot be explained by a single factor, but rather by the convergence of gender, social class, disability, family contexts, and other dimensions. When integrated with an intersectionality framework, case analysis promotes critical reflection, the identification of support needs, affective understanding, and pedagogical relevance. Although this method strengthens sensitivity and in-depth analysis, it does not always guarantee the development of inclusive teaching strategies without additional support from models such as Universal Design for Learning. Taken together, both texts show that progress toward inclusive education requires consistent teacher training, reflective methodologies, and a comprehensive understanding of Special Educational Needs from a critical, human, and contextualized perspective.

Keywords : Inclusion, Special Educational Needs, Teacher awareness, Pedagogical assessment.