



Análisis de las adaptaciones curriculares: Un estudio cualitativo en estudiantes asociados a una discapacidad

Analysis of curricular adaptations: A qualitative study in students associated with a disability

Análise das adaptações curriculares: um estudo qualitativo em alunos associados a uma deficiência

Diego Alberto López-Altamirano ^I
diego.lopez@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8977-7497>

Daysi Gabriela Barrera-Pilco ^{III}
gabrielabarrera1208@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2013-2898>

Cristian Fernando Ganan-Paucar ^V
cris@nuestromundo.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-8422-7151>

Beatriz Isabel Núñez-Gordon ^{VII}
belita.ng@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4912-0236>

Evelyn Alexandra Villarroel-Barreto ^{II}
villarroelevelynsofia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2348-0743>

Yajaira Mirella Quito-Cazorla ^{IV}
yajitamire16_qu@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1189-8202>

Walter Ivan Sisa-Leon ^{VI}
walterivansl@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7173-4384>

María Esthela Mora-Ruíz ^{VIII}
mora.esthela@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0002-3766-8958>

Correspondencia: diego.lopez@educacion.gob.ec

Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación

***Recibido:** 20 de octubre de 2021 ***Aceptado:** 01 de Noviembre de 2021 * **Publicado:** 18 de Diciembre de 2021

- I. Ph.D. en Educación, Master universitario en competencias docentes avanzadas para niveles de educación infantil, primaria y secundaria, especialidad matemática, Ingeniero Industrial, Tecnólogo en Mecánica Industrial, Profesor Técnico en Mecánica Industrial, Estudiante de Doctorado en Educación, Docente de Matemáticas y Física en la Unidad Educativa Benjamín Araujo, Tungurahua, Ecuador.
- II. Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, Docente de CDI "Luceritos", Tungurahua, Ecuador.
- III. Licenciada en Psicología Educativa Orientación Vocacional y Familiar, Docente Centro Psicopedagógico y Capacitaciones Sembrando Sonrisas, Tungurahua, Ecuador.
- IV. Licenciada en Psicología Educativa Orientación Vocacional y Familiar, Docente del MIES "Fundación Somos Semilla", Tungurahua, Ecuador.
- V. Licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, Estudiante de la maestría en Psicopedagogía Educativa, Docente y Analista DECE en Unidad Educativa Nuestro Mundo Eco Río, Tungurahua, Ecuador
- VI. Licenciado en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar, Docente de CDI "Nuevo Amanecer", Cotopaxi, Ecuador.
- VII. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Docente de matemáticas Escuela Fray Vicente Solano, Tungurahua, Ecuador.
- VIII. Magister en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Docente de Matemática en la Escuela de Educación Básica Camilo Segovia, Tungurahua, Ecuador. VI Ingeniero en Empresas, Docente de Matemáticas y Física en el Centro de Capacitación Integral SERCAPO EDUCATIVO, Tungurahua, Ecuador.

Resumen

El propósito del presente artículo de investigación fue conocer la trascendencia de los estudiantes con necesidades educativas que han salido de las instituciones de educación secundaria y superior, así como su inserción en el contexto social profesional y familiar. Desde el punto de vista del arte científico se asumieron las participaciones de la UNESCO, (2005); Foutoul y Fierro, (2011), Espinosa, Gómez, y Cañedo, (2012), Grijalba y Estévez, (2020) entre otros. La investigación vislumbro un enfoque cuantitativo de nivel descriptivo, el cuestionario fue la herramienta para la recolección de los datos, el cual fue validado en su contenido por expertos en educación y tecnología de informática y la comunicación, la consistencia interna fue evaluada mediante el Alpha de Cronbach (0,865). La investigación permitió conocer que en su gran mayoría no se conoce de la trascendencia educativa y desarrollo profesional de los estudiantes que presentan necesidades educativas asociadas y no asociadas a una discapacidad, para lo cual, no se cuenta con un registro de seguimiento posterior al egreso de los mismos. Las necesidades educativas especiales constituyen un sinfín de elementos de estudio, que deben ser considerados dentro del ámbito académico para poderlas valorar y, en un futuro saber qué indicadores deben ser tratados con mayor relevancia y pertinencia que permitan a los estudiantes de este grupo, poderse insertar en la vida educativa superior y futuramente en la vida profesional.

Palabras clave: Necesidades Educativa Especiales; educación; asociadas; no asociadas; aprendizaje.

Abstract

The purpose of this research article was to know the significance of students with educational needs who have left secondary and higher education institutions, as well as their insertion in the professional and family social context. From the point of view of scientific art, the participations of UNESCO, (2005); Foutoul and Fierro, (2011), Espinosa, Gómez, and Cañedo, (2012), Grijalba and Estévez, (2020) among others. The research envisioned a quantitative approach at a descriptive level, the questionnaire was the tool for data collection, which was validated in its content by experts in education and information technology and communication, the internal consistency was evaluated through the Alpha of Cronbach (0.865). The research made it possible to know that the vast majority of the educational significance and professional development of students with educational needs associated with and not associated with a disability are not

known, for which there is no follow-up record after graduation. the same. Special educational needs constitute endless elements of study, which must be considered within the academic field in order to be able to assess them and, in the future, to know which indicators should be treated with greater relevance and pertinence that allow students in this group to be able to insert themselves in higher educational life and later in professional life.

Keywords: Special Educational Needs; education; associated; non-associated; learning.

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa foi conhecer o significado de alunos com necessidades educacionais egressos de instituições de ensino médio e superior, bem como sua inserção no contexto social profissional e familiar. Do ponto de vista da arte científica, as participações da UNESCO, (2005); Foutoul e Fierro, (2011), Espinosa, Gómez e Cañedo, (2012), Grijalba e Estévez, (2020) entre outros. A pesquisa visou a uma abordagem quantitativa em nível descritivo, o questionário foi o instrumento de coleta de dados, o qual foi validado em seu conteúdo por especialistas em educação e tecnologia da informação e comunicação, a consistência interna foi avaliada por meio do Alpha de Cronbach (0,865). La investigación permitió conocer que en su gran mayoría no se conoce de la trascendencia educativa y desarrollo profesional de los estudiantes que presentan necesidades educativas asociadas y no asociadas a una discapacidad, para lo cual, no se cuenta con un registro de seguimiento posterior al egreso de os mesmos. As necessidades educacionais especiais constituem inúmeros elementos de estudo, que devem ser considerados dentro do meio acadêmico para poder avaliá-las e, futuramente, saber quais indicadores devem ser tratados com maior relevância e pertinência que permitem aos alunos desta. grupo, para poder se inserir no ensino superior e posteriormente na vida profissional.

Keywords: Necessidades educacionais especiais; Educação; associado; não associado; Aprendendo.

Introducción

La inclusión educativa debe constituir uno de los pilares centrales en la educación, y que permita acoger a cada uno de los niños, niñas y jóvenes bajo el principio del respeto de sus cualidades y características innatas de cada uno de ellos. Este estudio de forma particular tuvo como propósito

conocer la trascendencia de los estudiantes con necesidades educativas que han salido de las instituciones de educación secundaria y superior, así como su inserción en el contexto social profesional y familiar (Alvarado y García, 2008).

Desde esta perspectiva, la educación general y la educación especial no deberían ser consideradas como realidades separadas, sino que, por el contrario, deben unificarse y generar un trabajo colaborativo para lograr los principios de una educación para todos los niños, niñas y adolescentes (Espinosa, Gómez & Cañedo, 2012). Respondiendo a la diversidad a través de un conjunto de recursos tanto humanos como materiales, acogiendo pedagógicamente las necesidades educativas que presenten los estudiantes en la educación regular.

En armonía con lo expuesto anteriormente, el sistema educativo ecuatoriano a partir del año 2010, ha desarrollado una serie de reformas que epistemológicamente buscan la implementación de prácticas educativas inclusivas en los centros de enseñanza de orden secundario y superior, para lo cual, se maneja una administración descentralizada orientado en la subvención de la demanda, cuyos resultados se conocen de forma poco frecuente y ante todo, no se sabe a profundidad si los educandos que presentan dificultades en el desarrollo mental o físico han podido ser competitivos en nuevos sistemas de educación o si la vida práctica les ha permitido poner de manifiesto lo aprendido en los colegios, institutos superiores o universidades (Fajardo, 2017).

Desde el entorno social, el término de necesidades es algo más que una simple expresión que busca deseo e instinto para formar parte del proceso histórico de los educandos, donde cada una de las sociedades y culturas en un momento determinado genera nuevas necesidades y sus formas de satisfacción. En la misma línea entender por necesidades educativas es tratar con las condiciones sobre las cuales, los estudiantes presentan su ritmo de aprendizaje y su desarrollo social y cultural, de allí la relevancia y pertinencia de que los centros educativos en todos sus niveles, brinden las garantías absolutas para acoger a cada uno de los estudiantes con sus diferentes formas de aprendizaje y, ante todo, el respeto a la parte física e intelecto (Flórez, Moreno, Bermúdez & Cuevo, 2009).

Dentro del contexto sociocultural, es relevante que se otorgue las garantías de desarrollo humano, la participación activa de los estudiantes que durante su vida académica presentaron asistencia para poder desarrollar sus habilidades y competencias, así como, entender que estas necesidades son asumibles dentro de la sociedad para brindarles una nueva oportunidad de vida y desarrollo

personal. En coherencia con las necesidades básicas, se sitúa la reciprocidad y satisfacción universal sobre las cuales los individuos tienen el derecho hacer escuchados y recibidos dentro del entorno social, para poder mantener una estabilidad emocional y crecimiento sostenible como lo establece la organización para las Naciones Unidas en su conferencia expuesta sobre Derechos Universales en el año 2005 (UNESCO, 2005).

Inclusión educativa

Investigadores relevantes en el tema, como Foutoul & Fierro, (2011) han distinguido que el concepto de inclusión origina confusiones, por lo tanto, es importante clarificar conceptualmente su significado, para poder avanzar en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Una de las principales confusiones ocurre entre integración escolar e inclusión educativa. La UNESCO aclara el concepto de la siguiente manera: “La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el de responder a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO, 2005: 14). La integración es el mecanismo que busca realizar la inserción de las personas con NEE, creando mecanismos externos a la educación regular que reciben a los demás niños del contexto escolar. En cambio, en la inclusión, la escuela o unidades educativas se adaptan a las características individuales de los alumnos. Como señala Porras (2010) “La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; sin embargo, la inclusión se presenta como un derecho de todos los individuos, presenten o no algún tipo de necesidad” (p.50).

Necesidades Educativas Especiales

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) constituyen una desventaja o mayor dificultad para el aprendizaje que el resto de sus pares y, por lo tanto, requiere de ayuda adicional para alcanzar el desarrollo educativo en forma óptima. En la misma línea Infante (2007), expresa que “las Necesidades Educativas Especiales aparecen cuando un estudiante presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio. Por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser: profesionales, materiales, ajustes arquitectónicos y adaptaciones curriculares” (Grijalba & Estévez, 2020).

Dentro del Estado ecuatoriano las NEE se clasifican según la Ley Orgánica Intercultural de Educación (LOEI, 2010) en primera instancia como Necesidades Educativas Especiales no asociadas a la discapacidad, donde se pueden identificar a las siguientes: Dislexia, Discalculia, Disgrafía, Disortografía, Disfasia, Trastornos por déficit de atención e hiperactividad y Trastornos del comportamiento. En un segundo grupo se encuentran las Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, donde se ubican las siguientes: Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental; Multidiscapacidades; y, Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).

Materiales y Métodos

El desarrollo metodológico entrevistó un estudio de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo. El instrumento empleado para la investigación fue el cuestionario online. Para efectuar los estudios investigativos se consideró una muestra de 400 docentes, de los cuales 200 pertenecen al nivel secundario y 200 al nivel superior, adjudicados a la Zona 3 de Educación.

Para el procedimiento de análisis de datos se empleó el software estadístico IBM SPSS 26, el cual permitió establecer características específicas de la muestra de investigación, creando comparaciones entre las variables de estudio y encontrando rasgos particulares que faciliten la elaboración de conclusiones validas de investigación.

El proceso de validación del contenido del instrumento se efectuó por expertos en educación con Títulos de Doctor (PhD) en Educación, el proceso de fiabilidad del instrumento se calculó mediante el Alfa de Cronbach mismo que alcanzo la valorización de 0,865.

Algunos autores consideran un instrumento fiable, si el Alfa de Cronbach se encuentra en el intervalo de 0.70 y 0.90 (Tavakol y Dennick, 2011 y Nunnally 1994) establecen que 0.60 es aceptable para propósitos exploratorios y 0.70 para fines confirmatorios, resultando 0.80 “bueno” en un alcance explicativo. Ahora bien, también un coeficiente mayor de 0.90 puede implicar redundancia de ítems o indicadores y la necesidad de reducir el instrumento (Tavakol y Dennick, 2011).

La fiabilidad del instrumento mediante el Alfa de Cronbach, obtuvo un cociente de 0,865. El estudio al ser de nivel descriptivo y en comparación al postulado establecido por Nunnally de que si el mismo supera el valor de 0.80 es aceptable, por tal razón el instrumento fue fiable para su aplicación.

Procedimiento.

Los participantes fueron informados sobre el objetivo de estudio garantizando la confidencialidad de la información recogida como lo establece el Art. 66, literal 19 de la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su parte pertinente dispone "... Se reconocerá y garantizará a las personas el derecho a la protección de datos de carácter personal que incluye el acceso a la información" (p. 49).

Análisis de datos.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se emplearon pruebas estadísticas de análisis de frecuencia y desviación estándar; para conocer los resultados previos que orienten a saber el desarrollo de los estudiantes con NEE en el ámbito académico, profesional y sociocultural.

Resultados

Tabla 1: Estadística básica para el comportamiento del instrumento

| Índices | Resultados | Porcentajes |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|
| Media | 70.67 | 48.19% |
| Mediana | 87.89 | 47.23% |
| Moda | 120 | 50.83% |
| Con. Est. NEE | 14 | 11.73% |
| Educación, Profesión. | 104 | 75% |
| Rango | 89 | 73.34% |
| Trascendencia | | 23.67% |
| Desconocimiento | | 76.33% |
| Desv. Típica | 16.98 | 12.83% |
| Asimetría | 0.17 | |
| Curtosis | 0.17 | |
| Coficiente de Variación | | 28.62% |

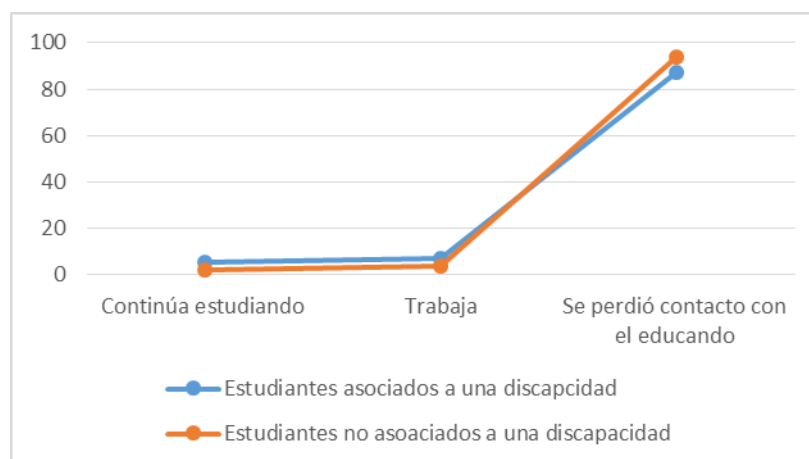
| | | |
|----------------------------|--------|--------|
| Varianza | 223.34 | |
| Centil 8 | 98 | 30% |
| Centil 88 | 101 | 58.87% |
| Error de estimación | 10.11 | 7,87% |

En lo referente a los valores de posición, el valor menor observado es de 14 y el mayor de 104, lo cual hace que el recorrido contenga 89 valores. El cálculo de los cuartiles muestra que el 25 % de docentes conoce de forma muy ligera el trascender de los estudiantes con NEE, mientras que el 75% indica un desconocimiento absoluto de la ubicación y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales, el valor del cuartil tres es de 83 puntos, y el 25% del límite superior de los participantes indica que ni los procesos administrativos de las instituciones educativas posee un historial de seguimientos de los educandos especiales. Las medidas señaladas muestran que existe una concentración de participantes hacia los valores menores de la escala, lo cual significa que la educación que se otorga a los estudiantes como NEE puede ser una inversión sin retorno para el Estado y la sociedad, debido a que, no se conoce el trascender de los estudiantes y las actividades que desarrollen posterior de egresar de los centros educativos de nivel secundario y superior.

El índice de asimetría *Alpha* sub tres que se calcula con base a los desvíos de los valores que guardan relación con la media es positivo, alcanzando los 0.17 puntos, lo cual indica que hay una ligera concentración hacia los valores bajos y la distribución está coleada hacia los valores altos; esta caracterización no es mala en relación al conocimiento de procederes de las personas, en razón de que la misión de los centros educativos de orden secundario y superior se orienta hacia la formación, pero también es prudencial que se lleve un registro de sus futuras actividades, en razón de que se está tratado con el sector más vulnerable de la sociedad.

Finalmente, se evalúa la altura relativa alcanzada por la distribución, donde el índice *Alpha* sub cuatro alcanza la valoración de 0.17 puntos, lo cual indica que la medida es leptocúrtica, y tiene una concentración de puntajes bastante fuerte en comparación con la media que es de 70.67 puntos. Por lo cual se puede tipificar que el 76.33% de docentes desconoce de forma absoluta el trascender de los educandos dentro del entorno social, educativo y cultural.

Figura 1. Trascendencia de los Estudiantes con NEE



Dentro del grupo de estudiantes asociados a una discapacidad el 5.33% continúa estudiando dentro del ámbito de la educación superior, el 7.34% trabaja para su sustento, mientras que con el 87.33% de los educandos se ha perdido contacto con los centros educativos, por lo que se desconoce de su accionar y trascender dentro del ámbito educativo y profesional. En lo referente a los estudiantes no asociados a una discapacidad, el 2,23% continúa sus estudios en universidades e institutos tecnológicos, el 3.87% se insertado en el mundo laboral y el 93.9% de estudiantes no mantiene contacto ni registro de seguimiento con los centros de educación secundaria y superior.

Discusión

El trabajo con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, constituye una armadura pedagógica que debe estar focalizada no solamente a la construcción de conocimiento, sino también al seguimiento de su accionar y trascender dentro del ámbito educativo superior y profesional, en razón de que la inversión que hace el Estado para brindar la educación a este segmento de la sociedad estimado como vulnerable, debe ser considerado como un elemento de prioridad para el trabajo. En este orden de ideas, se comparte los resultados alcanzados por Grijalba & Estévez, (2020) donde, se observa que en la mayoría de los centros educativos se desconoce el accionar de los estudiantes y el futuro que se están labrando y viviendo, por lo que,

no existe un registro de trabajo actualizado en los centros educativos que permita conocer qué sucedió con su vida educativa y profesional después del egreso de la educación de nivel secundaria y superior.

Los estudiantes asociados a una discapacidad, en su minoría continúan con sus estudios de orden superior, lo cual, se puede contrastar con la investigación realizada por Foutoul & Fierro, (2011) donde, se tipifica que la educación superior consigue recibir en pequeños porcentajes estudiantes que presenten una discapacidad de naturaleza asociada, lo cual, hace de que la educación secundaria que recibe esta parte de la sociedad, no alcance el objetivo final que es el de formar conjuntamente con las universidades e institutos tecnológicos profesionales de alto nivel y calidad.

Conclusión

Las necesidades educativas especiales constituyen un sinnúmero de elementos de estudio, que deben ser considerados dentro del ámbito académico para poderlas valorar y, en un futuro saber qué indicadores deben ser tratados con mayor relevancia y pertinencia que permitan a los estudiantes de este grupo, poderse insertar en la vida educativa superior y futuramente en la vida profesional. El amplio desconocimiento del trascender de los estudiantes con NEE, permite observar la poca importancia que se le ha dado a este segmento educativo para converger fuerzas desde el ámbito pedagógico de forma conjunta con la sociedad, para brindarles la oportunidad de superación desde la orientación educativa y profesional, lo cual, debe ser tratado por los organismos estatales como un elemento de acción prioritario que garantice los derechos de los estudiantes y ante todo les brinde una formación e inserción segura para que, se constituyan en un elemento de interacción y contribución con mira a mejorar el Estado.

Además, es importante considerar otros tópicos que vale la pena mencionar y están referidos al sistema educativo. Los docentes manifestaron que es el propio sistema el que no permite la realización de prácticas inclusivas, debido a la serie de exigencias que existen como las adaptaciones curriculares, el número de alumnos por sala y la gran carga horaria que dificulta la preparación de materiales y actividades de clases. A su vez, se puede determinar en las competencias docentes falencias al momento de acoger las NEE, demostrando un desconocimiento por el tema; como también es determinante la poca difusión de una cultura inclusiva en los planes programas del MINEDUC, debiendo los establecimientos acogerse a

programas de acuerdo sus propios proyectos educativos. Esta realidad desorienta a las escuelas que no hacen diferencias en sus aulas y que no se rigen por el decreto 170 de la Ley Orgánica Intercultural del Ecuador (LOEI, 2010).

Referencias

1. Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más Relevantes del Paradigma SocioCrítico: su Aplicación en Investigaciones de Educación Ambiental y de Enseñanza de las Ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
2. Espinosa, C., Gómez, V., & Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Revista Ciencia y Sociedad*, 37(3), 1-19.
3. Fajardo, S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. Universidad de Manizales-Cinde. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
4. Flórez, R., Moreno, M., Bermúdez, J., & Cuevo, C (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de las poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Areté. Fonoaudiología Iberoamericana*, 9, 358- 376.
5. Foutoul, M., & Fierro, M. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 101-109.
6. Grijalba Bolaños, J. G., & Estévez Pichs, M. A. (2020). La inclusión escolar un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322.
7. Infante, M. (2007, septiembre). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, UNESCO, Buenos Aires.
8. Ley Organica de Educación Superior (LOES). (2010, 12 de octubre). Registro Oficial Suplemento 298. Quito. <https://bit.ly/3bPm>
9. Nunnally, J; y Bernstein, I. (1994). The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3(1), 248-292.

10. Porras, J. (2010). El valor de la Educación Intercultural. Madrid: Editorial Visión Libros.
11. Tavacol,M; y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. International Journal of Medical Education, 2(1), 53 - 55. doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd
12. UNESCO (2005). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París: autor.