

Hacia una Educación de Calidad: Formación Continua, Inclusión y Flexibilidad Curricular

ISBN: 978-9942-7383-7-0



E FIECYT
EDICIONES

HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD: FORMACIÓN CONTINUA, INCLUSIÓN Y FLEXIBILIDAD CURRICULAR

FIECYT EDICIONES | Quito - Ecuador | 2025

Equipo Editorial

Marcelo Remigio Castillo Bustos | Director General | Responsable Científico

Alba Guadalupe Yépez Moreno | Coordinadora Editorial

Sandy Michelle Cabrera Catagña | Directora de Comunicaciones

Carlos Marcelo Castillo Sánchez | Asistente Editorial

**HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD:
FORMACIÓN CONTINUA, INCLUSIÓN Y
FLEXIBILIDAD CURRICULAR**



2025

Nº Radicación: 157059

HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD: FORMACIÓN CONTINUA, INCLUSIÓN Y FLEXIBILIDAD CURRICULAR

[EDUCATING FOR SUSTAINABILITY: SCHOOLS AND TEACHERS AS AGENTS OF CHANGE]

© Luisa Nelva Peñarreta Aldaz, Okia Mariela Calderón López, María Daniela Pisuña Lluglluna Ligia Elizabeth Ulco Simbaña, Jorge David Checa Ramos, Carmen del Pilar Delgado Quingalombo, Ginger Jadira Gordon Merizalde, Luis Alberto Castillo Sánchez.

1ra edición

© Fundación Internacional para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, FIECYT.

Calle De Los Olivos y Pasaje E17C

Quito, Ecuador.

Teléfonos (+593) 98 721 3290 / (+593) 024510163

e-mail: info@fiecyt.org

<https://fiecyt.org/>

<https://editorial.fiecyt.org>



ISBN digital:

978-9942-7383-7-0

DOI:

<https://doi.org/10.53877/fiecyt.LB25.13>

Tiraje:

200 ejemplares

Diseño y
diagramación

FIECYT EDICIONES

e-impreso

Quito – Ecuador

Materia Dewey:

370 - Educación

Clasificación Thema:

J – Sociedad y Ciencias Sociales

JN Educación

JNZ Destrezas de estudio y aprendizaje: Generalidades

Colección:

Educación

Serie:

Primera edición: septiembre, 2025

Publicación arbitrada de la Fundación Internacional para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, FIECYT.

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de las autoras y los autores.

Forma sugerida para citar (APA 7ma. Ed.)

Peñarreta Aldaz, L. N., Calderón López, O. M., Pisuña Lluglluna, M. D., Ulco Simbaña, L. E., Checa Ramos, J. D., Delgado Quingalombo, C., Gordon Merizalde, G. J y Castillo Sánchez, L. A. (2025). *Hacia una Educación de Calidad: Formación continua, inclusión y flexibilidad curricular*. Ed. FIECYT. Ecuador. <https://doi.org/10.53877/fiecyt.LB25.13>

Constancia de revisión por pares

Se deja expresa constancia que, este libro fue sometido a un riguroso proceso de revisión en la modalidad de Revisión por Dobles Pares Ciegos [double-blind peer review]. Es decir, el manuscrito fue evaluado por expertos independientes en el campo, quienes no conocían la identidad de los autores, y a su vez, los autores no conocían la identidad de los revisores. Este proceso asegura la imparcialidad y la calidad académica del contenido presentado.

Responsable científico

Proof of peer review

It is expressly stated that this book was submitted to a rigorous review process in the Double-Blind Peer Review modality. That is, the manuscript was evaluated by independent experts in the field, who did not know the identity of the authors, and in turn, the authors did not know the identity of the reviewers. This process ensures the impartiality and academic quality of the expressed content.

Scientific Director

Índice

Prólogo.....	10
Introducción.....	16

CAPÍTULO I

ACCESIBILIDAD FÍSICA Y CURRICULAR: DOS CONDICIONES ESENCIALES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

1.1 Introducción	22
1.2. La accesibilidad.....	26
1.2.1 La accesibilidad Educativa.....	26
1.2.2 Accesibilidad Física: La Infraestructura para la inclusión educativa.....	31
1.3 Accesibilidad Curricular: Adaptación de la enseñanza.....	39
1.4 El DUA como enfoque educativo para la inclusión.....	41

1.5 Los objetivos educativos en la accesibilidad curricular.....	44
1.6 La evaluación en la accesibilidad curricular.....	46
1.7 La metodología en la accesibilidad curricular.....	48
1.8 La tecnología como apoyo pedagógico y educativo.....	53
1.9 Reflexiones del capítulo.....	56

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS PARA LA FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN CONTEXTOS RURALES Y URBANOS: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

2.1 Introducción.....	62
2.2 Generalidades.....	68
2.2.1 Flexibilización curricular: conceptos y enfoques clave.....	71
2.2.2 Diferencias entre contextos rurales y urbanos en la educación.....	74
2.3 Flexibilización Curricular en Contextos Rurales...	78
2.3.1 Desafíos específicos en contextos rurales.....	81
2.3.2 Estrategias exitosas de flexibilización curricular en contextos rurales.....	82
2.4 Flexibilización Curricular en Contextos Urbanos...	85
2.4.1 Desafíos específicos en contextos urbanos.....	90
2.4.2 Diversidad y complejidad de los entornos urbanos en la educación.....	92

2.4.3 Desafíos específicos en la flexibilización curricular en entornos urbanos.....	94
2.5 Reflexiones del capítulo.....	96
CAPÍTULO III	
LA DIDÁCTICA INCLUSIVA Y SU IMPACTO EN LA TRAYECTORIA DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	
3.1 Introducción.....	98
3.2 La didáctica inclusiva.....	101
3.2.1. Concepto de didáctica inclusiva.....	101
3.2.2 Principios y fundamentos de la didáctica inclusiva.....	102
3.2.3 Bases legales y normativas internacionales.....	104
3.2.4 Didáctica inclusiva, definición y principios.....	105
3.3 Discapacidad y aprendizaje.....	106
3.3.1 Discapacidad y Teorías del aprendizaje en el contexto de la discapacidad.....	108
3.4 Modelos educativos inclusivos.....	110
3.4.1 Modelo social de la discapacidad.....	112
3.4.2 Modelo ecológico de la discapacidad.....	114
3.5 Estrategias didácticas inclusivas.....	116
3.6 Adaptaciones curriculares.....	118
3.6.1 Diseño universal para el aprendizaje.....	120
3.6.2 Tecnologías de apoyo.....	122
3.7 Evaluación en la didáctica inclusiva.....	124
3.7.1 Adaptaciones en los procesos de evaluación....	127
3.8 Reflexiones del capítulo.....	129

CAPITULO IV

LA CLASE INVERTIDA Y SU IMPACTO EN LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTEL

4.1 Introducción.....	134
4.2 Historia y evolución de la clase invertida.....	138
4.3 La clase invertida en la Educación Superior y otros niveles educativos.....	141
4.4 Principios teóricos del aprendizaje invertido.....	144
4.5 Comparación entre la clase invertida y el método tradicional.....	146
4.6 Reflexiones del capítulo.....	163
Bibliografía	166

Prólogo

La educación contemporánea enfrenta una paradoja. Mientras se demandan estándares cada vez más elevados de calidad, también se exige que las instituciones educativas respondan a la diversidad, a los cambios sociales y a la irrupción constante de nuevas tecnologías. De ahí que, hablar de *calidad educativa* no puede reducirse a un simple indicador de eficiencia o a la consecución de logros académicos medibles, sino que exige una visión amplia y humanista que contemple el acceso equitativo, la inclusión social, la innovación pedagógica y la formación permanente de quienes hacen posible el proceso educativo, los docentes.

El libro *Hacia una Educación de Calidad: Formación Continua, Inclusión y Flexibilidad Curricular* ofrece un aporte significativo al debate sobre cómo construir una educación

más justa, integral y sostenible en el tiempo. Su propuesta invita a comprender la calidad educativa no como una meta estática, sino como un proceso dinámico, en el que intervienen múltiples dimensiones: la accesibilidad, la pertinencia, la equidad, la innovación y, sobre todo, la capacidad de transformación de los actores implicados.

Desde esta perspectiva, los capítulos que conforman esta obra despliegan un recorrido por temáticas centrales que iluminan los retos y posibilidades de los sistemas educativos actuales. En el primer capítulo, se aborda la *accesibilidad física y curricular* como condiciones esenciales para garantizar que la educación llegue efectivamente a todos. No se trata únicamente de eliminar barreras arquitectónicas o materiales, sino de transformar las prácticas pedagógicas y los diseños curriculares para que los estudiantes, en toda su diversidad, encuentren un espacio de aprendizaje significativo. Esta reflexión nos recuerda que la equidad comienza desde el momento mismo en que un estudiante logra ingresar, permanecer y progresar en el sistema educativo.

El segundo capítulo nos conduce a un análisis comparativo entre contextos rurales y urbanos, mostrando cómo las desigualdades territoriales exigen estrategias diferenciadas. La *flexibilización curricular* se plantea aquí como un mecanismo que permite responder a las realidades locales, sin sacrificar la calidad ni la pertinencia educativa. Este capítulo invita a repensar el currículo no como un esquema rígido, sino como una herramienta adaptable, capaz de dialogar con las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se desarrolla la vida escolar.

El tercer capítulo se centra en la *didáctica inclusiva* y en su impacto directo en la trayectoria de aprendizaje de estudiantes con discapacidad. En este punto, la obra enfatiza la importancia de diseñar ambientes de aprendizaje que reconozcan y valoren la singularidad de cada estudiante. La didáctica inclusiva se presenta no como un conjunto de técnicas aisladas, sino como una filosofía educativa que promueve la equidad y la justicia, al tiempo que enriquece la experiencia formativa de todos los estudiantes. Este capítulo

recuerda que el aula inclusiva no es únicamente un derecho para algunos, sino una oportunidad para todos.

Finalmente, el cuarto capítulo explora la metodología de la *clase invertida* y su potencial transformador en la participación estudiantil. Este enfoque pedagógico, que reconfigura los tiempos y espacios de aprendizaje, se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la colaboración. Al colocar al estudiante en el centro del proceso formativo, la clase invertida abre nuevas posibilidades para que la educación se viva como un proceso activo y creativo, en lugar de una mera transmisión de información.

Más allá de la presentación de estas temáticas, el valor de esta obra reside en su capacidad para articular conceptos y prácticas que, a menudo, se abordan de manera fragmentada. La formación continua, la inclusión y la flexibilidad curricular no son componentes aislados, sino ejes interdependientes que, al integrarse, generan condiciones reales para una educación de calidad. Una escuela que promueve la formación continua de sus docentes

está mejor preparada para innovar y adaptarse; una institución que adopta la inclusión como principio transversal logra que la calidad sea verdaderamente equitativa; y un sistema que asume la flexibilidad curricular abre las puertas a un aprendizaje contextualizado y significativo.

El lector encontrará en estas páginas no solo un diagnóstico de los desafíos actuales, sino también propuestas concretas que invitan a la acción. La reflexión aquí planteada se dirige tanto a investigadores como a docentes en ejercicio, directivos escolares, responsables de políticas educativas y estudiantes de formación docente. Cada capítulo constituye un espacio de diálogo entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y la búsqueda de soluciones viables, siempre con el horizonte de construir una educación que responda a las necesidades del presente y se proyecte hacia el futuro.

En síntesis, *Hacia una Educación de Calidad: Formación Continua, Inclusión y Flexibilidad Curricular* es más que un libro: es una invitación a repensar los cimientos mismos de la educación. Nos recuerda que la calidad no es un privilegio

de unos pocos, sino un derecho de todos; que la inclusión no es una opción, sino una condición de justicia; y que la flexibilidad no es debilidad, sino la fortaleza que permite a la escuela dialogar con la realidad cambiante del mundo. Este prólogo, por tanto, no pretende cerrar, sino abrir el camino hacia una lectura reflexiva y comprometida, que inspire a seguir construyendo espacios educativos más humanos, más equitativos y, en definitiva, más transformadores.

Los autores

Introducción

La educación, en todas sus dimensiones, constituye el pilar fundamental para el desarrollo humano, social y económico de los pueblos. En ella se forjan las bases del pensamiento crítico, la convivencia democrática, la innovación y la equidad social. No obstante, alcanzar una educación de calidad continúa siendo un reto global, especialmente en contextos donde persisten desigualdades estructurales, barreras de acceso, modelos pedagógicos rígidos y una limitada atención a la diversidad cultural y social. Este libro surge como respuesta a esa necesidad de reflexión y acción, proponiendo un análisis integral sobre tres ejes que se consideran hoy insustituibles en la transformación educativa: la formación continua del profesorado, la inclusión educativa y la flexibilidad curricular.

La noción de calidad educativa ha sido objeto de múltiples debates a lo largo de las últimas décadas. Mientras que algunos enfoques la asocian casi exclusivamente a resultados académicos medibles en pruebas estandarizadas, otros han insistido en ampliar la mirada hacia criterios como la equidad, la pertinencia cultural y la capacidad de los sistemas educativos para garantizar aprendizajes significativos y sostenibles en todos los estudiantes. La calidad, en este sentido, no puede desligarse de la inclusión, entendida como el compromiso ético y pedagógico de remover todas aquellas barreras —físicas, culturales, sociales o curriculares— que limitan la participación y el aprendizaje. Tampoco puede concebirse sin la flexibilidad, condición indispensable para que el currículo, las metodologías y los enfoques didácticos se adapten a la diversidad de contextos y trayectorias escolares.

La formación continua del profesorado se erige, en este marco, como un eje transversal que articula el conjunto de transformaciones necesarias. No es posible avanzar hacia una educación de calidad si no se reconoce que los docentes

son agentes de cambio y, al mismo tiempo, sujetos de aprendizaje permanente. Su actualización pedagógica, el fortalecimiento de sus competencias profesionales y la apertura a la innovación constituyen el motor que impulsa la inclusión y la flexibilidad. Una docencia empoderada, con oportunidades reales de desarrollo profesional, es garantía de una educación que no solo transmite conocimientos, sino que transforma vidas y comunidades.

El libro *Hacia una Educación de Calidad: Formación Continua, Inclusión y Flexibilidad Curricular* se organiza en cuatro capítulos que, en conjunto, ofrecen un panorama integral y complementario de estos ejes. El Capítulo I plantea la accesibilidad física y curricular como condiciones esenciales para garantizar que la calidad educativa no sea un ideal abstracto, sino una realidad palpable en las aulas. Aborda la necesidad de crear entornos escolares accesibles desde el punto de vista arquitectónico, tecnológico y pedagógico, subrayando que el derecho a la educación se concreta en la posibilidad de ingresar, permanecer, aprender y egresar en igualdad de condiciones.

El Capítulo II propone un análisis comparativo entre contextos rurales y urbanos, mostrando cómo las desigualdades territoriales exigen respuestas diferenciadas. La flexibilización curricular aparece aquí como una estrategia que permite reconocer las particularidades de cada entorno y responder a ellas sin sacrificar la calidad ni la pertinencia. Este capítulo invita a repensar el currículo no como un documento rígido, sino como un instrumento vivo y dinámico, capaz de dialogar con la realidad local y, al mismo tiempo, con los desafíos globales de la educación.

El Capítulo III se centra en la didáctica inclusiva y en su impacto directo en la trayectoria de aprendizaje de estudiantes con discapacidad. La inclusión no se presenta como una adaptación marginal o una medida remedial, sino como un principio que redefine la enseñanza y el aprendizaje en su conjunto. Diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos supone reconocer la singularidad de cada estudiante, ofrecer apoyos diversificados y promover prácticas pedagógicas que potencien la participación de todos. La didáctica inclusiva se

presenta, así como una filosofía educativa orientada a la equidad y a la justicia social.

Finalmente, el Capítulo IV aborda la clase invertida como una estrategia pedagógica innovadora que fortalece la participación estudiantil y resignifica el rol del docente. Al trasladar la transmisión de contenidos a espacios fuera del aula y reservar el tiempo presencial para la interacción, el debate y la resolución de problemas, este enfoque fomenta la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico. El capítulo analiza las posibilidades y desafíos de esta metodología, así como su contribución a un modelo educativo más flexible y centrado en el estudiante.

Más allá del abordaje específico de cada capítulo, el valor de esta obra reside en su capacidad de integrar dimensiones que suelen tratarse de manera fragmentada. La formación continua, la inclusión y la flexibilidad curricular no son componentes aislados, sino ejes que, en su interdependencia, abren caminos hacia una educación transformadora. Una escuela que promueve la actualización constante de sus docentes está mejor preparada para

innovar; una institución que asume la inclusión como principio rector asegura que la calidad educativa sea equitativa; y un sistema que incorpora la flexibilidad curricular está en mejores condiciones de responder a un mundo en constante cambio.

En suma, este libro no pretende ofrecer recetas únicas, sino abrir un espacio de diálogo académico y pedagógico que inspire a docentes, investigadores, gestores educativos y responsables de políticas públicas a repensar los fundamentos de la educación. La calidad educativa, entendida desde esta perspectiva, solo puede alcanzarse cuando se reconoce la diversidad como riqueza, se garantiza la formación continua como motor de innovación y se asume la flexibilidad como una condición de justicia pedagógica y social.

Los autores

CAPÍTULO I

ACCESIBILIDAD FÍSICA Y CURRICULAR: DOS CONDICIONES ESENCIALES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

1.1 Introducción

La educación es un tema de alta relevancia en la esfera social, esto partiendo principalmente de que la educación refiere a un fenómeno social, el cual se ve influenciado de manera directa por los cambios en la sociedad. Un tema de estudio que atañe interés y es necesario estudiarlo, analizarlo y divulgarlo en la esfera social, educativa e investigativa corresponde a la accesibilidad educativa como un aspecto esencial en la consecución y desarrollo de la *inclusión educativa*.

Desde la década de los 90's la ONU y otros organismos mundiales han promovido la educación inclusiva, esto mediante una serie de convenciones, conferencias y documentos que abogan y exhortan a las naciones a

direccionar recursos en pro de promover el acceso a la educación a todas las personas. Un ejemplo de esto es la Declaración de Salamanca de 1994 en donde ya se manifestaba la necesidad de que los estados realicen políticas y distribuyan recursos económicos a fin de estructurar y mejorar la educación, pensando en las necesidades, capacidades y diferencias que cada persona posee, con énfasis en los sujetos con necesidades especiales, es decir esta declaración ya plantea un enfoque educativo integrador (UNESCO, 1994).

De igual forma la ONU (2023) determina que la educación es una prioridad de los estados, por ende es menester distribuir recursos a fin de permitir el acceso de más personas al sistema educativo, el cual debe garantizar su formación académica y de la personalidad. De igual forma, parte de los *objetivos de desarrollo sostenible*, plantea necesario la mejora de la infraestructura física y tecnológica, así como de crear espacios para la formación docente, esto último es clave debido a que los docentes son quienes están en contacto con los estudiantes día a día guiando y

orientando al estudiantado a la consecución de sus metas académicas.

Por ende, dentro del contexto de una educación inclusiva se manifiesta que corresponde a la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofrecer apoyo y guía acorde a las necesidades específicas, facilitar el aprendizaje de habilidades necesarias para el desarrollo social y de la personalidad; todo esto en el margen de una educación de calidad, gratuidad, igualitaria y que facilite el acceso a esta dentro del entorno en el cual las personas se desenvuelvan de manera libre y sin ser excluidos o discriminados por sus características.

Dentro del ámbito de la educación inclusiva se plantea que los docentes son los agentes que se encargan de apoyar y fortalecer la diversificación de la educación en base al respeto de las individualidades que presenta cada estudiante, por ende es esencial que los procesos educativos se presenten con adaptaciones y pensados en los estudiantes; aspectos como ¿A quién se enseña?, ¿Para qué se enseña?,

¿Cómo se enseña?, entre otras interrogantes deben ser efectuadas durante los procesos pedagógicos respectivos.

De igual forma es preciso comprender que la educación inclusiva no solo se enfasca en la parte cognitiva (aprendizaje) sino que esta trasciende y direcciona sus esfuerzos en generar espacios idóneos para que los estudiantes accedan a la institución educativa, es decir que las barreras educativas también corresponden o existen debido a la falta o inadecuada infraestructura de las instituciones.

Con los planteamientos efectuados hasta el momento, es preciso destacar la necesidad de intervenir en el debate a fin de ampliar la comprensión de la accesibilidad educativa. La presente investigación de carácter teórico, es decir, que, mediante la aplicación de procesos hermenéuticos, análisis y razonamiento; mismos que serán implementados durante la indagación de literatura académica a fin de ampliar la comprensión de la educación inclusiva; por ende, este trabajo pretende explorar la importancia de la accesibilidad física y curricular, aspectos esenciales que influyen de

manera significativa en el marco de una educación de calidad. De igual forma, se plantea describir las principales barreras educativas, así como ahondar en la formación profesional docente, la cual es parte clave de la educación.

1.2 La accesibilidad

1.2.1 Accesibilidad Educativa

Partiendo desde que la educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida de las personas, esta debe ser de calidad y responder a las necesidades y diferencias de sus participantes, por ende, el estado en conjunto con los actores educativos debe abogar e implementar estrategias y recursos que faciliten el acceso y la eliminación de las barreras que imposibilitan que las personas se desarrollen de manera adecuada y participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ende, es preciso efectuarse la siguiente interrogante: ¿A que corresponde el acceso a la educación? Partiendo desde su significado etimológico el termino acceso proviene de la palabra en latín *Accessus*, que significa *ir hacia* o *acercarse a*; en este sentido la accesibilidad a la educación refiere a

facilitar el ingreso, disfrute y goce de los beneficios que presta el sistema educativo; Aragall (2010) plantea que la accesibilidad corresponde a un término que está ligado con la educación inclusiva, es decir, que la educación sea para todos, independientemente de sus capacidades, diferencias o características sean estas sociales, personales, culturales o económicas; para el autor el sistema educativo debe prestar las herramientas necesarias que permitan a las personas desarrollar el máximo de sus capacidades.

La accesibilidad corresponde a un componente de la educación inclusiva, de acuerdo con Grzona (2014) un conjunto de estrategias y acciones destinadas a destruir o al menos reducir las barreras u obstáculos que por su condición social o personal impiden que las personas puedan acceder al sistema educativo, participar de los procesos de enseñanza – aprendizaje de manera activa y en base a sus capacidades.

La ONU (2006) desarrolla la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, destina el artículo 24 para tratar el tema de la educación, – si bien esta solo se enfoca en personas en situación de discapacidad – en dicho artículo se

aboga por la igualdad de oportunidades y una educación sin discriminación. De igual forma, menciona que es necesario efectuar cambios a nivel de la enseñanza y la infraestructura de las instituciones educativas, destinadas a garantizar y asegurar la inclusión en el sistema educativo.

Es necesario aclarar que, darle a la accesibilidad solo una connotación direccionada únicamente a responder y atender las necesidades de las personas en situación de discapacidad es limitarla y desperdiciar su aplicabilidad y beneficios. Debido a que esta tiene implicaciones a nivel cognitivo, es decir, que se desarrolla y aborda temas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes no solo de aquellos con dificultades para el aprendizaje, sino que también se incluyen a estudiantes que tengan diferencias culturales, idioma y otros aspectos que puedan impedir un adecuado acceso y comprensión de los contenidos y temáticas a desarrollar. De igual forma la accesibilidad como se manifestó también tiene connotaciones de diseño e infraestructura.

En este sentido, la accesibilidad educativa responde ante las mejoras al sistema educativo, la implicación de los actores educativos (gobernantes, directores, docentes, padres de familia y estudiantes) en relación con la práctica educativa, la mejora y adaptación de los espacios físicos y los contenidos educativos, el desarrollo de competencias y habilidades, la alfabetización digital y demás componentes que forman parte de la educación.

Cabe recalcar que si bien, las adaptaciones, implementaciones y ajustes a nivel curricular e infraestructura no son imprescindibles para la totalidad de la población educativa, no es menos cierto que estas son necesarias y deberían ser efectuadas sin importar que el grupo de beneficiados sea ínfimo, debido a que en un contexto inclusivo la educación debe estar al alcance de todos y responder a las necesidades educativas esto a fin de ofrecer el máximo de comodidades, facilidades, oportunidades y sobre todo el acceso a la educación.

Esto puede ser apreciado bajo la perspectiva desarrollada por ECA, European Concept for Accessiblitiy

Technical Assistance Manual (2003) donde se plantea el *“Desing for all”* o Diseño para todos, bajo este enfoque la educación busca difundir y primar el respeto y atención a la diversidad humana, mediante el fomento de la inclusión, igualdad, equidad y sobre todo garantizar el acceso a la educación.

Por ende, al hablar de accesibilidad se considera múltiples aspectos que configuran el desarrollo humano a nivel cognitivo, biológico, de la personalidad, así como factores relacionados con el entorno en el cual se desenvuelven las personas, en este caso aquellos relacionados con una educación de calidad. De esta forma y siguiendo con la narrativa efectuada hasta el momento es preciso manifestar que la accesibilidad educativa corresponde a un conjunto de estrategias implementadas para así poseer un diseño universal de la educación tanto a nivel de movilidad y desarrollo del aprendizaje.

1.2.2 Accesibilidad Física: La Infraestructura para la inclusión educativa

Parte de la accesibilidad educativa corresponde al ámbito de infraestructura, es decir las adaptaciones y ajustes que permitan a las personas movilizarse de un lugar a otro dentro de la institución educativa, de acuerdo con la ONU (2023) la posibilidad de acceso, movilidad y traslado de las personas dentro del entorno educativo es esencial debido a que este aspecto físico responde a la creación de seguridad y desarrollo de un ambiente idóneo para el aprendizaje.

Aspectos como la energía eléctrica, el ingreso y salida de instalaciones como son edificios, baños, cafeterías, áreas recreativas y demás espacios existentes dentro de las instituciones educativas deben ser diseñadas y pensadas en aquellas personas que por su condición o limitaciones se les dificulta acceder o movilizarse dentro de estos lugares, por ende es preciso edificar futuras instalaciones y adaptar las ya existentes, pensado en un diseño universal, el cual aboga por la diversidad y la inclusión educativa.

En este sentido, la accesibilidad física corresponde a un factor que busca erradicar y eliminar las barreras arquitectónicas de las instalaciones educativas, mismas que no permiten una adecuada movilidad de personas que se trasladan en silla de ruedas, personas ciegas, que poseen una prótesis, enfermedades o cualquier otro factor que impida una libre movilización ya sea de manera temporal o permanente. Esta perspectiva debe ser vista como una que atiende y se efectúa pensando en todos los participantes o integrantes de la comunidad educativa y no solo en las minorías, es decir que se busca desvincular del colectivo la connotación de adaptaciones físicas solo en favor de las personas en situación de discapacidad.

De acuerdo con Aragall (2010) el entorno educativo debe permitir que las personas, independientemente de sus capacidades, puedan desenvolverse de manera adecuada, es decir que les facilite su desarrollo como personas. Por ende, las instalaciones deberán contar y estar diseñadas para que los usuarios, en este caso estudiantes, docentes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa,

efectúen sus actividades educativas, laborales y de representación de manera autónoma.

Se recuerda que la autonomía para Álvarez (2015) es un aspecto clave para el desarrollo personal, el cual corresponde a la capacidad de las personas para tomar decisiones de manera independiente dentro de su entorno – tanto con su disposición de movilidad como a nivel de relaciones personales – y en relación con sus preferencias.

Por ende, es indispensable que la infraestructura institucional permite movilizarse a las personas de maneja adecuada. Aragall (2010) plantea 6 aspectos indispensables en los cuales el entorno educativo debe ser construido y basado, estos son:

- Entorno respetuoso: Relacionado con el respeto y atención a la diversidad de los miembros de la comunidad educativa, por ende, la infraestructura debe garantizar el acceso y movilización de los estudiantes evitando así que sean marginados o excluidos.
- Entorno seguro: La infraestructura de las instalaciones no debe representar un riesgo para los estudiantes. Por

ende, los materiales y la distribución de estos deben ser coherentes con el lugar y el tipo servicio que presta. De esta forma, las gradas, rampas, piso y demás partes del diseño deben garantizar la movilidad segura y evitar cualquier accidente.

- Entorno saludable: Este factor ofrece una dualidad, en primer momento aboga por la creación de entornos en los cuales no se intensifique, empeore o genere un riesgo para la salud. El segundo ámbito corresponde a la estimulación y promoción de un uso saludable de las instalaciones, en especial evitar el sedentarismo.
- Entorno funcional: Refiere a que las instalaciones o ajustes efectuados cumplan de manera precisa el fin por el cual fueron diseñados; es decir, si se construye una rampa para la movilización de personas que usan silla de ruedas para transportarse, funcionen de forma adecuada, por ende, las dimensiones, la inclinación y la existencia de soportes laterales funcionen adecuadamente.

- Entorno comprensible: Considera vital que las instalaciones educativas cuenten con información respecto de la ubicación de los departamentos, distribución de aulas de clase y demás espacios existentes en la institución educativa deben ser coherentes y funcionales a fin de que toda persona pueda orientarse y acceder sin inconveniente a dichos espacios. La información debe ser comprensible, clara y atender a la diversidad.
- Entorno estático: Las subestructuras deben ser atractivas, debido a que esto permite y facilita la aceptación de los ajustes y el diseño de la estructura.

En este sentido se puede afirmar que la infraestructura escolar al responder a las necesidades y los criterios antes mencionados garantiza el acceso y movilización de los estudiantes. De acuerdo con Sityá (2010) se debe comprender que la institución, los espacios que existen y sobre todo el salón o aulas son lugares de interacción social, desarrollo de la personalidad y lugares de aprendizajes por ende los

edificios y toda infraestructura debe ser diseñada en consonancia, considerando la diversidad estudiantil.

Por su parte, Cardellino (2022) argumenta que los diseños de infraestructura y subestructuras educativas deben estar alineados a los diversos métodos educativos, es decir que, mediante la distribución espacial de los elementos que constituyen las instalaciones de los centros educativos, deben estar alineados en base a las características de la educación centrada en el estudiante, enfoque educativo que permite adaptar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una perspectiva más específica relacionada con la accesibilidad física corresponde a la visión de Villaescusa-Alejo (2022) quien argumenta que esta no solo debe centrarse únicamente y los aspectos de infraestructuras de los espacios de la institución – edificios, pasillos, canchas, zona de juegos, entro otros espacios de uso común – en los cuales a fin de garantizar el acceso y movilidad se construyen rampas, se instalan barandales, ascensores y demás subestructuras, si bien necesarias y fundamentales, no es menos cierto que

existen otro tipo de elementos que deben priorizarse dentro de una educación inclusiva de calidad.

El autor resalta la necesidad de adquirir materiales y recursos educativos, mismos que deben encontrarse distribuidos en cada una de las aulas o laboratorios que la institución posea. Estos recursos incluyen proyectores, bocinas/audífonos, iluminarias, computadoras con acceso a internet, instrumentos de laboratorio, entre otros aparatos y recursos que facilitaran una educación de calidad, pues permite que estudiantes que por su condición socioeconómica no los disponen en el hogar. Por ende, el que una institución educativa posea dichos materiales educativos facilita la eliminación de barreras y el acceso a la educación a todos los estudiantes.

Parte importante de la accesibilidad física refiere al aula o salón de clases, Peláez-Iglesias (2020) señala que dentro de este espacio es donde se desarrollaran actividades sociales, intelectuales, de retroalimentación y demás aspectos que conciernen a la educación, por ende la ubicación del mobiliario, equipos tecnológicos y tradicionales (pizarra,

blog de notas, entre otros) deben estar ubicados de manera estratégica y de fácil acceso a los estudiantes y docentes.

Respecto al mobiliario deben ser seleccionados en función de la edad y de las características fisiológicas de los estudiantes, de igual forma, los escritorios y pupitres deben brindar un fácil acceso al alumnado. Las sillas deben ser ergonómicas, lo cual responde al factor *salud* antes mencionado; de acuerdo con Orjuela-Abril et al. (2019) los asientos de este tipo buscan evitar y prevenir el desarrollo de afecciones o molestias de espalda, las cuales pueden agravarse en puestos no aptos para estar largos periodos de tiempo sentados. Tanto, pupitres y sillas deben ser flexibles y movibles, lo cual beneficia al desarrollo de actividades grupales y la interacción entre compañeros.

La ubicación, como ya se manifestó deberá responder y ser consecuente con los nuevos enfoques educativos (DUA, aprendizaje personalizado, etc.), las metodologías de enseñanza, las cuales cada vez requieren de mayor espacio y que el aula pueda ser reconfigurable en base a los requerimientos de las actividades educativas a desarrollar. Si

bien el diseño, adaptación y ajustes a las instalaciones existentes puede resultar un gran desafío, es menester tener presente que la educación demanda cambios, recursos y tiempo para garantizar el acceso a la educación inclusiva y de calidad.

1.3 Accesibilidad Curricular: Adaptación de la enseñanza

Otro aspecto esencial para fortalecer la accesibilidad educativa refiere a las adaptaciones, ajustes y modificaciones efectuadas con la finalidad de acercar los procesos educativos a la diversidad de estudiantes, específicamente aquellos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Díez et al. (2015) el acceso educativo centrado en el desarrollo cognitivo corresponde a la capacidad que posee el sistema educativo, la instituciones, directivos y los docentes para presentar y desarrollar entornos de aprendizaje en donde se busque la igualdad de oportunidades mediante la creación, ajustes y adaptación de contenidos, servicios, instrumentos, herramientas y dispositivos los cuales deben proporcionar el acceso a la educación, independientemente de la diversidad estudiantil.

En este sentido, es importante establecer medidas a fin de que la información y los contenidos educativos sean accesibles para todos, de acuerdo con Technosite y Fundación ONCE (2009) se inspiran la organización The Arc y plantean que las adaptaciones se efectúen con la finalidad de evitar la dependencia de la memorización, es decir, que los estudiantes adquieran herramientas y capacidades que les permita recordar información mediante procesos hermenéuticos y de razonamiento. Esto se lo efectúa mediante el diseño y presentación de contenidos a través de distintos formatos o medios de representación; este aspecto favorece en gran medida a los estilos de aprendizaje que existen en el aula.

Esto último, debe ir de la mano con el vocabulario y la lectura del alumnado, por este motivo es importante que los docentes implementen y usen léxico en función del nivel educativo de los receptores, en este caso de los alumnos.

Por otro lado, la organización de actividades también resulta importante, si bien, deben presentar una serie de dificultades o retos a las habilidades y conocimientos de cada estudiante,

pero no por eso los docentes plantearan diligencias que sobre exijan al alumno, hay que recordar que es muy importante el aspecto emocional en la educación, debido a que de este dependerá el nivel de implicación y compromiso en el proceso de aprendizaje. por este motivo, las actividades, pruebas o lecciones deberán estar adecuadas y responder a las habilidades y conocimientos reales del alumno.

Si bien estas observaciones fueron desarrolladas a fin de que las personas en situación de discapacidad fueran incluidas en el sistema educativo mediante la adaptación de contenidos, no es menos cierto que estos objetivos también presentan beneficios para la totalidad de alumnos que existen en las instituciones educativas, debido a que favorecer al desarrollo de competencias y habilidades de razonamiento, así como una atención pertinente a los diversos estilos de aprendizaje.

1.4 El DUA como enfoque educativo para la inclusión

Uno de los enfoques educativos que beneficia a la inclusión educativa, especialmente respecto a la accesibilidad curricular corresponde al Diseño Universal del Aprendizaje,

de acuerdo con Alba-Pastor (2021) el DUA surge como una respuesta ante la gran variedad de barreras o impedimentos producto de una malla curricular, metodologías, contenidos y materiales inflexibles, los cuales no considera la diversidad y trata a todos los estudiantes como un solo conjunto sin diferencias, características y necesidades propias.

De igual forma, Alba-Pastor (2012) manifiesta 4 aspectos indispensables en los que el DUA se fundamenta: la neurociencia, aprendizaje cognitivo, la tecnología de la información o Tics y la educación.

Rose y Meyer (2002), creadores del DUA, plantean tres redes diferenciadas basadas en estudios de neurociencia, las cuales están implicadas en el proceso de aprendizaje. Estas redes convergen con las principales características del DUA, de acuerdo con CAST (2011), estos aspectos permiten comprender elementos indispensables de la educación, estas son:

- Redes de reconocimiento (Primera característica): refiere al *qué* de la educación, este punto comprende la necesidad de presentar *diferentes medios de representación*

de contenidos e información educativa, que se adapten y atiendan a la diversidad – estilos de aprendizaje, necesidades educativas, características individuales, entre otros aspectos –, esto permitirá a los estudiantes usar los que mayor beneficio les aporte.

- Redes de estratégica (segunda característica): Corresponde al *cómo* del aprendizaje; se centra en las habilidades, conocimientos y competencias que cada estudiante posee y en permitirle expresar e implementar estrategias, recursos en función de dichas capacidades.
- Redes afectivas (tercera característica): Se enfoca en el *porqué* del aprendizaje; se enfoca en establecer y presentar *diversas formas de implicación* educativa, las cuales permiten estimular la curiosidad y mantener a los alumnos motivados y comprometidos con los procesos educativos, especialmente el de aprendizaje.

Por ende, el DUA lo que busca es romper las barreras educativas que imposibilitan a las personas acceder a la educación y no solo ser parte del sistema educativo, sino

garantizar su aprendizaje, esto se efectúa mediante procesos de adaptación curricular, es necesario comprender que no se habla de un *doble* currículo, sino de uno solo el cual debe estar diseñado para que todos los estudiantes participen y desarrollen los mismos temas y contenidos en conjunto con sus compañeros.

1.5 Los objetivos educativos en la accesibilidad curricular

Para la elaboración del currículo o la adaptación de este bajo la perspectiva del DUA es preciso comprender la importancia del planteamiento de los *objetivos de aprendizaje*. De acuerdo con Elizondo-Carmona (2020) las metas deben centrarse en los estudiantes y en lo que deben aprender y no en como demostrarlo o plasmarlo en un examen o prueba. En este sentido, los objetivos deben priorizar el desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos que beneficien al desarrollo cognitivo, de igual forma permitir que los estudiantes demuestren dichos aprendizajes mediante medios que mejor dominen o benefician, es decir, que se prioriza la flexibilidad.

Un punto clave para la elaboración de objetivos radica en la separación de los medios o métodos de aprendizaje, puesto que el plantear métodos, técnicas de aprendizaje o medios de evaluación limita a los estudiantes a expresarse e implementar estrategias propias y basadas en sus habilidades. Por ende, al elaborar objetivos solo se debe centrar única y exclusivamente en lo que se desea enseñar y que los estudiantes aprendan.

Por ejemplo, en lugar de plantear: “Describir el ciclo del agua mediante la elaboración de un ensayo, el cual explique de manera clara las etapas de: Evaporación, Condensación y Precipitación” – Objetivo tradicional de aprendizaje –, bajo la perspectiva del DUA “Demostrar la comprensión del ciclo de agua y de sus diferentes etapas (evaporación, condensación y precipitación) mediante la utilización de un medio de representación que el estudiante elija”. Como se puede apreciar dentro del objetivo DUA se deja a la elección del estudiante elegir el medio por el cual demostrara su aprendizaje y dominio de las habilidades y competencias que este posea.

1.6 La evaluación en la accesibilidad curricular

A la par a los objetivos van los medios de evaluación, que tradicionalmente eran efectuados como una herramienta pedagógica de carácter punitivo lo cual afectaba en gran medida al compromiso de los estudiantes por su aprendizaje. Un error grave de los docentes al momento de cuestionar su desempeño educativo radica en identificar y determinar que son los estudiantes los responsables de no alcanzar los aprendizajes requeridos en lugar de cuestionar su propuesta pedagógica.

Se debe comprender que la evaluación de acuerdo con Becerra-García et al. (2018): *“es un proceso que permite comprender la acción educativa en todos sus niveles y la posibilidad de verificar lo aprendido en la aplicación en la resolución de problemas de los estudiantes”*. Por ende, es indispensable que el docente en el cumplimiento de sus funciones facilite las herramientas y medios a fin de que este proceso se efectúe de manera sencilla y natural; y no represente una barrera para el alumno.

En este sentido, Meyer et al. (2014) plantea que, para efectuar procesos de evaluación de aprendizaje es indispensable centrarse en el estudiante – conocimientos, competencias, habilidades y demás características individuales – y evaluar lo que realmente se busca que el estudiante aprenda así como tener consideración por el proceso y estrategias implementadas por el alumno para demostrar su desarrollo.

Uno de los medios de evaluación que atiende a la diversidad y proporciona una retroalimentación y seguimiento de avance académico es la *evaluación formativa*, Talanquer (2015) reflexiona y determina que esta forma de evaluar refiere a un proceso que se desarrolla de manera continua durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; este enfoque se caracteriza porque permite al docente identificar problemas o inconvenientes en el desarrollo de las actividades y el aprendizaje del alumnado lo que facilita la implementación de acciones de mejora respecto al aprendizaje; de igual forma la evaluación formativa va seguida de una retroalimentación continua, que favorece al

fortalecimiento de los conocimiento y habilidades de cada estudiante.

1.7 La metodología en la accesibilidad curricular

Por otro lado, Alba-Pastor (2012) plantea que el DUA debe abogar por la implementación de metodologías, estrategias y modelos educativos que estimulen la participación de todos los integrantes independientemente de sus capacidades. En este sentido los docentes deben establecer metodologías que favorezcan la interacción entre estudiantes lo cual refuerza la aceptación y sobre todo el respeto de la diversidad de contextos, personas y sociedades en los cuales cada estudiante ha vivido.

De esta forma se argumenta que metodologías grupales basadas en el aprendizaje entre pares, permiten que los alumnos colaboren entre sí para la comprensión y desarrollo de actividades. Dentro este tipo de aprendizaje los estudiantes pueden ayudar a sus compañeros a comprender conceptos, ideas, teorías, actividades y cualquier otro aspecto educativo, de igual forma es posible intensificar el compromiso y la implicación con el aprendizaje de cada uno

y del grupo. Metodologías como el *aprendizaje cooperativo y colaborativo*, ofrecen enormes beneficios no solo al desarrollo cognitivo del alumnado sino a la aceptación de la diversidad y la inclusión educativa.

De acuerdo con Domingo (2008) el trabajo cooperativo corresponde a una metodología educativa que mediante la agrupación de estudiantes en equipos pequeños permite trabajar y alcanzar objetivos comunes, si bien, existe un equipo de trabajo esta metodología permite que cada estudiante cumpla un rol, el cual se efectuará de manera independiente, desarrollando así las actividades o responsabilidades adquiridas en base a sus capacidades y conocimientos. Por ende, cada estudiante es responsable de su desempeño y de la consecución de las metas planteadas.

De igual forma promueve el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, debido a que, para la elección de estrategias, diseño de recursos y medios de representación es necesario efectuar un dialogo entre los integrantes, por tanto, el respeto, la escucha activa, la comunicación asertiva y

demás habilidades sociales y comunicacionales son necesarias para el desarrollo adecuado de las actividades.

Por otro lado, Tekman (2022) plantea que el aprendizaje colaborativo representa una metodología que permite la construcción de conocimientos de forma conjunta entre compañeros; al igual que el trabajo cooperativo fomenta el desarrollo de habilidades sociales y comunicacionales, las cuales son implementadas durante la fase de debate, al compartir ideas y perspectivas respecto a las estrategias que faciliten la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos.

A diferencia del aprendizaje cooperativo, la metodología colaborativa no presenta roles o responsabilidades predefinidas, sino que este es más flexible con relación a las actividades a desarrollar y la forma en como los estudiantes presentaran el producto, de igual forma su organización está basada en la interacción y la responsabilidad compartida para el desarrollo, consecución y construcción del conocimiento.

De igual forma, la diversidad lejos de representar un inconveniente para el desarrollo del proceso de aprendizaje, representa una ventaja ya que es posible ampliar las perspectivas de la temática mediante el debate y colaboración de cada miembro en base a sus conocimientos y habilidades, lo que beneficia al aprendizaje de los miembros del grupo; de esta forma, se estimula la curiosidad, motivación y la autonomía debido a que son los mismos estudiantes, mediante sus decisiones que eligen la forma en cómo desarrollar la temática.

Otra metodología educativa que poseen el mismo valor dentro de la educación inclusiva es el aula invertida; metodología que se nutre y beneficia de la tecnología y las Tics para acercar la educación a la diversidad estudiantil. Berenguer-Albaladejo (2016) plantea que el *Flipped Classroom*, implementa el cambio de roles en el desarrollo de los procesos educativos, en este se deja a los estudiantes que la revisión, lectura e indagación de las temáticas se las efectúe en el hogar, mientras que la elaboración de tareas, deberes o actividades educativas serán desarrolladas en

compañía del docente durante las clases; de igual forma el docente solventará y aclarará dudas respecto al material revisado por los estudiantes.

Se puede afirmar que la aplicación de conceptos, teorías y conocimientos producto de la revisión de contenidos en el hogar serán implementados en la clase, estas pueden ser mediante la elaboración de trabajos individuales o grupales – bajo un enfoque colaborativo o cooperativo – el cual será direccionado y guiado por el docente.

Se destaca que esta metodología al implementar tecnología en conjunto con las TICS se facilita la adaptación de los contenidos educativos en función de los estilos de aprendizaje, por ende, los estudiantes podrán aprender a través de lecturas, gráficos, diagramas, audios, videos, etc. De igual forma, los estudiantes al tener los contenidos a su disposición pueden revisarlo mediante su propio ritmo, es decir, que al ver un video podrán pausarlo, retroceder, adelantar; lo mismo con los textos, los cuales podrán leer de manera calmada, detenerse a consultar alguna palabra o frase; incluso yendo más allá consultar en internet

explicaciones o buscar otras perspectivas, lo que beneficia enormemente a la construcción de aprendizaje y habilidades investigativas.

1.8 La tecnología como apoyo pedagógico y educativo

La tecnología representa una herramienta de alto valor para la accesibilidad y el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad, esto debido a que su uso facilita y agiliza los procesos educativos; de acuerdo con Villaescusa-Alejo (2022) es vital que las instituciones educativas gestionen la adquisición de herramientas tecnológicas y digitales, así como capacitar al cuerpo docente para que sean capaces de implementarlas durante la elaboración curricular, adaptación y ajustes de contenidos, información y materiales.

Los recursos educativos tradicionales si bien poseen aspectos positivos y grandes beneficios a la educación, no es menos cierto que estos suelen ser rígidos, por lo regular están presentados mediante lecturas en las cuales la actualización y corrección es restringida, de igual forma no atienden a la

diversidad y limitan a los estudiantes a desarrollarse bajo aspectos no idóneos para su forma de aprender.

En este sentido, Sánchez-Serrano y Arathoon-Girón (2021) argumenta que la tecnología transforma la educación y en especial los recursos didácticos y la presentación de contenidos educativos ya que es capaz de usar diversos medios de representación que permiten a los estudiantes acceder a los contenidos e información en función de sus habilidades y capacidad. Por ende, es imprescindible que los docentes conozcan las diversas opciones de representación – visual, auditiva y motriz – para así implementarlas de manera adecuada y en función de la diversidad. Por otro lado, resulta imperativo que la tecnología este presente en áreas como los laboratorios y bibliotecas, lo cual facilitará a los estudiantes que no poseen recursos tecnológicos en el hogar puedan acceder desde la misma institución educativa.

Para Tünnermann-Bernheim (2011) la educación mediada por Tics, representa una herramienta cognitiva que conjuga a la tecnología multimedia, los hipertextos y el internet; esta convergencia permite la creación de espacios

de aprendizaje colaborativos, continuos, y centrado en el estudiante; características indispensables para la formación e inclusión educativa.

Las TICs, a más de los beneficios en la enseñanza y adaptación de contenidos, prepara a los estudiantes para los nuevos retos sociales que les depara; la accesibilidad tecnológica y digital, permite *alfabetización* digital, es decir que los estudiantes desarrollaran competencias digitales como son el uso de programas, softwares y aplicaciones.

De igual forma Villaescusa-Alejo (2022) manifiesta que la tecnología y las tics bajo un enfoque educativo inclusivo y accesible puede crear espacios educativos digitales, un ejemplo de esto son los *Sistemas de gestión de aprendizaje* o LMS (por su siglas en inglés); estas plataformas facilitan la guía y orientación académica así como la gestión de contenidos, actividades, información y sobre todo los datos o resultados educativos de los estudiantes; facilitando el proceso de identificación de mejoras.

Uno de los beneficios de los LMS es que permite la actualización de contenidos, así como su adaptación ya que

posee características que facilitan que la educación se ajuste a las necesidades y capacidades de los alumnos, garantizando la accesibilidad educativa. De igual forma, por su diseño es posible implementar metodologías educativas colaborativas, cooperativas, personalizadas; así como estrategias y métodos de enseñanza innovadores e interactivos, como es el caso de la gamificación.

Cabe mencionar que el uso de la tecnología, programas digitales y las tics no representan el éxito e inclusión educativa, de acuerdo con Córdoba (2013) son los agentes educativos quienes a través de los objetivos, metas, recursos y el liderazgo que demuestren en el cumplimiento de sus funciones y profesión lo que determina el éxito educativo; la tecnología y las tics por si solas solo son un medio o herramienta que bien aplicadas permiten mejorar la enseñanza y aprendizaje, promover y garantizar la educación inclusiva y de calidad.

1.9 Reflexiones del capítulo

La accesibilidad educativa corresponde a un componente clave de la educación inclusiva, que busca eliminar las

barreras educativas y sociales que pueden surgir en los diferentes entornos y contextos socioeducativos en los cuales las personas se desarrollan. Por ende, mediante un enfoque pensado en la diversidad se busca garantizar la igualdad de oportunidades en el margen de una educación de calidad.

Aspectos como la accesibilidad física, que, mediante el diseño universal, centrado en la edificación, modificación de estructuras y subestructuras, las instituciones educativas buscan garantizar la movilidad, acceso y la autonomía de la comunidad educativa mediante la facilidad para moverse y participar dentro de las instalaciones de las escuelas, colegios y universidades.

De igual forma, la accesibilidad curricular, al enfocarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite que los contenidos, información, metodologías y demás componentes educativas sean asequibles, comprensibles, y centrados en la diversidad estudiantil, por ende, deberán atender a las necesidades y capacidades que cada uno de los estudiantes posean, y garantizar su participación, inclusión y aprendizaje.

Aspectos como los objetivos y metas; deben ser estructurados y desarrollados en base a lo que se pretende que los estudiantes aprendan sin limitarlos a usar determinado método, estrategia o recurso; sino que, los mismos estudiantes deben ser capaces de elegir y desempeñar las actividades educativas en base a sus competencias. Lo mismo con la evaluación educativa, la cual debe ser de carácter formativa, continua y acompañada de una retroalimentación.

Dentro de la accesibilidad curricular, las metodologías educativas seleccionadas deben ser direccionadas a buscar el desarrollo de valores como son el respeto y la inclusión de la diversidad; que sea vista como un aspecto positivo y capaz de fortalecer la educación y las relaciones sociales entre compañeros. Dentro de la lectura bibliográfica se destaca al aprendizaje colaborativo y cooperativo por los beneficios que presenta en la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades comunicacionales y sociales. De igual forma, estas metodologías al basarse en el aprendizaje entre pares, garantiza la inclusión de todos los integrantes

del aula, debido a que dentro del equipo de trabajo es fundamental el aprecio y respeto de la diversidad.

Esto con apoyo de la tecnología y las TICS facilita los procesos de adaptación de información, contenidos, así como beneficia a la implementación de medios de representación multimedia, metodologías y recursos innovares que permitan a los estudiantes aprender mientras escuchan, leen, ven, interactúan con sus compañeros e incluso mientras juegan.

La accesibilidad educativa representa el camino para la eliminación de brechas, barreras y cualquier forma de impedimento que exista y pueda surgir con el paso del tiempo; el garantizar la igualdad de oportunidades, el planificar y estructurar la educación centrada en los estudiantes y sus capacidades y habilidades, es primordial si se busca ofrecer al alumnado una educación de calidad. Se recalca que sin accesibilidad física y curricular no es posible la inclusión educativa por tanto se privaría a muchas personas del goce y disfrute del derecho a la educación; por

ende, se priva a las personas de desarrollar el máximo de su potencial.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS PARA LA FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN CONTEXTOS RURALES Y URBANOS: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

2.1 Introducción

La flexibilización curricular es un proceso importante en contextos rurales y urbanos, ya que permite adaptar la educación a las necesidades específicas de cada comunidad (Enrique Lee, 2024). La flexibilización curricular es fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, sin importar su ubicación geográfica (Menoscal-Merchán & Navarrete-Casco, 2023). Es necesario analizar las estrategias que pueden ser más efectivas en contextos rurales y urbanos para lograr una educación inclusiva y equitativa. La flexibilización curricular es de vital importancia para hacer frente a las diversas necesidades de los estudiantes que se encuentran en entornos tanto rurales como urbanos.

Existen varias estrategias que se han demostrado efectivas y que podrían implementarse para garantizar una educación inclusiva y de calidad (Cabezas, 2017). Una de estas estrategias consiste en adaptar los materiales educativos al contexto local. Esto implica tener en cuenta las particularidades y características propias de cada entorno, ya sea rural o urbano, y adaptar los contenidos, ejemplos y ejercicios de manera que sean relevantes y significativos para los estudiantes. De esta forma, se asegura que los materiales educativos sean accesibles y promuevan el aprendizaje efectivo.

Otra estrategia clave es la formación docente en diversidad cultural. Los docentes deben estar preparados para atender las necesidades de una población estudiantil diversa, que proviene de diferentes contextos culturales, étnicos y socioeconómicos (Núñez-Naranjo et al., 2024). Esto implica desarrollar habilidades y conocimientos en temas como educación intercultural, pedagogía inclusiva y atención a la diversidad. De esta manera, los docentes podrán brindar una educación de calidad que respete y

valore la diversidad presente en el aula. Además, es fundamental fomentar la colaboración con la comunidad. Esto implica establecer vínculos y alianzas con diferentes actores locales, como organizaciones comunitarias y grupos de padres y madres de familia.

Trabajar conjuntamente con la comunidad permite identificar y abordar de manera efectiva las necesidades específicas de los estudiantes y ofrece la oportunidad de enriquecer el proceso educativo con recursos y perspectivas locales (Rodríguez Chávez, 2021). La flexibilización curricular se convierte en una herramienta crucial para garantizar una educación inclusiva y de calidad en entornos rurales y urbanos. La adaptación de los materiales educativos, la formación docente en diversidad cultural y la colaboración con la comunidad son estrategias clave que permiten abordar las necesidades específicas de los estudiantes y brindarles una educación acorde a sus realidades y potencialidades.

La flexibilización curricular es un tema clave en la educación actual, especialmente en contextos rurales y

urbanos donde las necesidades de los estudiantes pueden variar considerablemente (Medina Agredo, 2008). La educación es el medio principal para la formación y socialización de la persona misma, por lo que es fundamental la cultura que trae consigo una serie de condicionamientos, ya que a través de ella se socializa a las personas respectivamente a los modelos formulados por la sociedad, lo que supone el refuerzo de estrategias de dominación a través del conocimiento y el trabajo, perpetuación de modelos sociales, valores culturales, etc. (Condori, 2010).

Analizar la relación existente entre la educación y la sociedad es de suma importancia para comprender cómo influye el sistema educativo en el desarrollo de las comunidades, y esto cobra aún mayor relevancia cuando enfocamos nuestra atención en las sociedades rurales. El papel de la educación en estos entornos adquiere particular protagonismo, ya que no solo contribuye a formar ciudadanos comprometidos y capacitados, sino que también

puede ser un factor determinante para la transformación y el progreso de estas comunidades.

Las propuestas curriculares priorizan enfoques académicos y disciplinares, restringiendo las rutas flexibles del sistema de educación media en general y generando una perspectiva única y no diferenciada de los contextos rurales y urbanos. A esto agregamos que el control estatal de la educación rural y urbana es asimétrico en términos legislativos y económicos. Aunque en ambos casos la educación es gratuita, esto no significa que sean iguales, sino más bien un estado de abandono en el que la educación rural aparece dentro del campo de la "marginalidad oficial" o "ruralidad marginal".

La presente investigación se enmarca en la línea de estudio de la educación, centrándose específicamente en el ámbito rural. La exploración detallada de esta temática resulta esencial para comprender mejor las dinámicas educativas en contextos rurales y poder elaborar estrategias y políticas educativas efectivas que atiendan las necesidades

particulares de estas comunidades (Carrillo Hernández & Martinez, 2021).

El análisis exhaustivo de la relación entre la educación y la sociedad rural nos permitirá examinar los distintos factores que influyen en este vínculo, considerando tanto los aspectos socioculturales como los económicos y políticos (Urcid-Puga & Rojas, 2020). Además, se indagará en el impacto de la educación en el desarrollo de habilidades y competencias, así como en el fomento de la participación de los individuos en la vida comunitaria.

El análisis sobre la relación entre educación y sociedad en las poblaciones urbanas busca esclarecer de qué manera el medio la condiciona o es condicionada por la escuela, estableciendo una relación entre los elementos sociales, urbanos y escolares que tiene como finalidad ayudar a comprender cómo serían dichas relaciones en el marco escolar de la ciudad, para ofrecer a los posibles educadores urbanos las bases suficientes para comprender y valorar posibles organizaciones y posibilidades en la enseñanza y en el medio. Por otro lado, las ciudades concentran las

principales instituciones educativas de un país, no solo por encontrar en estas un mayor porcentaje de población, donde cada individuo fortalece el entramado social que con los demás configura una sociedad determinada, sino porque sus soluciones educativas están más documentadas que las rurales. Para comprender las situaciones planteadas en este capítulo, se realizó un análisis descriptivo que presenta el estado de la cuestión con una visión actual y detallada.

2.2 Generalidades

Estudios recientes han demostrado de manera concluyente y consistente que existe una significativa brecha de rendimiento académico entre estudiantes provenientes de contextos rurales en comparación con aquellos que provienen de entornos urbanos (Pérez, 2022; Sospedra-Baeza et al., 2022). Esta disparidad en el desempeño escolar demuestra la influencia y el impacto significativo que el entorno y las circunstancias socioeconómicas tienen en el desarrollo académico de los estudiantes.

Los estudiantes de áreas rurales se enfrentan a una serie de desafíos y obstáculos únicos que afectan su capacidad

para aprovechar al máximo su experiencia educativa. Algunos de estos desafíos incluyen la falta de recursos educativos adecuados, la escasez de oportunidades extracurriculares y la limitada accesibilidad a programas de apoyo y tutoría. Estos factores, combinados con las disparidades en la calidad de la infraestructura educativa y la falta de acceso a las últimas tecnologías, contribuyen a la brecha de rendimiento académico observada.

Además, los estudiantes rurales también enfrentan dificultades adicionales debido a las disparidades en la calidad de la educación que reciben. Los profesores en áreas rurales a menudo enfrentan una mayor carga de trabajo y pueden tener menos acceso a oportunidades de desarrollo profesional y capacitación (Arboleda, 2023). Esto puede resultar en una calidad educativa inferior y en una menor capacidad para atender las necesidades individuales de los estudiantes. Es fundamental abordar esta brecha de rendimiento académico a fin de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de su origen social o geográfico.

Se requieren medidas y políticas específicas para apoyar y fortalecer el sistema educativo en áreas rurales, incluyendo la asignación de recursos adicionales, la implementación de programas de tutoría y el fomento de la colaboración entre escuelas y comunidades locales (Andrade-Torres et al., 2024). La evidencia respalda firmemente la existencia de una brecha de rendimiento académico entre estudiantes rurales y urbanos. Para promover una educación equitativa y de calidad, es esencial abordar estos desafíos y trabajar hacia la creación de entornos educativos inclusivos y propicios para el crecimiento y el éxito de todos los estudiantes, independientemente de su trasfondo socioeconómico o geográfico.

Una estrategia para disminuir esta brecha es el uso de estrategias flexibles. La flexibilidad curricular es una estrategia importantísima a nivel mundial para disminuir la deserción y contribuye sustantivamente a la calidad educativa. La flexibilidad curricular responde a la orientación de procesos personalizados y contextualizados, que deberá garantizar el logro de perfiles de egreso con

habilidades y conocimientos específicos (Demuner Flores, 2019; Ferrando Prieto et al., 2023). Los procesos de flexibilidad deberán contemplar elementos de personalización y constituir significativamente en la formación integral. Los cambios que en su concepción, diseño e implementación se generen en los programas académicos se presentan con mayores posibilidades desde una perspectiva integral.

La ruralidad conlleva desafíos especiales a nivel de la atención a la diversidad. En ellas se incluyen el síndrome de bajo rendimiento académico de alumnos provenientes de contextos socioeconómicos significativamente desfavorables, el bajo rendimiento escolar, el abandono de estudios que culminan en un elevado analfabetismo y las bajas matrículas de estudiantes universitarios.

2.2.1 Flexibilización curricular: conceptos y enfoques clave

La flexibilización curricular es un enfoque que permite adaptar los programas para adecuarlos a las diferentes realidades de los estudiantes, a sus intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, contextos sociales y culturales (Urcid-

Puga & Rojas, 2020). La flexibilidad curricular implica reposicionar la función y estructura de los programas educativos a las necesidades individuales. Dada su naturaleza dinámica y evolutiva, tiene una estrecha relación con la pertinencia, la calidad, la equidad, el reconocimiento y el desarrollo social. El enfoque de flexibilización del currículum puede estudiarse desde dos dimensiones:

La dimensión estratégica, se relaciona directamente con la concepción y formulación de políticas estratégicas a nivel nacional y local, buscando guiar y fomentar la creación de programas altamente flexibles y adaptados a las necesidades de la sociedad (Santiesteban Naranjo & Santiesteban Naranjo, 2012). Esto se manifiesta en la adopción de decisiones fundamentadas sobre los criterios de acceso en diferentes modalidades educativas; la ampliación y acercamiento de la oferta formativa a aquellos sectores sociales que históricamente han sido excluidos, promoviendo la equidad y la inclusión; la propuesta de condiciones que fortalezcan el sistema de tutorías y el acompañamiento a los estudiantes; la organización de

actividades prácticas, promoviendo la aplicación del conocimiento adquirido en situaciones reales; la implementación de un sistema sólido de evaluaciones, brindando una retroalimentación efectiva y justa; y la adecuación de los tiempos de duración de los programas, considerando las necesidades y posibilidades de los estudiantes (Cadena-Zambrano & Nuñez-Naranjo, 2020). Estos son solo algunos aspectos clave a tener en cuenta en esta dimensión estratégica, la cual juega un papel fundamental en el desarrollo de un sistema educativo, inclusivo y de calidad.

La dimensión organizativa, plantea la configuración de una estructura interna eficiente y efectiva que facilite el diseño cohesivo y sólido de las estrategias institucionales tales como el diseño curricular modular altamente adaptable, por competencias multidisciplinarias, por ciclos educativos secuenciales, entre otras (Guerrero & del Campo Lafita, 2019). Estas decisiones deben establecer meticulosamente mecanismos anticipados que permitan el constante monitoreo y la orientación permanente de dichas

estrategias, para lo cual es imprescindible conformar instancias organizativas y académicas altamente especializadas que acompañen de manera integral el proceso, ajustándolo ágilmente a las nuevas demandas y contextos educativos emergentes y en constante evolución.

Así, el concepto de flexibilidad curricular está intrínsecamente ligado a la idea de cambio y transformación. A pesar de las prolongadas estancias en las escuelas, los niños y estudiantes parecen prepararse hacia un futuro incierto, donde deben adaptarse constantemente para insertarse en la sociedad, adaptándose para enfrentar la cultura a la que se accederá, logrando una educación integral que permita una realización personal que engloba intereses, aptitudes y necesidades no solo presentes sino proyectadas a lo largo de la vida.

2.2.2 Diferencias entre contextos rurales y urbanos en la educación

En el ámbito rural, debido a la limitada disponibilidad de recursos, los estudiantes pueden enfrentar dificultades para acceder a materiales educativos actualizados y a tecnología

de vanguardia. Además, la calidad de la infraestructura educativa puede ser menor en comparación con las áreas urbanas, lo que puede afectar la comodidad y el ambiente de aprendizaje (Flores González et al., 2022). En cuanto a los aspectos culturales, los contextos rurales y urbanos pueden tener tradiciones y valores diferentes que influyen en la forma en que se percibe la educación.

En las áreas rurales, puede haber una mayor importancia dada a la educación agrícola o a la preservación de las prácticas culturales locales, mientras que en los entornos urbanos puede haber más énfasis en la educación centrada en el empleo y las oportunidades laborales. Además, aspectos psicológicos como la motivación y la autoestima también pueden variar según el entorno (Castillo Bustos & Núñez Naranjo, 2023).

Los estudiantes rurales pueden enfrentar desafíos adicionales como el aislamiento social o la falta de modelos a seguir en términos educativos y profesionales. Por otro lado, los estudiantes urbanos pueden verse afectados por el estrés y la presión académica debido a la competencia y las

altas expectativas. Los aspectos históricos y políticos también desempeñan un papel importante en la educación rural y urbana. Las políticas educativas pueden diferir entre áreas rurales y urbanas, lo que puede tener un impacto significativo en la calidad y el alcance de los programas educativos disponibles (Arboleda, 2023).

Además, la historia y la distribución desigual de los recursos pueden crear disparidades educativas persistentes entre los contextos rurales y urbanos. Las diferencias entre los contextos rurales y urbanos en términos de educación son múltiples y se entrelazan en una variedad de aspectos. Estas diferencias pueden afectar la experiencia educativa de los estudiantes e influir en sus oportunidades futuras. Es importante reconocer y abordar estas diferencias para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su entorno.

Es necesario que se tomen acciones para brindar propuestas educativas de acuerdo con la realidad de sus comunidades cercanas, concibiendo su contexto como un conjunto de relaciones externas que ejercen influencia

definida sobre ella. Así, el ajuste a esa influencia externa hace posible la existencia misma y el desarrollo de la institución. Históricamente, se han encontrado diferencias significativas entre los contextos rurales y urbanos en cuanto a infraestructura educativa y acceso a recursos tecnológicos (Sánchez-Hernández et al., 2017). En contextos rurales, suele haber una mayor escasez de recursos y una menor conectividad a internet, lo que afecta directamente el aprendizaje de los estudiantes. En esta oportunidad, haremos un análisis de las actitudes educativas en contextos rurales y urbanos.

Los contextos urbanos y rurales presentan marcadas diferencias desde el punto de vista de las características de la educación y de la labor docente, y por extensión de lo previsto en el currículo. Las singularidades del contexto rural se relacionan cada vez más claramente con diferentes factores internos y externos al sistema educativo formal (Congo Pabón et al., 2024). También, en muchos de estos últimos estudios, en forma de propuestas de centros educativos concretos. Respecto al profesorado, muestran un

cierto ideal que caracterizaría a los maestros de las zonas rurales, basado en un papel claramente antropológico, a unos saberes amplios y un cierto abanico de expectativas instrumentalistas hacia la escuela y sus alumnos.

2.3 Flexibilización Curricular en Contextos Rurales

La flexibilización curricular, la cualificación de la práctica docente y el abandono escolar son procesos educativos en los que intervienen múltiples factores vinculados con la exclusión (Demuner Flores, 2019). La sola universalización, gratuidad y obligatoriedad de la educación básica no garantizan la eliminación de la exclusión; de ahí la necesidad de comprender la flexibilización curricular como una herramienta de inclusión capaz de reducir el abandono mediante estrategias de personalización de los programas.

Este objetivo, al estar relacionado con la inclusión educativa, requiere también considerar la pertinencia socioeconómica y cultural de las propuestas (Durlauf, 2002). Resulta importante diseñar estrategias que integren las dimensiones económicas, sociales, culturales y pedagógicas de las escuelas que atienden a estudiantes en contextos

desfavorecidos. De lo contrario, se corre el riesgo de que tales propuestas queden subordinadas a una lógica meramente economicista.

La pertinencia socioeconómica de los planes de estudio es fundamental para enfrentar el fracaso y el abandono escolar, y para favorecer la inclusión educativa. Con ello se amplía el acceso y la participación social de poblaciones en situación de vulnerabilidad, aumentando sus oportunidades de movilidad (Infantes-Paniagua et al., 2023). Dentro de este marco, el eje urbano-rural aparece como un ámbito de marcada desigualdad. Así, los estudios muestran cómo la interacción entre lo rural y lo urbano, en diálogo con dinámicas nacionales y globales, genera efectos que vinculan la condición rural con la dimensión mundial.

La educación, formal e informal, ha sido un eje clave para promover la movilidad social, reproductora de conocimientos y valores hegemónicos necesarios para el funcionamiento de la sociedad y promotora de nuevos saberes. Dentro de los procesos de reproducción se encuentran el currículum, la evaluación y los sistemas

disciplinarios, mientras que las tendencias hacia el cambio se relacionan con la intención de formar ciudadanos participativos, igualitarios, críticos, con herramientas para el cambio y de búsqueda del bien común.

La flexibilización aparece como una herramienta indispensable en la actualización del currículum y la inclusión educativa surge como una de las consignas pedagógicas más fuertes de las últimas décadas.

Las instituciones educativas rurales no son la excepción, se advierte un sinfín de prejuicios, temores e intereses que explican por qué no se han implementado políticas efectivas para minimizar las desventajas educativas en zonas rurales. En cuanto al aspecto curricular, las adaptaciones realizadas generalmente alteran el calendario de implementación de un currículum urbano. La flexibilización curricular implica generar el currículum necesario para la zona rural, el que favorece la inclusión de los alumnos rurales, su aprendizaje autónomo y cooperativo y su identidad rural. Lo particular de todo este proceso de adaptación del currículum es el carácter continuo y central que asumen diferentes

mecanismos de selección a lo largo de los diversos espacios y tiempos de la escolarización.

2.3.1 Desafíos específicos en contextos rurales

En lo que respecta a las estrategias de flexibilización, como resultado de las dificultades de acceso a la educación en general, principalmente debido a la falta de instituciones educativas en las zonas rurales, se ha generado una gran disparidad en los contextos de equidad, lo que ha creado menos oportunidades de competitividad en todos los ámbitos en comparación con el sector urbano (Urcid-Puga & Rojas, 2020). Por tanto, es fundamental que se implemente una amplia variedad de actividades en los centros educativos, siguiendo las recomendaciones proporcionadas por los organismos gubernamentales o entidades internacionales encargadas de eliminar esta brecha existente (Vega, 2021). Estas acciones, permitirían una adaptación mucho más amplia de los contenidos curriculares a las necesidades específicas de cada contexto, ya sea rural o urbano, enfocándose en orientar, motivar y potenciar áreas o contenidos específicos.

La pobreza extrema y el limitado acceso a bienes y servicios básicos y académicos constituyen la principal amenaza para la educación en contextos rurales. Estos factores inciden negativamente en la educación de la población rural, desencadenando, por ejemplo, innumerables manifestaciones de abandono en las escuelas rurales, donde, en su mayoría, los alumnos migran a las ciudades, dejan de estudiar, etc. En cuanto a los textos escolares, típicamente no consideran la realidad rural, son generalmente elaborados para el público urbano.

2.3.2 Estrategias exitosas de flexibilización curricular en contextos rurales

Existen varias estrategias exitosas que han permitido, a lo largo de los años, equiparar las brechas entre las zonas rurales y urbanas. A medida que se exploran las experiencias en profundidad, se hace evidente la implementación de estrategias flexibles que se adaptan cuidadosamente a las necesidades específicas de los estudiantes en entornos rurales (Zapata Monsalve, 2016).

Las estrategias exitosas de flexibilización curricular en contextos rurales pueden incluir la adaptación de los contenidos a la realidad local, la implementación de proyectos interdisciplinarios y la formación docente en metodologías innovadoras. Las estrategias incluyen, entre muchas otras, la educación a distancia, el aprendizaje basado en proyectos y la utilización de tecnología educativa innovadora para el sector rural (Durán, 2011). De esta manera, se busca maximizar el potencial educativo de cada estudiante, brindando oportunidades igualitarias para el aprendizaje y el crecimiento personal, sin importar su ubicación geográfica.

Estas estrategias flexibles, respaldadas por la investigación y la experiencia práctica, han demostrado ser clave para cerrar las brechas y promover la equidad educativa en la actualidad. Además, se hace hincapié en la importancia de un enfoque holístico que valore y respete la cultura y las tradiciones locales (Carrillo Hernández & Martínez, 2021).

Esta integración de la educación con la realidad y la identidad de cada comunidad rural es fundamental para la creación de una educación inclusiva y significativa. A través del intercambio de buenas prácticas y el fortalecimiento de la colaboración entre todas las partes interesadas en el proceso educativo, se podrá continuar avanzando en el desafío de cerrar las brechas y lograr una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar su origen o ubicación geográfica (Rivera Cordova et al., 2023).

Las estrategias de flexibilización curricular en contextos rurales han demostrado ser más efectivas cuando se vinculan estrechamente con la realidad local. Entre ellas destacan la adaptación de los contenidos educativos al contexto sociocultural, la participación de la comunidad en el proceso formativo y el reconocimiento de la diversidad cultural (Carrillo Hernández & Martínez, 2021). A estas se suman iniciativas como los programas de tutoría personalizada, la creación de alianzas con instituciones locales y el uso de tecnología educativa diseñada para responder a las necesidades específicas de cada comunidad. En conjunto,

dichas estrategias comparten un enfoque orientado a la personalización del aprendizaje, la integración comunitaria y la adecuación de los recursos pedagógicos a las características particulares del estudiantado (Claridge, 2018).

En contraste, persiste en muchos casos una práctica educativa basada en la segmentación de currículos pensados para la población urbana, los cuales se trasladan sin ajustes a espacios rurales. Tal enfoque solo adquiere sentido cuando logra articularse con el territorio y aprovechar los recursos que este ofrece (Ministerio de Educación, 2018). De ahí que promover nuevos significados del quehacer educativo en lo rural implique cuestionar los “desde” y “para” con los que históricamente se ha concebido la educación en estos entornos, así como interpelar el orden simbólico, moral y social que sostiene la reproducción cultural de la ruralidad.

2.4 Flexibilización Curricular en Contextos Urbanos

Hasta el momento se destaca que las falencias en los procesos de flexibilización curricular tienen su origen en los modelos pedagógicos más tradicionales con los que han sido formados y que adecuar en los nuevos paradigmas

pedagógicos posiblemente hace que no contemplen de manera duradera los sistemas de flexibilización aplicados (Hernández-Islas, 2016).

Sin embargo, es importante resaltar que esta problemática no es exclusiva de un solo país o región, sino que se ha observado a nivel global. Los sistemas educativos de diferentes países han enfrentado dificultades similares al intentar implementar políticas de flexibilización curricular en sus instituciones. Esto se debe a que los modelos pedagógicos tradicionales han estado arraigados en las metodologías de enseñanza y evaluación basadas en la memorización y reproducción de conocimientos.

Las prácticas no promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias necesarias para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Por lo tanto, se hace imperativo replantear y repensar los enfoques pedagógicos utilizados en las escuelas y universidades. Es necesario que los docentes se capaciten en nuevas estrategias de enseñanza y evaluación que promuevan la flexibilidad curricular y fomenten el

aprendizaje activo y significativo de los estudiantes (Carrillo Hernández & Martínez, 2021). Además, es fundamental contar con el apoyo de las autoridades educativas y la sociedad en general.

La flexibilización curricular requiere de políticas educativas claras y consistentes, así como de recursos y espacios de formación para los docentes (Núñez Naranjo & Gaona Soto, 2021). Asimismo, es necesario sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la flexibilidad curricular como una forma de adaptarse a los cambios constantes de la sociedad y del mundo laboral (Hernández-Suárez et al., 2021). Las falencias en los procesos de flexibilización curricular tienen su origen en los modelos pedagógicos tradicionales, pero es posible superar estos obstáculos mediante la adopción de nuevos paradigmas pedagógicos que promuevan la flexibilidad curricular.

Los actuales contextos cambiantes y complejos demandan profesionales con diversidad de saberes y competencias; los sistemas unidimensionales ya no son suficientes para dar cuenta de la multiplicidad e

interrelaciones de los elementos que se manifiestan en las disciplinas (Holguin-Alvarez et al., 2021). Por otro lado, se está asistiendo a una explosión de la información que modifica profundamente los procesos de crecimiento personal, de circulación de información, de producción de nuevos conocimientos y transforma permanentemente la estructura de todos los planos de la cultura. Esta sociedad del conocimiento se enfrenta a desafíos constantes en la adaptación y actualización de los programas educativos para abordar las necesidades cambiantes de los estudiantes urbanos, así como en la integración de tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En contextos urbanos, la flexibilización curricular se vuelve aún más relevante debido a la diversidad de perfiles de los estudiantes y a la necesidad de adaptar los programas educativos a sus necesidades específicas. Es importante considerar las características propias de cada entorno para diseñar estrategias efectivas que promuevan la inclusión y el éxito educativo (Trigos-Rodríguez et al., 2017). Por tanto, es fundamental adaptar las estrategias de flexibilización

curricular para abordar las necesidades específicas de los estudiantes, considerando factores como la diversidad cultural y socioeconómica. Es importante considerar la infraestructura educativa disponible para implementar la flexibilización curricular de manera efectiva. La diversidad de estudiantes y sus necesidades puede requerir estrategias personalizadas para la flexibilización curricular.

En entornos urbanos, es importante considerar las diferencias culturales y socioeconómicas de los estudiantes al implementar estrategias de flexibilización curricular (Demuner Flores, 2019). Además, se deben tener en cuenta las particularidades de la población estudiantil, como sus necesidades educativas y sus contextos familiares y comunitarios. La flexibilización curricular puede implicar adaptaciones a la diversidad de perfiles de los estudiantes, así como a las demandas específicas de las instituciones educativas. Por tanto, se debe tomar en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes para adaptar las estrategias de flexibilización curricular.

Es importante considerar las necesidades específicas de los estudiantes para poder ofrecer una educación más personalizada y efectiva (Cabezas, 2017). La flexibilización curricular puede adaptarse de manera más efectiva a las necesidades de los estudiantes, permitiendo un aprendizaje más personalizado y significativo lo que se puede garantizar una educación más personalizada y efectiva, permitiendo un aprendizaje significativo y relevante para su desarrollo siendo más beneficiosa para los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades específicas; pero también con la idea del cambio constante, ya que la realidad se va haciendo más compleja, desconocida, peligrosa, inmanejable, y nos exige un aprendizaje creativo en forma continua y sistemática.

2.4.1 Desafíos específicos en contextos urbanos

Flexibilizar el currículum en contextos urbanos en donde coexisten diferentes instituciones educativas con diferentes orientaciones pedagógicas y posibilidades de acción, así como diferentes contextos de vida de una diversidad de sujetos representados por diversos actores, puede presentar

una serie de desafíos particulares, tanto desde un punto de vista político como pedagógico, que requieren ser analizados (Durán, 2011).

Por un lado, la multiplicidad de actores e instituciones presenta posibles tensiones en torno a los criterios para la selección, organización y secuenciación de los contenidos y a la definición de los criterios de acreditación y promoción (Menoscal-Merchán & Navarrete-Casco, 2023). Por otro, la apertura de espacios y tiempos curriculares puede significar un desafío en términos de la relación entre expectativas institucionales e individuales; poniendo en tensión, por ejemplo, la definición de perfiles de estudiantes o el diseño de políticas de atención diferenciada con los intereses de determinados grupos que poseen mayor autonomía y poder.

De manera más general, al ampliar los márgenes de flexibilidad curricular, las instituciones educativas urbanas requieren definir de un modo más explícito qué quieren enseñar, para qué lo hacen y cómo pretenden hacerlo al reconocer la existencia de múltiples trayectorias académicas posibles para los estudiantes en función de sus

potencialidades e intereses (Gittell & Videl, 1998). Estos procesos de revisión deben tener en cuenta la pluralidad de intereses, necesidades y proyectos, por lo que es necesario disponer de instrumentos de recolección de información cualitativos y cuantitativos que permitan aportar elementos para la toma de decisiones. Sin embargo, de acuerdo con la estructura institucional de políticas territoriales, estas condiciones podrían no presentarse en la escuela en tanto la información reunida podría difícilmente ser generada y separada de las finalidades anteriormente establecidas, lo que supondría una inversión en la regulación de los espacios curriculares.

2.4.2 Diversidad y complejidad de los entornos urbanos en la educación

En un contexto urbano, dada la cantidad de habitantes y la variedad de zonas, hay una gran diversidad de aspectos que pueden dificultar la consolidación de comunidades educativas relacionadas con las necesidades y características de los estudiantes, y con causas derivadas del anómico espacio urbano, además de la propia convivencia, como

puede ser la multiplicidad de responsables educativos o el tener que trasladarse del centro escolar al entorno familiar en una ciudad de diferentes núcleos, barrios o bloques de vecindad, lo que a menudo dificulta la integración y cohesión de la comunidad educativa (Arboleda, 2023). Aunque en la mayoría de los colegios la diversidad de alumnado es un hecho cierto, la geografía de las ciudades y de muchas de sus infraestructuras no favorece la dinamización de la comunidad educativa, impidiendo la interrelación de alumnado y padres o familias con los espacios urbanos.

El hecho de que en muchos colegios con tasas altas de absentismo el profesorado no resida en el mismo barrio o ciudad también complica mucho la relación de la escuela con su entorno educativo, especialmente en los casos que provienen de entornos rurales. Por otra parte, la mayoría de las instituciones educativas de las grandes ciudades atienden a un estudiantado de una diversidad cultural y social significativa, lo que también puede influir en la falta de

relación de la comunidad escolar con los espacios de su entorno.

Por último, no se puede olvidar el problema que a menudo supone la excesiva carga burocrática para el profesorado, que puede perjudicar el deseo de dinamizar los espacios del colegio y relacionarse con el contexto socioeducativo del alumnado. Dada la cantidad de problemas en el mundo urbano que influyen en el ámbito socioeducativo del alumnado, consideramos que aún adquiere una mayor relevancia la unidad escolar y la interrelación de la misma con su entorno sociocultural, de la que debe formar parte activa. Huyendo de los problemas que emanan de un espacio anónimo y anómico, el alumno puede encontrarse en el centro educativo un lugar con límites bien claros, con espacios y actividades definidas.

2.4.3 Desafíos específicos en la flexibilización curricular en entornos urbanos

La necesidad de introducir estrategias para la flexibilización curricular en contextos urbanos también parece ser imperiosa, ya que, si bien es cierto que cierto número de estos

establecimientos tienen 2 o 3 jornadas escolares y espacios en asesorías para apoyar la labor del profesor, en lo que respecta a los proyectos educativos de hoy, sigue teniendo una definición de objetivos común con el establecimiento de un discurso que se alude. Por otro lado, el aumento de la presencia de establecimientos educacionales en contextos urbanos con informativos también podría incidir en una mayor adopción de diseños curriculares flexibles. Por estos motivos, quizá en el caso de los establecimientos urbanos se deba avanzar hacia la transformación curricular que actualmente se configura más como una puesta en escena simbólica que contribuye a la equidad global y a los beneficios sociales de los componentes, sin renunciar a la preservación del conocimiento y a la lógica de la visión general del poder.

Por lo tanto, la búsqueda de la flexibilidad a través del diagnóstico y la contención se convierte en una base a considerar, de acuerdo al contexto: 1) el rango de programas que apoyan el aprendizaje puede variar desde la detención escolar en áreas rurales hasta áreas urbanas; 2) desarrollar

flexibilidad requiere apoyo diagnóstico y un monitoreo cercano de los procesos de aprendizaje; y 3) coexistencia de procesos individualizados y colectivos.

2.5 Reflexiones del capítulo

A través de esta investigación, se ha logrado demostrar que la flexibilización curricular contextualizada en diversos actores de las comunidades educativas permite acercarse más a sus características especiales de funcionamiento y a su interrelación con el contexto en que existe. Es posible el implementar un currículum más flexible en el que los estudiantes pueden tomar decisiones de dónde, cuándo y cómo estudiar, los contextos rurales y urbanos son aprovechados de manera más íntegra y pertinente para orientar y planificar acciones y experiencias únicas que favorezcan el fomento de la autonomía en los estudiantes. Esto implica una comprensión particular de los espacios y tiempos existentes en cada contexto.

Si la intención de las políticas educativas es favorecer la equidad y calidad de los aprendizajes estableciendo un currículum nacional base, fomentar y fortalecer la

flexibilización a nivel institucional, da cuenta de la preocupación de la trayectoria estudiantil, del conocimiento de las particularidades de los espacios y tiempos de cada contexto, de los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellos se valoran y promueven, por dar cuenta de la equidad en la formación integral. Por ello, un currículum flexible permite que los estudiantes puedan aprender a autoevaluar sus pensamientos, ideas y reflexiones sobre el conocimiento, a sentir y controlar su cuerpo, a realizar tareas intelectuales; como ser autónomos e informarse, a valerse por sí mismos, a entender que, por sentido común, respetar y cuestionar creencias, curiosidades y comportamientos de sí y de los demás. La estrategia de flexibilizar el currículum para abordar las diferencias educativas no sólo es concordante con el ideario curricular propuesto por el área, sino además con los ejes de gestión pedagógica planteados.

CAPÍTULO III

LA DIDÁCTICA INCLUSIVA Y SU IMPACTO EN LA TRAYECTORIA DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

3.1 Introducción

La identificación de la didáctica inclusiva depende, en cierto grado, del paradigma teórico al que se pretenda seguir (Marcillo-Rendón & Rivadeneira-Barreiro, 2023). La didáctica inclusiva es un enfoque pedagógico que busca atender a la diversidad de los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad. En este sentido, su impacto en la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad es fundamental para garantizar su inclusión y éxito educativo (Arteaga et al., 2020).

Desde la implantación de la LOE en 2006, la escuela del nuevo milenio en Iberoamérica se declara promotora de una educación de calidad para todos por igual (Ministerio de

Educación, 2015). En contraposición con este, el enfoque inclusivo hace referencia a la calidad de la educación, entendida como la educación positiva que atiende a la diversidad como un arma para potenciar los aprendizajes del alumnado del centro analizado.

La escuela inclusiva se marca como eje central el desarrollo de estrategias de enseñanza y, especialmente, de aprendizaje colaborativo o cooperativo que faciliten el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias, de tal forma que el centro educativo aplica una serie de metodologías y estrategias, de tal forma que cada alumno reciba una respuesta educativa adecuada que potencie lo máximo posible una trayectoria educativa potente e integradora.

La conceptualización de educación inclusiva constituye una necesidad para que el sistema educativo ofrezca la prestación de un servicio plural que genere múltiples estrategias con el objetivo de atender a la diversidad presente en el aula (Lobo & Vuyk, 2023). Para que la educación sea inclusiva, se debe ofrecer una enseñanza poblacional

atendiendo los aspectos comunes y generales de la materia, pero, sobre todo, fomentar el aprendizaje activo y personalizado.

La educación inclusiva es sinónimo de calidad para todos, esto no significa una sola forma, sino que remite a una perspectiva que debe guiar el desarrollo e implantación del currículo, la enseñanza, la evaluación, la gestión de centros y el acceso a los recursos, eliminando todo tipo de barreras de forma que todos los estudiantes puedan aprender de forma individual y personalizada (Monarca & Simón, 2013).

La diversidad está presente en infinidad de aspectos. Para el año 1937, se señalaba que en la naturaleza existe una variación; todo es diverso y cambiante, no hay dos cosas iguales, pero todas tienden a la perfección, principio que se extiende a los propios procesos de aprendizaje (Sánchez Amaya, 2023). Estos procesos de aprendizaje son diferentes en cada quien, y en cada momento y deben considerarse no solo con las propias características del alumno, sino con las interacciones a su alrededor. Se puede entender así el entorno del aula no como un lugar donde se incorporan

diferentes alumnos considerados extraños, sino donde se incorpora la diversidad del alumnado como fuente para construir.

La realidad es que esta cuestión no es nueva, pero sí creo que es un tema de actualidad y de cierto interés a nivel nacional. La presencia de los estudiantes con discapacidad en las aulas es elevada conforme al conocimiento del profesorado. La inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula ha sido un tema de interés creciente en la educación actual (Viñarás-Abad et al., 2023). Es importante considerar cómo la didáctica inclusiva impacta en la trayectoria de aprendizaje de estos estudiantes, y cómo puede mejorar su experiencia educativa.

3.2 La didáctica inclusiva

3.2.1. Concepto de didáctica inclusiva

En el eje de nuestras acciones pedagógicas, se ubica la didáctica, guiada por la efectividad del aprendizaje en la vinculación entre el estudiante, el docente, el contexto educativo y el entorno particular y social en el que se desenvuelven (Nunez-Naranjo, 2022). La didáctica es

inclusiva si aborda el tránsito de aprendizaje en igualdad de condiciones, otorga ajustes razonables en el proceso de enseñanza, logrando que el aprendizaje sea el que se llene de diversidad y no las vías de enseñanza (Flores López et al., 2016). Se desarrolla en un ámbito comprometido con la Educación para Todos; por lo tanto, el ajuste razonable que plantea la didáctica inclusiva debe considerar contextos y evaluaciones igual de contextualizadas, con un acceso sin barreras comunicativas a los saberes, actuando desde la deconstrucción y la utilización de estrategias diversificadas.

El enfoque inclusivo tiene que ver con el abordaje pedagógico del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, de manera tal que estén colocados en el centro de las decisiones organizativas y didácticas que el docente toma, considerando las necesidades particulares de los alumnos y no el contexto como algo dado e inamovible que "debe ser incluido" por el cliente final.

3.2.2 Principios y fundamentos de la didáctica inclusiva

Los principios de la didáctica inclusiva no se fundamentan en matrices de tipo deficitario como sí supone la visión

tradicional, es decir, en visualizar las diferencias de los estudiantes con discapacidad como carencias, lagunas o dificultades para acceder a los conocimientos escolares (Viñarás-Abad et al., 2023). La didáctica inclusiva no considera a los alumnos en sus diferencias e individualidades pasibles de ser corregidas, sino que entiende a la diversidad de la población estudiantil como una condición propia y natural del ser humano. Ser diferente no implica tener una patología, carencia o déficit. La inclusión de diferentes habilidades para aprender, capacidades, talentos y habilidades esenciales para regular y asistir a la propia vida forma parte de la riqueza de las personas.

La incorporación de la categoría inclusión en la educación supone un cuestionamiento a las prácticas de exclusión sustentadas, básicamente, en dos referentes que se conciben como naturales y que sencillamente se naturalizaron y legitimaron a partir de su ocultamiento: el de la niñez con necesidades específicas, y el del proyecto social como el único posible (Sánchez Amaya, 2023). La concepción

de la inclusión que adopta la pedagogía crítica se ubica en el terreno de la lucha por la justicia social. En este sentido, se propone que los docentes conozcan y se predispongan a atender las necesidades de los estudiantes para desarrollar sus capacidades para que tengan las mismas oportunidades (uñez-Naranjo et al., 2020). Supone entendernos en el terreno de diversidad, justicia social y equidad.

3.2.3 Bases legales y normativas internacionales

De igual manera, en Ecuador existe una base legal y normativa que conllevan a que se puedan implementar, adaptar o reformar programas curriculares que respondan de manera efectiva a la necesidad de cada estudiante con discapacidad e inclusive va más allá de lo que es excluyente (Ortiz, 2009). Esto permite implementar métodos y estrategias para que el aprendizaje sea significativo. La educación de todas las personas con discapacidad debe continuar hasta el momento de abandono del nivel de desempeño o cuando hayan adquirido los mismos de manera similar a aquellas personas que no tienen discapacidad.

3.2.4 Didáctica inclusiva, definición y principios

La didáctica inclusiva es un modelo que provee a la diversidad del alumnado estrategias para participar en el desarrollo del proceso formativo (planificación, metodología, estrategias de enseñanza, evaluación), promoviendo la participación de los estudiantes a partir del reconocimiento y valoración de los estilos, ritmos y formas de aprender diferentes (Alarcón-Leiva et al., 2020). Se trata de una perspectiva amplia que considera que los modelos de enseñanza “unilateral” promueven la exclusión y es con propuestas de enseñanza más complejas y diversas que se atrapan las simpatías: didácticas colaborativas, cualificaciones, mixtas o multimodales, didácticas que promueven el pensamiento crítico y sostienen la equidad como uno de sus pilares.

Involucra el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes a partir de las grandes diferencias biológicas (los estudiantes tienen formas diferentes de representar, procesar, aprender y aplicar conocimientos); incluir en forma explícita y sistemática la diversidad en las propuestas

didácticas (es decir, cómo nos organizamos y diseñamos los procesos de enseñanza-aprendizaje en aula) y en las respuestas didácticas (es decir, cómo actuamos cuando los estudiantes no aprenden o no aprenden de forma pertinente) (Muntaner Guasp et al., 2016). Implica además actuar desde principios e instrumentos que se definan y se apliquen para todos, pero con vistas a la justicia y la equidad.

La formulación de una didáctica inclusiva requiere la consideración y puesta en juego de una serie de principios que brinden un soporte teórico para su ejercicio, los que se relacionan con aspectos como el aprendizaje, la enseñanza y las interacciones entre los y las estudiantes (Alfaro & Fernández, 2020). Dichos postulados se encuentran íntimamente vinculados entre sí, y cada uno de ellos propone una serie de líneas de acción que ofrecen orientaciones a las y los educadores para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del conjunto de estudiantes.

3.3 Discapacidad y aprendizaje

Fundamentalmente en el hemisferio norte, existe un incremento en los índices de permanencia en el sistema

educativo de los niños y jóvenes con discapacidad (Ramírez Montenegro et al., 2014; Viñarás-Abad et al., 2023). Este aumento se ha atribuido, en gran medida, a la tendencia que tienen los sistemas educativos desde una perspectiva deficitaria, a remarcar las limitaciones o privaciones de estos estudiantes, rotulándolos desde el inicio como no sujetos de estudio. Ello propició diversos fenómenos como la sobre escolarización y la exclusión del sistema educativo, perdiendo de vista la autonomía que tienen también como sujetos cursantes (Álvarez-Aguado et al., 2020). Las reformas educativas impulsadas en las últimas décadas aparecieron, en parte, porque en esta situación de eficacia en los casos de incorporación, permanencia, promoción o egreso, no estaban (ni lo están) solo los niños con discapacidad sino, al menos, gran parte de la población escolar (Acevedo Duque et al., 2024; Claridge, 2018; Montgomery urday, 2014).

Es evidente que toda situación discapacitante obstaculiza de algún modo el devenir de la historia de vida de las personas (Tanure Alves et al., 2017). Sin embargo, el análisis que aquí se hace parte de una concepción amplia y

diferenciada de la actividad humana y su concreción en el contexto social. Se asume que cada persona con su historia propia se desenvuelve en un sistema que tiene marcas culturales - culturas compartidas - que implican peculiaridades y demandas a las que se espera que se ajuste. Dichas culturas están signadas también por el constante cambio que hace propio el ser humano y que le ha posibilitado desarrollarse y ampliar sus modos de actuar, pensar y comunicarse. En este marco, aún para las personas que, por razones biológicas o genéticas, les resulte más complejo o requiera de mayor esfuerzo, las posibilidades de desarrollo están dadas.

3.3.1 Discapacidad y Teorías del aprendizaje en el contexto de la discapacidad

Se entiende la discapacidad como una restricción en la participación social de una persona, resultante de las barreras impuestas por el entorno físico, social y cultural. Estas barreras pueden manifestarse en la falta de accesibilidad a espacios y servicios, en actitudes discriminatorias, en la falta de apoyos y ajustes razonables

para facilitar la inclusión y en la ausencia de políticas y medidas adecuadas (Ministerio de Educación, 2015; Viñarás-Abad et al., 2023). Es importante destacar que la discapacidad no es exclusivamente una característica individual, sino que es el resultado de la interacción entre las habilidades de una persona y las demandas de la sociedad.

En la actualidad, se cuestiona la concepción del aprendizaje basada en las características individuales del alumno debido a la diversidad propia del grupo de aprendices (Andrade & Freitas, 2016). A su vez, el aprendizaje concebido en términos de construcción de conocimiento plantea interrogantes en torno a la posibilidad que tienen los alumnos con discapacidad para acceder o participar en esta construcción, si las condiciones de aprendizaje propuestas responden a las características del grupo. Esto, en la medida en que el aprendizaje depende de la interacción que el alumno tiene con los materiales y con la actividad propuesta por el docente.

Las teorías cognoscitivas del aprendizaje son un intento de explicar, en términos de cómo se forma el conocimiento,

la dinámica del aprendizaje. El cognoscitivismo es depositario de todas las corrientes filosóficas e investigativas que conciben al psiquismo humano como un organizador, un asimilador y un activo co-constructor de la realidad (Holstein & Gubrium, 2003). De esta manera, se han ocupado ya sea de las memorias, de los esquemas, o sea de los procesos intelectuales profundos e inferenciales, tales como la conceptualización, las metacogniciones inferenciales. En relación con la psicopatología, el cognoscitivismo conceptúa la actividad psíquica como un sistema estocástico y jerarquizado que realiza un número finito de funciones y entidades estructurales, semejantes al ordenador, de manera que pueda explicar las perturbaciones mentales como desviaciones del comportamiento normal y, como tal, susceptible de rectificación controlada.

3.4 Modelos educativos inclusivos

De acuerdo con la naturaleza compleja de la diversidad, dentro de la educación inclusiva es posible identificar diferentes enfoques, corrientes o modelos educativos que sustentan distintas propuestas de intervención en el ámbito

de la educación especial, favorables a una educación de calidad para todas y todos (Valdés et al., 2022). En este sentido, uno de los desafíos más grandes, donde se manifiesta el carácter multidimensional de la escuela inclusiva, está en determinar cuáles son las organizaciones y prácticas pedagógicas pertinentes para y con diferentes niñas, niños y jóvenes en un grupo heterogéneo, asumiendo que los contextos siempre serán cambiantes, con diversidad geohistórica, político-cultural, en permanente construcción (Viñarás-Abad et al., 2023). Dentro de los distintos enfoques, es posible encontrar los siguientes: ecologismo del aprendizaje, teoría de la actividad y reeducación psicológica, que buscan una diversidad geográfica, geohistórica y político-cultural más valorativa y logran unidades educativas con estructura multifuncional.

Sin embargo, el objetivo de estos enfoques no es lograr un reconocimiento individual de la diversidad cultural, sino privilegiar la articulación entre la labor de las escuelas y sus comunidades o barrios en clave social, mediante la implementación de proyectos de reforma del currículo

escolar (Claridge, 2018), en consecuencia, de la enseñanza, en coherencia con el conocimiento que sobre la naturaleza, el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje de las personas, y con los valores socialmente acogidos en las actuales sociedades. Posteriormente, los enfoques pragmatista y de diferencias individuales buscan desarrollar una valoración centrada en el individuo, es decir, abren posibilidades para que el estudiante con discapacidad haga su propio camino de aprendizaje, evitando un cambio identitario (Arias, 2023). En consecuencia, los modos de tratarlos son más personalizados y se abren muchas posibilidades participativas; este enfoque propone que todas las etapas debieran recibir la misma atención diferenciada en caso de que los alumnos presenten dificultades de aprendizaje.

3.4.1 Modelo social de la discapacidad

El modelo social de la discapacidad aparece a finales del siglo XX como consecuencia de las reivindicaciones de los diferentes colectivos que rechazan el modelo médico-rehabilitador que, hasta la fecha, había estado vigente. Este nuevo enunciado revela que la causa de la discriminación del

individuo con diversidad funcional no reside en sus deficiencias, sino que es producto de las barreras de carácter personal, social, organizativo, económico, político y conceptual (Victoria Maldonado, 2013). En este sentido, las discapacidades, como se denominan desde el Ministerio de Salud Pública., son el resultado de la interacción entre las capacidades personales (aspecto físico, cognitivo, psíquico, sensorial, afectivo) y el entorno (Sánchez Lunavictoria et al., 2022). Un modelo que, si bien nace desde el ámbito inclusivo, ha tenido un impacto en todas las áreas de la vida de las personas con discapacidad, poniendo de manifiesto la discriminación y falta de igualdad y de equidad de las estructuras sociales y que, aunque ha avanzado mucho, aún queda mucho trabajo por hacer.

El nuevo paradigma de la discapacidad niega la escisión entre el hombre con diversidad funcional y el entorno, entre la persona y la sociedad. El nuevo planteamiento coloca a la discapacidad en el terreno de los fenómenos de índole social, y no de los puramente biológicos, psíquicos o funcionales; la discapacidad en sí

misma no constituiría un problema si no fuese por las que suelen derivar de la sociedad no adaptada a la diversidad funcional (Sánchez Lunavictoria et al., 2022). Ello implica una redefinición del tema, que ahora deja de verse como un estado personal y que pasa a considerarse un estado relacional transformable, en un doble sentido: disminuyendo o eliminando el impacto sin precedentes de los factores agravantes de la discapacidad, y eliminando o compensando las barreras impuestas por el entorno, de manera que se permita el máximo desarrollo personal de cada ciudadano.

3.4.2 Modelo ecológico de la discapacidad

El modelo ecológico considera la discapacidad de un estudiante como producto de la interacción de factores individuales con diferentes barreras y recursos ambientales, y sugiere una intervención que incluya transformaciones en ambos planos (individual y ambiental). Representa una perspectiva holística de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que considera a la persona como un sistema interrelacionado con el contexto que le rodea, destacando las

múltiples interacciones que se realizan (Salas González & Muñoz Quezada, 2017). Refiere a un modelo abierto y no lineal, que contiene múltiples subsistemas que cambian de manera dinámica.

Este enfoque sugiere concebir de una manera diferente el problema de las dificultades de aprendizaje más allá de los factores cognitivos, abriendo nuevos caminos para la didáctica fundamentalmente porque destaca la importancia del entorno que rodea al estudiante. Esta perspectiva ha tenido un fuerte impulso por considerar que favorece una visión de la complejidad de los aprendizajes humanos, lo que conduce al desarrollo y aplicación de diferentes alternativas didácticas, aliados tecnológicos y ajustes al entorno del estudiante (Calle et al., 2021).

En cuanto a la educación inclusiva, el modelo ecológico plantea una concepción más sistémica de los contextos escolares y promueve una perspectiva de acción más global sobre los mismos (Lobo & Vuyk, 2023). Así, las intervenciones sobre las diferentes dimensiones del contexto educativo pueden desarrollarse más coherentemente con los

supuestos de un enfoque ecológico. Derribando mitos y prejuicios, la diversidad como condición natural humana permite replantear lo educativo en un sentido más inclusivo, convertir la personalización en una estrategia pedagógica central, imprimirle una mirada ecológica a lo educativo. Promoviendo acciones situadas y flexibles para desarrollar un abordaje pedagógico de calidad.

3.5 Estrategias didácticas inclusivas

La flexibilidad en la presentación de materiales y recursos didácticos es fundamental para garantizar el acceso a la educación de estudiantes con discapacidad (Palacios-Garay et al., 2020). Se trata de adaptar los contenidos y los recursos para la presentación de estímulos visuales, auditivos y táctiles a las necesidades de cada estudiante y a los diferentes estilos de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de contar con estudiantes con discapacidades visuales y auditivas, se deben ofrecer estímulos táctiles y visuales a partir del empleo de los textos en braille y maquetas (Molbaek, 2018).

A partir de la inclusión del lenguaje externo, se posibilita que los dominios conceptuales y los resultados de

cada estudiante sean expresados de diferentes maneras; al mismo tiempo, la asociación de información adicional respecto a cada concepto es de relevancia para los estudiantes con dificultades en el procesamiento (Arias, 2023). Los estudiantes serán capaces de seleccionar y asociar adecuadamente si les ofrecemos opciones que les permitan categorizar y organizar la información. En la enseñanza, nos permite ofrecer explicaciones y ejemplos de actividades, ayudando al estudiante a descubrir la generalidad de las ideas enseñadas.

La flexibilidad en el tiempo, se refiere a ofrecer la posibilidad de que los estudiantes programen el tiempo para la presentación de lo aprendido, de acuerdo con sus propias necesidades de aprendizaje, manteniendo un equilibrio con el resto de sus actividades (Hernández-Islas, 2016). Si el contenido demuestra que ha sido aprendido y la calidad del trabajo realizado satisface los requisitos establecidos, no debería importar si el aprendizaje ha tenido lugar en una semana o en seis. A su vez, los distintos programas de intervención que se presentan, sobre competencias básicas o

específicas, o habilidades de pensamiento, deben admitir distintos ritmos de aprendizaje.

3.6 Adaptaciones curriculares

En vista de que un currículo adaptado a las diferencias individuales de los estudiantes, los docentes de este estudio manifestaron la necesidad de contar con un currículo donde se consideren las diferencias individuales de los estudiantes, más allá de los estudiantes con discapacidad (Castillo Pindo & Larreal Bracho, 2023). No existe en la actualidad un currículo adaptado para atender a estudiantes con discapacidad, considerándose aspectos normativos y homogéneos de los estudiantes, sin importar los avances, desempeños y características individuales ya que cada individuo puede presentar características particulares y diferenciales.

Cada individuo presenta características únicas que deben ser consideradas en el diseño de un currículo adaptado, especialmente para estudiantes con discapacidad (Alegre & Villar, 2018). Es fundamental reconocer la diversidad de habilidades, necesidades y estilos de

aprendizaje de cada estudiante para garantizar una educación inclusiva y equitativa (Delgado Herrera & Sánchez Huarcaya, 2021). Se aprecia que el currículo de aula no presenta adaptaciones acordes a la diversidad de los estudiantes, lo que genera que los profesores lo realicen sin diferenciaciones, sin considerar los distintos aprendizajes y necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad, manteniendo un alto nivel de abstracción y generalidad sin solucionar el dilema de adecuar a todos y a cada uno.

Mantener la existencia de un currículo universal oculta las necesidades y dificultades de aprendizaje de un gran porcentaje de estudiantes con discapacidad y la diversidad en la trayectoria curricular, contribuyendo a la estandarización y homogenización en las propuestas de enseñanza, dificultando la comprensión de la diversidad de los aprendizajes que se producen en los estudiantes con discapacidad (Romero López et al., 2014).

Para promover experiencias dirigidas al logro de aprendizajes efectivos asociados con las áreas del conocimiento, se asumen las estrategias y recursos didácticos

apropiados, ya que en las aulas, la implementación de adaptaciones curriculares utiliza la estrategia de adecuación de tiempos y uso de guías o recortes de información y de reducción de los contenidos para el desarrollo de las actividades y que dé derecho a la participación y aprendizaje conjunto e inclusivo (Arellano Landeros, 2021; Núñez-Naranjo, Cumbicus, et al., 2024).

De este modo, el estudiante con discapacidad tiene mayor tiempo para responder, por un lado, a través del seguimiento de guías específicas. Así fomentamos la participación y la inclusión efectiva y evitamos el reiterado modelo de adaptación para unos pocos, pero para que lo puedan hacer todos. Ayudamos a la diversificación.

3.6.1 Diseño universal para el aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una aproximación táctica a la enseñanza que considera que los estudiantes tienen habilidades y características diferentes a otros, partiendo de un conjunto de prácticas que les permite a los estudiantes enfrentarse a lo desconocido sin requerir adaptaciones previas (Murillo Villacis et al., 2023). El DUA

combina estrategias que muestran a los estudiantes qué tan difícil es una asignatura y los enfrenta con el aprendizaje efectivo y volitivo. Se vincula con la propuesta de inclusión al mejorar el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características.

Los tres principios que componen esta propuesta son: presentar información o actividades a los estudiantes de diversas maneras (Representación), brindar oportunidades para que los estudiantes interactúen con la información o el material (Participación) y utilizar rasgos de aprendizaje en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (López Espinoza & Villa Lojano, 2024).

En el caso de estudiantes con discapacidad, el DUA permite romper las barreras de los planteamientos tradicionales, ignorando sus habilidades, competencias, particularidades, intereses, lenguas y estilos de aprendizaje, entre otros (Navarro-Aburto et al., 2016). El modelo DUA tiene su origen en la medida para el diseño con productos o entornos arquitectónicos, y se traslada para el diseño del currículo a partir de la publicación de la normativa para la

equidad y oportunidad en la educación, donde las agencias activas de las diferentes modalidades educativas debían reflejar una política de acceso a los alumnos, independientemente de sus características y discapacidades (Claridge, 2018).

El diseño universal de aprendizaje se sustenta sobre tres principios: presentar información de diferentes maneras (representación), brindar oportunidades para que los estudiantes interactúen con la información, la materia y pertenezcan al grupo de aprendizaje de diversas maneras (participación), y utilizar las diferencias individuales de los estudiantes en la evaluación de enseñanza y aprendizaje (evaluación).

3.6.2 Tecnologías de apoyo

Las tecnologías de apoyo contribuyen de forma significativa a concretar los ajustes necesarios para incluir a estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Un condicionante importante para la adecuada utilización de las mismas es una formación docente que les permita conocer las características y modalidades más adecuadas para su

empleo, tanto de forma específica como en colaboración con los especialistas en Atención a la Diversidad (Núñez-Naranjo, Sinailin-Peralta, et al., 2024). Dicho con diferentes palabras, las tecnologías de apoyo constituyen una herramienta de gran valor para mejorar la calidad de la enseñanza común dirigida a los estudiantes con discapacidad en el ámbito escolar.

Conviene aclarar la diferencia existente entre las tecnologías de apoyo y las tecnologías informáticas: las tecnologías de apoyo están diseñadas con el propósito de mitigar el impacto de las limitaciones derivadas del tipo de discapacidad (Romero López et al., 2014). Permiten compensar las limitaciones producidas por la discapacidad y facilitan una mayor autonomía en el desempeño de las actividades de la vida diaria, como por ejemplo, la silla o bipedestador infantil, mouse adaptado, pantallas inclinables y/o alfanuméricas, sintetizador de voz, impresora braille con teclado braille integrado, ordenador personal con lector de pantalla, perfiles de sonido y aplicación para hablar para el

trastorno del lenguaje, entre otros (Núñez-Naranjo, Cumbicus, et al., 2024).

3.7 Evaluación en la didáctica inclusiva

La evaluación juega un papel determinante en el análisis y la posterior orientación de la trayectoria de aprendizaje del alumnado. En las instituciones educativas, la valoración es del tipo formativa; cada informe periódico recoge datos sobre el avance en cada una de las áreas evaluables y las necesidades detectadas con el lenguaje propio de la escuela según la etapa, llevando a cabo en cada caso el seguimiento correspondiente (García Cedillo et al., 2023).

Los estudiantes con necesidades educativas especiales, presentan diversidad de situación y nivel de estudios diferenciados, por tanto la normativa y el currículo deben ser contextualizados la realidad del individuo, junto con el funcionamiento del aula específica y la medida y temporalización del próximo trabajo (Arias, 2023). Además, es necesario que se identifique la información de tipologías y base legal de los apoyos educativos y laborales que se deben dar al alumnado con discapacidad, tanto en el ámbito

general como en el específico y a la complejidad y diversidad del alumnado seguido (Acevedo Duque et al., 2024).

El objetivo es evaluar la situación del alumnado con necesidades educativas específicas cualquiera que esta sea tanto en el aula en la que se trabaja como en los espacios de apoyo en los que se realiza procesos de refuerzo, para posteriormente profundizar en las aportaciones que propone la didáctica inclusiva y en su impacto en la trayectoria de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, especialmente en el ámbito de la lectura (Álvarez Tamayo, 2013; Arboleda, 2023). Las conclusiones permitirán adaptar la respuesta educativa a las necesidades de este alumnado, adecuándose también a la filosofía de mi centro de educación infantil y apoyando a las necesidades del profesional que le atiende. Desvelar algunas pautas, así como reflexionar sobre las prácticas que permiten a los alumnos seguir el compás de aprendizaje del grupo, en un momento de la escolarización en el que todos los códigos de lectura ya son conocidos por los alumnos.

Los principios de la evaluación inclusiva orientan el desarrollo de una educación que reconoce las diferencias como elementos transparentes en el proceso de evaluación y promueve la construcción de procedimientos flexibles y equitativos que identifiquen, valoren y recojan las necesidades e intereses formativos del alumnado, sin discriminación alguna (García Cedillo et al., 2023). Estos principios garantizan la provisión de procedimientos y formatos diversos de evaluación, permiten la utilización de instrumentos alternativos o compensatorios y prevén las adaptaciones metodológicas en el propio proceso de evaluación, considerando la diversidad del alumnado existente y la adecuación de la evaluación, tanto en los enfoques y métodos de evaluación utilizables como en los objetivos y contenidos de estudio o nivel de adquisición esperable (Cornejo Pino & Almonacid Rivera, 2024).

La evaluación inclusiva parte del reconocimiento de la diversidad de los estudiantes como principio básico. Conlleva la puesta en marcha de medidas para asegurar el reconocimiento de los conocimientos, habilidades y

capacidades que ha alcanzado cada estudiante, teniendo en cuenta sus posibles circunstancias personales, que pueden llegar a ser muy diferentes a las de la población general (Mina & Guamán, 2022). Así, se ajusta la enseñanza a las necesidades específicas del alumnado y se obtiene una muestra lo más representativa posible de su rendimiento a través del proceso de evaluación. Para el desarrollo de una evaluación inclusiva y el fomento del aprendizaje de todos los estudiantes son fundamentales medidas suplementarias al currículo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje: medidas de accesibilidad y de apoyo que tienen como objetivo ayudar al alumnado a adecuarse al currículo y a superar las barreras que la forma tradicional de evaluación podría ir mostrando e impidiendo, así, una adaptación positiva de las enseñanzas (Carrasco Lema et al., 2024).

3.7.1 Adaptaciones en los procesos de evaluación

También hay que considerar las particularidades comunicativas de algunos alumnos sin discapacidad: alumnos que son pobremente expresivos en alguna de las formas que se consideren en la evaluación, alumnos

bilingües con recursos lingüísticos desiguales en los modos, idiomas o registros lingüísticos que sean objeto de evaluación, o alumnos con un buen nivel de expresión pero que, de hecho, han adquirido una forma de hacerlo que les puede perjudicar a largo plazo (Jumbo Condolo, 2022).

En educación infantil y, en general, en niveles no especializados en un área concreta, la comunicación de información sobre los procesos educativos podría prever algunos modos que abarcaran la diversidad entre el alumnado, apoyando y promoviendo modos de comunicar diversas respuestas competentes (Arias, 2023). Independientemente de las adaptaciones en la evaluación, se debe pensar en procesos de autoevaluación y coevaluación, y en instancias más informales de evaluación continua, los maestros de forma individual y los centros en su globalidad.

Sin duda, se plantearán dilemas de otra índole, por ejemplo, evaluar desde el deber ser uno de cuyos referentes esté relacionado con la discapacidad o realizar conjuntamente con el alumnado el planteamiento y gestión de la adaptación o respuesta a una tarea (Montgomery

urday, 2014). Las adaptaciones en la evaluación se plantean con la dificultad añadida de que tocan instrumentos clave en la planificación o que, con frecuencia, forman parte en su desarrollo del objetivo de aprendizaje propuesto. Se plantea una serie de situaciones posibles que puedan ser ilustrativas y que orienten sobre las variables a tener en cuenta a la hora de realizar las adaptaciones pertinentes: una vez más, se parte del conocimiento de los alumnos.

3.8 Reflexiones del capítulo

En la didáctica inclusiva, los propios estudiantes ingresan a un ambiente de aprendizaje social, desarrollando habilidades e independencia académica, integrando conocimientos desde lo más particular hasta conocimientos más abstractos. Para realizar una didáctica inclusiva, el docente tiene que promover oportunidades para que todos los estudiantes puedan comprender las tareas y colaborar unos con otros. Otras prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión son: propiciar la participación, exponer las rutas posibles para alcanzar un objetivo, realizar analogías, adaptar materiales y fomentar el trabajo colaborativo. Estos

planteamientos deberán contribuir a la ampliación y mejoramiento de las condiciones del ámbito académico con respecto al cuidado, formación, inclusión, adaptación de espacios, además de promover ambientes motivadores y la inclusión de diferentes actores sociales como son: familia, personal académico, estudiantes, entre otros.

Si bien uno de los retos más importantes que tiene la educación universitaria es lograr la inclusión de los estudiantes con discapacidad, es decir, su efectiva participación en el ambiente académico, otro igual de importante que enfrenta el ámbito educativo en general es encontrar estrategias eficientes y efectivas que le permitan asegurar a cada uno de sus estudiantes una formación pertinente, actual y de calidad. Además de una efectiva estrategia pedagógica que le garantice a cada uno de sus estudiantes un proceso de aprendizaje efectivo, permanente, continuo y finalmente exitoso. Con el objetivo de superar los anteriores planteamientos, son diversas las tendencias presentes en el ámbito educativo, cuya intención es incluir el mayor número de estudiantes posibles en la dinámica

académica. La opción selecta por la Universidad El Bosque, la Didáctica Inclusiva, surgió de la necesidad de adoptar una postura educativa que garantice el eficiente y eficaz desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes de la institución.

De acuerdo con el concepto de accesibilidad o inclusión alude a la capacidad que tienen determinados objetos, servicios, entornos de los espacios, productos y recursos educativos para ser utilizados de manera cómoda y segura por todas las personas. En educación superior es sensato, más que conceptos teóricos, desarrollar espacios educativos y entornos que, haciéndose cercanos al concepto de entornos inclusivos, sean eficaces en el apoyo a todo el alumnado. En este sentido, estaríamos gestando, sin necesidad de ir más allá de lo que es sensato, unos espacios inclusivos en los que interactuamos con agentes diversos y de distintos ámbitos generando entornos inclusivos. Es sabido que la acción educativa conlleva la utilización estratégica de la compleja red de relaciones e interacciones que tienen lugar entre los y las agentes implicados en el proceso de enseñanza y

aprendizaje del alumnado. La dificultad reside entonces en reconocer las características y necesidades del alumnado para adaptar, si es necesario, el diseño del plan de estudios a las características, necesidades e intereses del alumnado.

CAPITULO IV

LA CLASE INVERTIDA Y SU IMPACTO EN LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTEL

4.1 Introducción

La Educación como parte integral del desarrollo humano ha experimentado avances innovadores tecnológicos, respondiendo a las necesidades de los estudiantes. Estos cambios no solo han modificado la forma en que se accede al conocimiento, sino que también han reformulado los modelos pedagógicos que se utilizan en las aulas.

Uno de los avances, en la actualidad, es la aplicación de la clase invertida, también conocida como "flipped classroom". Esta modalidad consiste en un método o modelo en la pedagogía que constituye una revolución en la forma de efectuar el aprendizaje. Es un método de enseñanza muy contrario al estilo tradicional aplicado durante muchos años. Se enfoca, principalmente, en la participación del estudiantado mostrando no solo un sin número de

beneficios, sino también distintos desafíos útiles para el aprendizaje.

Constituye un método integrado para incrementar el compromiso y la participación de los estudiantes para que construyan su propio aprendizaje, lo socialicen e integren en su realidad (Blasco et al., 2018). De acuerdo con la interpretación del autor, esta modalidad perteneciente a las metodologías centradas en el estudiante, fomentan el interés por la adquisición del conocimiento de forma autónoma e intensiva la participación en clases.

El aula invertida permite a los estudiantes obtener información en un momento y lugar que no requiere la presencia personal del maestro. Se sitúa en una perspectiva constructivista, centrada en el aprendizaje activo, donde el alumno es protagonista de su propio aprendizaje y el docente desempeña un papel de mediador.

Según Ngo y Yunus (2021) la implementación de aulas invertidas muestra una retroalimentación positiva sobre la percepción de profesores y estudiantes. Los maestros y estudiantes creen que este método ayuda al proceso de enseñanza porque brinda más oportunidades de discusión y

una mejor administración del tiempo. El aula invertida es un método de enseñanza moderno que aún no se ha implementado por completo, aunque existen limitaciones en su implementación, las aplicaciones de las aulas invertidas siguen siendo muy amplias. Por lo anterior surge la necesidad de indagar estudios relacionados con esta metodología, modelo o estrategia que permita tener un marco de referencia más amplio para implementarlo de manera efectiva en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La clase invertida se caracteriza por trasladar el centro del proceso de aprendizaje desde el docente hacia el estudiante, quien se convierte en el protagonista activo de su formación. Este modelo rompe con el esquema tradicional de la clase magistral, en la que el profesor era el principal transmisor de información, y propone que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos de forma autónoma, generalmente a través de recursos multimedia como videos, lecturas o podcasts, fuera del horario escolar. El tiempo en el aula, por su parte, se dedica a actividades colaborativas, discusiones y resolución de problemas que permiten una mayor profundización y aplicación práctica de los

contenidos. De esta manera, se fomenta un ambiente de aprendizaje activo y participativo, en el que el rol del docente se transforma en el de un facilitador o mediador que guía y acompaña a los estudiantes en el proceso.

Desde una perspectiva pedagógica, la clase invertida se enmarca en el constructivismo, que postula que el aprendizaje se construye activamente por parte del alumno, más que ser simplemente recibido pasivamente. En este sentido, el método invertido permite que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, adaptando el ritmo a sus necesidades y capacidades, lo que contribuye a una mayor comprensión y retención de los conocimientos. Además, este enfoque estimula habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, elementos esenciales en el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI.

A pesar de sus numerosos beneficios, la implementación de la clase invertida presenta también ciertos desafíos. Entre ellos se encuentran las dificultades para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a la tecnología necesaria para trabajar fuera del aula, la falta de

hábitos de estudio autónomos en algunos estudiantes y la resistencia al cambio por parte, tanto de los alumnos como de los docentes, quienes a menudo se sienten más cómodos con métodos tradicionales de enseñanza. No obstante, investigaciones recientes, como las de Ngo y Yunus (2021), muestran que tanto profesores como estudiantes perciben positivamente este modelo, destacando que fomenta una mayor interacción y discusión en clase, además de permitir una mejor gestión del tiempo.

4.2 Historia y evolución de la clase invertida

La clase invertida, conocida también como flipped classroom es un método pedagógico originado a principio del siglo XXI. Sus características pedagógicas van ganando un importante lugar dentro del sistema educativo, toda vez que han revolucionado el modelo de enseñanza tradicional. Se nutre en gran medida del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), que ofrecen oportunidades de transformación a los modelos educativos reinantes.

Como antecedentes se tomaron conocimientos de otros métodos de enseñanzas que buscaban una mayor participación activa de los educandos. Sin embargo, no fue hasta el año 2007 cuando los profesores de Química nombrados Aaron Sams y Jonathan Bergmann provenientes de Estados Unidos, implantaron por primera vez la innovadora idea de grabar sus lecciones en video con la finalidad de que los alumnos, una vez en sus casas, pudieran estudiar, analizar y revisar. Este método permitió ampliar las horas de aprendizaje, así como que los estudiantes profundizaran en los contenidos de estudio sin temor a que culminara el horario de clases. En otras palabras, el tiempo de estudio no se simplificó solo al momento de la clase. Despertó en el alumnado la motivación por la búsqueda de otras bibliografías, fuentes o materiales de estudio.

La implementación de la clase invertida tuvo un impacto muy grande, porque permitió utilizar el tiempo de clase de manera más interactiva. Promovió la participación dinámica de los estudiantes a través de actividades colaborativas, talleres, encuentros y con un enfoque único en la resolución de problemáticas. Este enfoque fue ganando

popularidad con rapidez dentro del sistema de educación, ya que mostró la capacidad de atender diferentes estilos de aprendizajes utilizando de manera óptima y planificada el uso del tiempo en el aula. Con el decursar del tiempo y en la medida que el desarrollo científico y tecnológico avanza, la clase invertida evoluciona y se desarrolla también a otras disciplinas, niveles educativos, videos educativos y plataformas en línea, o sea, los medios de comunicación virtual se convierten en un recurso clave para la implementación de este modelo pedagógico de enseñanza.

En la última década, el modelo ha sido utilizado en diferentes niveles educativos. Abarca desde la escuela secundaria hasta el nivel universitario. Práctica que ha logrado resultados positivos en toda su dimensión, así como mejoras en la participación activa del estudiante y el desarrollo de habilidades críticas y colaborativas. La clase invertida ha sido un modelo innovador y ha evolucionado en gran medida, gracias a la demanda creciente de enfoques educativos más flexibles y personalizados, que se alinean a la par con las necesidades del siglo XXI.

En estos momentos la clase invertida sigue en su constante desarrollo, enfrentando en su rumbo las contiendas en su implementación masiva y desafíos como la brecha digital, la resistencia al cambio del método tradicional al método más avanzado; siendo el aula invertida uno de estos avances. A pesar de estas oposiciones el método ha demostrado ser una herramienta pedagógica muy poderosa para fomentar un aprendizaje más profundo, dinámico y participativo.

4.3 La clase invertida en la Educación Superior y otros niveles educativos

Si bien los alumnos emplean en mayor medida, su tiempo en el hogar para indagar y desarrollar su sapiencia, esto trae consigo un mejor índice en el rendimiento académico y, por ende, se logra un estudiante más capaz y crítico. De esta forma se evidencia que las características de esta metodología activa inciden directamente en la vida del colegial, tanto personal como profesionalmente. La clase invertida ha demostrado ser un modelo versátil y efectivo, que puede ser usado en diversos niveles educativos, desde la primaria hasta el nivel universitario.

En la Educación Primaria esta metodología puede ayudar a los alumnos a familiarizarse con el contenido antes de llegar a clases, permitiendo que los maestros puedan cumplir su rol de guía de las actividades prácticas y juegos que refuercen los conceptos aprendidos. En esta primera etapa de enseñanza resulta muy importante el papel de los docentes, quienes con el uso de recursos visuales y multimedia pueden hacer que los contenidos sean más accesibles y atractivos, fomentando un ambiente de aprendizaje más activo desde una edad temprana. El papel del docente es una vez más enmarcar el camino a seguir en el acceso y procesamiento de la información, pero en esta ocasión, va más encaminado a solventar las dudas, fomentar el intercambio y a observar el nivel de asimilación de los contenidos, lo que le permite personalizar la enseñanza.

Por otro lado, en la Educación Secundaria, la función del aula invertida se centra en abordar la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y la autonomía. Posibilita que los estudiantes adolescentes, revisen el material de estudio en casa, pudiendo analizar, profundizar y reflexionar sobre lo que han aprendido y

formular preguntas que guiarán las discusiones una vez en las clases. El aula se convierte en el escenario idóneo para trabajar en colectivos o equipos, promoviendo la colaboración en un ambiente de apoyo, bajo la guía del profesor. Lo que hace que la flexibilidad de la clase invertida se adapte bien a la diversidad de intereses y estilos de aprendizajes presentes en este nivel secundario, contribuyendo a un proceso más inclusivo y efectivo.

Asimismo, la clase invertida se convierte en una herramienta poderosa para la formación de cuadros profesionales en la Educación Superior, donde los estudiantes universitarios pueden beneficiarse enormemente de este enfoque. En este nivel de enseñanza, se evidencia cómo los estudiantes realizan análisis críticos más profundos, generan debates de índoles que van más allá de lo aprendido en clase, así como también aplican sus enseñanzas a situaciones de su vida cotidiana.

La metodología, además, se presta para cursos más complejos que requieren un nivel más alto de interacción y análisis. Sin embargo, la efectividad de la clase invertida puede tener variación según el nivel educativo, por ejemplo,

en la Educación Primaria, es crucial la implementación de los recursos didácticos atractivos, mientras que en el nivel superior es más importante el desarrollo de habilidades de investigación y trabajo colaborativo. Aunque su aplicación tenga varias prerrogativas, cabe destacar que el aula invertida puede adaptarse a cualquier nivel educacional, pero debe tenerse en cuenta las características y necesidades específicas de los estudiantes en cada etapa de enseñanza.

4.4 Principios teóricos del aprendizaje invertido

El aula invertida se basa en varias teorías pedagógicas o principios que promueven un aprendizaje dinámico, activo y en los estudiantes a través de experiencias y con sus propios conocimientos y reflexiones. En este contexto, el aula invertida permite interactuar a los estudiantes con los contenidos previamente, antes de asistir a clase. Los alumnos aprenden mejor porque participan en la creación del conocimiento en vez de ser meros receptores de información, es decir, esta metodología pedagógica fomenta el conocimiento activo y colaborativo donde el estudiante se

siente más confiado, seguro y tiene mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

Los cuatro pilares en los cuales se apoya el modelo de aprendizaje invertido o clase invertida son: ambientes flexibles, cultura del aprendizaje, contenido intencional y docente profesional. Se requiere que los alumnos vean en casa algunos videos previamente seleccionados por el docente, en su propio entorno, y mantengan una comunicación fluida con otros alumnos y profesores mediante redes sociales, foros o mensajería.

¿Qué elementos tiene en cuenta este modelo pedagógico?

- La tecnología y las actividades de aprendizaje son dos elementos clave de este modelo pedagógico.
- Cada clase puede disponer de algunos videos de 3 a 7 minutos de duración, que se trabajan de manera semanal. Los videos son grabados por los mismos profesores y consideran recursos educativos complementarios como libros, podcast, fuentes de internet, entre otros.
- Es importante planificar las clases de manera cronológica para, así, disponer de los tiempos necesarios para la revisión de material audiovisual. Se recomienda monitorizar en las

primeras clases la participación del alumnado ya que, si no traen la disciplina y capacidad de autoformarse, es posible que evadan las tareas y lleguen a clases sin haber estudiado nada.

- En la clase presencial, se requiere dejar espacios para el feedback de los alumnos, y promover el aprendizaje con alumnos tutores que puedan apoyar a los alumnos con menor rendimiento.
- Promover el aprendizaje colaborativo y el espíritu crítico. En la clase invertida no debe existir la frustración. Es fundamental que quienes no aprendieron algo, tengan el apoyo de su grupo.
- La clase invertida considera tres tiempos: antes, durante y después de la clase.

4.5 Comparación entre la clase invertida y el método tradicional

A diferencia del método tradicional donde la enseñanza suele estar centrada en el maestro y se basa en lecciones frontales, en el aula invertida se otorga un papel protagónico a los estudiantes, quienes previamente revisan y estudian los

contenidos en casa, lo cual le permite avanzar a su propio ritmo y preparar preguntas para el tiempo de clases, esto contribuye además a que los docentes desempeñen un rol mediador y facilitador y no ser un transmisor de información. Por lo tanto, el profesor en la clase invertida puede guiar discusiones, ofrecer retroalimentación y ayudar a los estudiantes a aplicar sus conocimientos adquiridos en contextos prácticos.

En este marco el aula invertida se presenta como una alternativa efectiva, innovadora en la enseñanza educacional convencional y promueve además un ambiente de aprendizaje más participativo y significativo. Sin embargo, en el método de enseñanza tradicional, utilizado durante muchas décadas, el maestro representa el papel de transmisor de información y por el otro lado los alumnos juegan un papel pasivo, escuchando y tomando notas la mayor parte del tiempo. Esa es la diferencia significativa desde un punto de vista del proceso de enseñanza entre el método tradicional y la clase invertida.

Como estrategia pedagógica innovadora el aula invertida conlleva a varios beneficios como:

Mayor personalización del aprendizaje, aquí los estudiantes al revisar los materiales en casa pueden avanzar al ritmo propio, solamente se detienen en aquellos temas cuyos conceptos le pueden resultar más difícil, cosa que en el aula tradicional no puede hacer.

Promoción del aprendizaje activo, estando en clases el alumno participa activamente a través de actividades, talleres, debates, fomenta habilidades como el pensamiento crítico, colabora con el colectivo y toma decisiones propias para resolver una problemática.

Mejor uso del tiempo de clase, dado que el docente puede atender mejor las dudas más específicas de los discípulos ya que estos llegan más preparados a clases, también al actuar como tutor pedagógico puede promover debates, encuentros y guiar actividades docentes de mayor complejidad facilitando o fomentando la interacción y el aprendizaje colectivo.

Mayor motivación y autonomía del estudiante, ya que éstos logran sentirse más responsables y motivados en clases al participar más, lo que le permite interactuar más seguros, confiados y con mayor control de su proceso de aprendizaje.

¿Es realmente una metodología efectiva?

Muchos profesores que han puesto en práctica esta modalidad de aula invertida consideran que es un sistema favorable para el aprendizaje de los alumnos por cuanto fomenta un aprendizaje más profundo y más significativo ya que les permite acceder anticipadamente a los contenidos logrando mejor preparación y comprensión de los temas tratados, y promueve además una mayor participación a través de talleres u otras actividades que les permite activar el pensamiento crítico y generar ideas.

La clase expositiva tradicional refuerza las capacidades de recepción de contenidos y su procesamiento básico. En cambio, las metodologías interactivas, facilitan un mayor aprovechamiento de los procesos cognitivos superiores como el análisis, la evaluación y la aplicación. Esta modalidad favorece y es beneficioso a aquellos estudiantes que requieren más tiempo para comprender una temática y ganan en entendimiento y conocimientos. La clase invertida conlleva a realizar prácticas y resolver problemas colectivamente, creando habilidades y promoviendo la

comunicación y el pensamiento crítico entre el colectivo de estudiantes y además se puede evacuar las dudas que tengan los alumnos, mientras los profesores pueden atender de manera diferenciada a aquellos estudiantes que necesitan más apoyo.

En todo colectivo estudiantil, hay estudiantes que son más tímidos, renuentes a participar en clases, sin embargo, hay otros que participan activamente, en la clase invertida se fomenta el debate y la participación activa de todos, incluyendo los tímidos, los inseguros. En esta modalidad de clase hay una preparación previa del alumnado, esto hace que los debates tengan cada vez más calidad, elevando la participación y la interacción de todos, propiciando un intercambio de ideas y conocimiento efectivo. De esta manera el estudiante llega a sentirse más seguro, más preparado y listo para participar en clases.

La clase invertida trae consigo innumerables beneficios, pero también trae desafíos, ya que algunos estudiantes no tienen acceso a la tecnología una vez que se encuentren fuera del aula. Otro desafío que no deja de ser importante, es que podemos encontrar resistencia al cambio del método

tradicional al método de aula o clase invertida, por parte de algunos alumnos y profesores.

El impacto del aula invertida en el rendimiento académico

La metodología del aula invertida ha demostrado tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes, según diversos estudios. En lugar de centrarse en las clases magistrales este método permite que los alumnos accedan a los contenidos teóricos en los entornos fuera del aula, a través de videos o lecturas y utilicen el tiempo en clases para resolver las dudas, realizar actividades prácticas y participar en discusiones más profundas.

Un estudio publicado en *The Journal of Educational Technology* reveló que los estudiantes que aprendieron al amparo de este método mostraron un desempeño del 12 por ciento en todas las tasas de comprensión de conceptos complejos en comparación con aquellos que siguieron un formato tradicional. Además, se logra un incremento en un 20 por ciento en la participación activa, lo que potenció la retención de los contenidos.

En investigaciones realizadas por The American Educational Research Association sobre el rendimiento académico general se obtuvo que los estudiantes de aulas invertidas alcanzaron calificaciones promedio de un 10 por ciento más altas que los estudiantes de las aulas convencionales. Este resultado se debe a la capacidad de los alumnos para revisar el material a su propio ritmo y al aprovechamiento del tiempo en clases para reforzar y aplicar el conocimiento.

En el aula invertida los estudiantes se preparan para la clase con recursos explicativos, que pueden ser videos, que dan una aclaración sobre una temática, vídeos de breve duración, seleccionados previamente por el profesor. En otra modalidad de la clase invertida se propicia el debate, la demostración, la experimentación, el trabajo en grupo o colectivos, la interacción entre estudiantes, también se conforman equipos de trabajo en los cuales se revisan y abordan los contenidos estudiados. Además, en esta modalidad de aula invertida se puede acordar encuentros previamente citados y pactados por el docente y el estudiante, en un encuentro individual que se llega a basar en las dudas y necesidades propias del alumno. Incluso

podemos ver en este método pedagógico que el maestro puede ceder su rol de guía e instructor al estudiante, con el fin de que el mismo demuestre sus habilidades y dominio del tema a través de la realización de un contenido digital.

Del mismo modo podemos señalar que el papel del docente, estudiante y familia están estrechamente ligados unos con otros. El educador se transforma en un orientador, guía, en un facilitador de conocimientos y aprendizaje, con una clara solvencia pedagógica, logrando acompañar y proponer discusiones de temas en el aula. El docente igualmente, da seguimiento y observa continuamente al estudiante con retroalimentaciones oportunas y precisas logrando que los alumnos hagan ajustes cuando sea menester.

Aquí vemos como el profesor ofrece variedad de propuestas al estudiantado para asimilar mejor los contenidos y mostrar su dominio en la temática, es decir, el maestro prioriza y explota su instrucción pedagógica en cuanto a los conceptos para hacerlos más entendibles y accesibles por los estudiantes, unido a esto el profesor en la clase invertida propone evaluaciones durante el tiempo de

clases a través de la observación constante y el registro de la información que complementa las lecciones e individualiza el acompañamiento, pero el maestro también está comprometido con el cambio en su propia práctica docente y puede tomar experiencias versadas de otros profesores, para que de esta manera pueda lograr colaborar y reflexionar sobre el desempeño de su actividad.

Los estudiantes en el aula invertida, deben intervenir como parte de este proyecto innovador, ofertando su capacidad de análisis, autoaprendizaje, colaboración y contribuir un proyecto común con otros escolares, trabajando en equipos teniendo habilidad personal, capacidad de comunicación y expresión oral. Los educandos deben, además, tener manejo de los dispositivos con pleno acceso al internet, utilizar las plataformas educativas y descargas o búsquedas de documentos en dichos medios digitales.

Otro factor importante que interviene en el aula invertida es la familia. La familia es la base de toda relación en el individuo y en cuestiones de educar no se queda atrás. Teniendo en cuenta este enfoque metodológico y sus

características, se puede aseverar el rol preponderante de la familia en su aplicación eficaz, así como su participación en este proceso de aprendizaje, si se tiene en cuenta que la mayor parte de esta evolución cognitiva sucede fuera del entorno del aula. La familia tiene la posibilidad de participar activamente en todo este proceso, no solo apoyando al estudiante, sino también en el acompañamiento y en el seguimiento día a día de las actividades educativas, incluso se puede decir que se ve potenciado en el entendimiento y compromiso de la familia con el centro educativo, logrando involucrarse también en sus proyectos y sentirse parte del mismo.

Desafíos en la implementación del Aula Invertida

Como se ha resaltado hasta ahora, la implementación del aula invertida es un proceso en ascenso que está dotado de una infinidad de beneficios, no obstante, se señalan varios desafíos a tener en cuenta en el centro escolar. Existen retos que enfrenta el sistema educativo, tanto a la hora de la planificación como en la ejecución. Uno de los fundamentales es la resistencia al cambio por parte de

algunos docentes y estudiantes, quienes están acostumbrados al método de enseñanza tradicional. Como método de enseñanza innovador se requiere en primer lugar un cambio de mentalidad, tanto en los profesores como en los educandos, y en segundo es imprescindible una capacitación de los docentes enfocada en estrategias para la aplicación eficaz de la metodología activa. Por ello, resulta una exigencia crucial asumir nuevos roles y responsabilidades para vencer estos desafíos.

Los recursos digitales y su accesibilidad también se convierten en una barrera fundamental a vencer. Todos los estudiantes no tienen acceso a los medios digitales fuera de clases. El manejo de la Internet o de dispositivos adecuados constituyen una brecha tecnológica dada la necesidad de los estudiantes a acceder a materiales adecuados al contexto digital fuera del horario de clases; y si no puede hacer uso de la tecnología en horario extraclase se ve limitada su efectividad, constituyendo una barrera tecnológica.

Además, hay que señalar otro desafío no menos importante, referido a cómo encontrar un diseño de contenidos atractivos y efectivos, lo cual constituye una tarea

difícil y compleja para los docentes. Los recursos deben ser motivadores para que los estudiantes se sientan incentivados a realizar las actividades de una manera autónoma. Por lo tanto, para que la metodología aula invertida sea un éxito se deben superar estos desafíos a través de varias estrategias.

Recomendaciones para la implementación efectiva del aula invertida

En una implementación efectiva de la clase invertida los profesores deben ejecutar una buena planificación y selección de los recursos, de forma tal que sean accesibles y atractivos, a tal punto que es esencial seleccionar o crear materiales didácticos como videos, podcasts o lecturas, que los estudiantes puedan revisar en casa antes de las clases. Ejemplos de algunas recomendaciones para implementar el aula invertida de manera efectiva son:

La formación docente: La capacitación tanto en aspectos teóricos como prácticos de los maestros es muy fundamental. Es elemental que este personal reciba formación específica, relacionada a este método de enseñanza, no sólo en aspectos

como la aplicación técnica, sino también en la manera de fomentar la motivación y autonomía en los alumnos.

La creación de contenidos bien diseñados y cuidadosamente planificados, teniendo en cuenta que sean accesibles y atractivos para el alumnado. Esto constituye otra recomendación para superar los inconvenientes o desafíos y que vaya más allá de simples representaciones o lecturas.

Los sistemas de evaluación constantes y continuos que permitan monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar las actividades según sea necesario, resulta también clave para mantener el compromiso del alumno y llegar a una retroalimentación y evaluación constante.

La adaptabilidad: Es otra estrategia, pues los docentes deben adecuar la metodología a las necesidades específicas de sus estudiantes y al entorno, demostrando que el aula invertida en su implementación no es un contexto rígido, sino flexible.

Estos recursos deben ser claros y concisos, de modo que los alumnos logren comprender por su cuenta los conceptos claves a estudiar. Se debe tener en cuenta y, a la vez, es recomendable utilizar plataformas digitales que faciliten el

acceso a estos materiales y que permitan monitorear el progreso educativo de los estudiantes, asegurándose que revisen el contenido antes de cada clase. La planificación debe incluir también un esquema flexible, donde los tiempos en clase estén dedicados a actividades prácticas, debates y resolución de problemas que fomenten la aplicación de los conceptos aprendidos en casa.

En cuanto a la ejecución en el aula, los maestros deben cumplir su rol de facilitadores del aprendizaje y no convertirse en transmisores de información. Es fundamental fomentar un ambiente participativo donde los escolares se sientan cómodos, confiados y puedan compartir sus dudas a través del trabajo en equipo.

Es recomendable variar las dinámicas de trabajo en clase, haciendo uso y llevando a la práctica sesiones de preguntas y respuestas, debates, talleres y actividades colaborativas. Respecto a la institución, también tiene un rol a desempeñar. Su papel consiste en apoyar la transición proporcionando la formación de los docentes en nuevas tecnologías y pedagogías activas, así como en asegurar que

los estudiantes cuenten con el acceso adecuado a los recursos digitales necesarios para este modelo.

Futuro del aula invertida en la Educación

En un mundo en que la tecnología sigue evolucionando y los recursos digitales se desarrollan constantemente se puede concluir que el futuro del aula invertida es prometedor. Las plataformas digitales y los recursos en línea se vuelven más accesibles y sofisticados, por lo tanto, la metodología de la clase invertida tiene el potencial de integrarse de manera más fluida en el currículo escolar.

La clase invertida, como uno de los enfoques de las metodologías activas está centrada en el estudiante. Es este quien asume el mayor protagonismo en la clase, quedando el docente como un guía cauteloso y moldeador del conocimiento, a diferencia de tiempos remotos, en los que estos últimos tenían el poder absoluto en la impartición de la enseñanza.

Varios autores coinciden en que se sigue trabajando en el cambio de paradigmas educativos, a través de metodologías menos autoritarias por parte del docente y

pasivas por parte de los estudiantes, éste último suele preferir la educación tradicional, esto es, sigue esperando se le den indicaciones precisas de qué hacer, cómo hacerlo, de dónde obtener todo el conocimiento y dar las respuestas correctas o bien que el docente siga siendo quien provea toda la información a partir del discurso. Garzón (2014) menciona que los educandos carecen de hábitos de estudios autónomos por no estar acostumbrados a trabajar sin supervisión.

Sin embargo, la aplicación del Aula invertida deja esas viejas costumbres en el pasado, pero es un proceso que para nada resulta sencillo. El estudiante necesita familiarizarse, darle tiempo para la adaptación y resistencia al cambio, proceso que también vive el docente, lo cual se espera según Mason, Shuman y Cook (citado por Salcines, et al., 2020) que desaparezca a medida que se vean avances y satisfacción en el progreso. Se puede iniciar con algunas actividades combinadas con las tradicionales como indican Hernández y Tecpan (2017) para la asimilación. A decir por los autores, en la mezcla de las metodologías pasiva y activa, se encuentra

la clave que da inicio al despertar estudiantil para erigirse como un sujeto más autónomo.

Para el futuro se prevé que esta estrategia no sólo se mantenga relevante, sino que también se adapte a las necesidades cambiantes de los estudiantes, quienes demandan un aprendizaje más personalizado y flexible. En este sentido, las herramientas de análisis de datos y la inteligencia artificial pueden proporcionar a los profesores información valiosa sobre el progreso de cada estudiante, permitiendo ajustes en tiempo real que optimicen la experiencia de aprendizaje.

La creciente demanda por habilidades del presente siglo XXI, como el pensamiento crítico y la colaboración refuerzan la importancia de este enfoque pedagógico. En el entorno donde el aprendizaje autónomo y la interacción significativa se valoran cada vez más, el aula invertida puede servir como modelo eficaz que fomente estas competencias. Sin embargo, para lograr este reto, es esencial que tanto educadores como instituciones se comprometan a una capacitación continua, además de asegurar el acceso equitativo a la tecnología. De esta manera, la clase invertida

podrá dar una respuesta a los desafíos actuales de la Educación y también constituir una herramienta clave en la preparación de los estudiantes para un futuro dinámico y en constante avance.

4.6 Reflexiones del capítulo

El siglo XXI para el sistema educativo se traduce como la era de la transformación porque en la actualidad, se han suscitado cambios drásticos, principalmente, en cuanto a los roles en el proceso de enseñanza aprendizaje, el enfoque a la hora de adquirir conocimientos y la motivación en el aula. Una de las razones de tales modificaciones es la clase invertida. Esta modalidad permite de manera efectiva el desarrollo de habilidades para obtener una buena comprensión, refuerza el aprendizaje, mejora la calidad de la enseñanza, fomenta la autonomía en el estudiante, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

La implementación de la clase invertida conlleva superar innumerables desafíos o retos por las instituciones educativas, docentes y educandos. Además, constituye un

llamado a que, en el futuro, no lejano, con equidad y con el acceso al mundo digital y a la tecnología se pueda llevar a cabo una verdadera transformación en el ámbito educacional, generando una mejor preparación de los estudiantes.

El propósito fundamental de la clase invertida es impactar en la participación estudiantil, creando habilidades teóricas y prácticas, así como promover la comunicación y el pensamiento crítico. De esta forma, el aula invertida guarda una gran importancia en la formación y fomento de habilidades, conocimientos, capacidad y nivel educacional. Por lo tanto, se recomienda seguir avanzando en estudios que proyecten el desarrollo y profundización de este método de enseñanza por las implicaciones que tiene en el presente y en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade-Torres, X., Yépez-Moreno, A., Núñez-Naranjo, A., Remache –Bunci, G., & Toro –Santacruz, S. (2024). The Psychometric Properties of the ACIE Test for the Identification of High Intellectual Abilities. *Journal of Ecohumanism*, 3(3), 1084–1099. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i3.3559>
- Acevedo Duque, A., Lima dos Santos, T., Sousa Ferreira, A., Verges 4, I., & Pontet Ubal, N. (2024). Enfoque de Politicas Empresariales en la Gestión de Empresas del Sistema en America Latina.
- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C., & Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa*, 15, 1–24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>
- Alba-Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo, Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Alba-Pastor, C. (2021). *Diseño universal para el aprendizaje*. Ediciones Morata, S. L.

- Alegre, O. M., & Villar, L. M. (2018). Relación entre los Problemas Emocionales y el Desarrollo del Lenguaje en Niños y Adolescentes con Dificultades Auditivas. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 17(1), 5. <https://acortar.link/ptfuXw>
- Alfaro, J. E., & Fernández, V. H. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. Revista Brasileira de Educação, 25. <https://acortar.link/ENHRI3>
- Álvarez Tamayo, O. D. (2013). Las unidades didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Pensamiento Lógico Matemático. Itinerario Educativo, 27(62), 115. <https://doi.org/10.21500/01212753.1494>
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. Análisis filosófico, 35(1), 13-26.
- Álvarez-Aguado, I., Vega-Córdova, V., Campaña-Vilo, K., González-Carrasco, F., Spencer-González, H., & Arriagada-Chinchón, R. (2020). Habilidades de autodeterminación en estudiantes chilenos con discapacidad intelectual: avanzando hacia una inclusión exitosa. Revista Colombiana de Educación, 79, 369–394. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9663>
- Andrade, J. M. A., & Freitas, A. P. de. (2016). Possibilidades de Atuação do Professor de Educação Física no Processo de

- Aprendizagem de Alunos com Deficiência. Movimento (ESEFID/UFRGS), 22(4), 1163. <https://acortar.link/aSWHlm>
- Andrade-Torres, X., Yépez-Moreno, A., Núñez-Naranjo, A., Remache –Bunci, G., & Toro –Santacruz, S. (2024). The Psychometric Properties of the ACIE Test for the Identification of High Intellectual Abilities. *Journal of Ecohumanism*, 3(3), 1084–1099.
- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos* (1a ed). Cinca.
- Arboleda, J. C. (2023). Prácticas pedagógicas, motivación y pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 14–17. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1986>
- Area-Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97. <https://n9.cl/wqb9p>
- Area-Moreira, M. A. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. (pp. 13-54). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Arellano Landeros, J. (2021). El Aula Virtual como Estrategia Didáctica en un Mundo Transformado por el Covid-19. *Revista RedCA*, 3(9), 41.
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. *Revisión*

- sistematizada. Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa, 12(2), 11-24.
<https://acortar.link/crE2Ms>
- Arráez-Vera, G., Lorenzo-Lledo, A., Lorenzo-Lledo, G., & Gómez-Puerta, M. (2018). La clase invertida en la educación superior: Percepciones del alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1).
- Arteaga, D. V. M., Briones, F. E. P., Parra, M. E. G., & Mohedano, A. R. E. (2020). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *Digilec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, ISSN-e 2386-6691, Vol. 7, 2020, Págs. 49-60, 7(7), 49-60.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CIEF, 1(1), 1-10.
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes: *Proyectando desde el presente al futuro*. Presentado en el Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile: UNESCO.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Recuperado a partir de <https://surl.li/lqffcd>

- Barragán, D. F., Gamboa, A. A., & Urbina, J. E. (2012). *Práctica pedagógica: Perspectivas teóricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Becerra-García, E., Fernández-Lara, A., & Pérez-Zamora, R. (2018). Estrategias para la evaluación formativa en el área de Lengua y Literatura para estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 2(5), 27-46.
- Berenguer-Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. 1466-1480.
- Blasco, A., Lorenzo, J., & Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de videos de software educativo en la formación inicial del profesorado. *tic.revista d'innovació educativa*, 17. <https://acortar.link/VTljma>
- Blasco, A., Lorenzo, J., & Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al 'invertir la clase' mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(57), 1-19. <https://n9.cl/fsr04>
- Bores-García, D., Marín-Rojas, A., & Polo-Recuero, B. (2020). La influencia del espacio físico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. *Revista*

- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cabezas, J. (2017). The exclusion of students with high capacities. *Revista CIS*, 14(22), 46–62.
- Cadena-Zambrano, V., & Nuñez-Naranjo, A. (2020). ABP: Estrategia didáctica en las matemáticas. *593 Digital Publisher CEIT*, 1(5), 69–77. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.184>
- Calle, A., López, A., & Campillay, M. (2021). Social Inclusion of Persons with Vision Disability: A Qualitative Systematic Review. *New Trends in Qualitative Research*, 8, 617–629. <https://acortar.link/cEeMJM>
- Cardellino, P. (2022). Arquitectura escolar para la educación primaria: Un estudio del caso de Uruguay. *ACE: Architecture, City and Environment*, 17(49). <https://doi.org/10.5821/ace.17.49.10497>
- Carrasco Lema, E. G., Ibáñez Vallejo, V. M., Díaz Betancourt, G. P., & Salinas Rivera, J. A. (2024). Tendencias en Educación Inclusiva: Implementación de Evaluaciones Contextualizadas para Promover la Equidad y la Diversidad. *ULEAM Bahía Magazine (UBM)*, 5(9), 117–124. <https://acortar.link/Xgz2Ch>

- Carrillo Hernández, M. T. D. J., & Martinez, B. B. (2021). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación*, 46, 137–154.
- CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines. <https://n9.cl/ixz72>
- Castillo Bustos, M. R., & Núñez Naranjo, A. (2023). Psychopedagogy and the Fields of Action of Educational Psychologists. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(14). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i14.6381>
- Castillo Pindo, B. M., & Larreal Bracho, A. J. (2023). Adaptaciones Curriculares: Alternativa Inclusiva en el Aprendizaje de Niños con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7976–7994. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5932
- Claridge, T. (2018). Dimensions-of-Social-Capital -structural, cognitive, and relational. *Social Capital Research*.
- Claridge, T. (2018). Dimensions-of-Social-Capital -structural, cognitive, and relational. *Social Capital Research*.
- Condori, P. (2010). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de Investigacion Psicologica*, 16, 75–86.
- Congo Pabón, B. M., Masalema Guaman, Y. E., & Bravo Zambonino, J. M. (2024). Evaluación de la Lateralidad Mediante el Test de Harris. *Prometeo Conocimiento Científico*, 4(1), e91.

- Córdoba, M. (2013). Estudios generales y tecnología en un currículo participativo. *Ciencia y Sociedad*, 38(1), 9-25.
- Cornejo Pino, C., & Almonacid Rivera, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 2(19). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>
- Cuerva M., J. (2016). 9 ideas clave para transformar la formación permanente del profesorado. Recuperado de <https://n9.cl/nyw6zh>
- de Coro, S. A., Rosero-Morales, V. E.-R., Balseca-Acosta, A. C., Tipán-Borja, S. K., Cárdenas-Pérez, M. J., Rosero-Morales, E.-R., Montufar, U. E. J. P., & Ecuador, Q. (2021). Las inteligencias múltiples en la Educación: Un reto en las aulas. *Episteme Koinonia: Revista Electrónica de Ciencias de La Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, ISSN-e 2665-0282, Vol. 4, No. 7, 2021 (Ejemplar Dedicado a: Enero - Junio. 2021), Págs. 55-74, 4(7), 55–74.
- Delgado Herrera, R. M. de M., & Sánchez Huarcaya, A. O. (2021). Factores organizacionales en una institución educativa privada del Callao-Perú. *Horizonte de La Ciencia*, 11(20), 291–308.
- Demuner Flores, M. del R. (2019). La formación de competencias profesionales del contador y su conformidad con las normas

- internacionales. RIEE | Revista Internacional de Estudios En Educación, 19(1), 1–18.
- Díez, C., Tamarit, J., Belinchón, M., & Casas, S. (2015). Accesibilidad cognitiva en los centros educativos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Área de Educación.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social, 21, 231-246.
- Durán, J. (2011). Dialnet-Las Tensiones de la Construcción Curricular Flexible en El-3152193 (1). 2, 191–200.
- Durlauf, S. N. (2002). On the empirics of social capital. 112(483), 459–479. <http://www.jstor.org/stable/798457>
- ECA, European concept for accessibility technical assistance manual (with Aragall, F.). (2003). EuCAN.
- Elera-Castillo, R. S., Mera-Rodas, A., Montenegro-Fernández, M. Y., & Gonzáles-Soto, V. A. (2023). Revisión del impacto de aula invertida como estrategia de aprendizaje. UCSA, 10(2).
- Elizondo-Carmona, C. (2020). Hacia la inclusión educativa en la Universidad. Ediciones Octaedro, S.L.
- Enrique Lee. (2024). Implementation of an Academic Software for Children from 6 to 8 Years Old for Easy Learning in Basic Mathematics and Reading Comprehension. Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology, 45(2), 38–55.

- Escribano-Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 717-739.
- Escudero, A., & Mercado, E. (2019). Uso del análisis de aprendizajes en el aula invertida: una revisión sistemática. *Apertura*, 11(2).
- Escudero, J. M., Martínez-Domínguez, B. & Nieto, J.M. (2018). Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español. *Revista de educación*, Nº 382, págs. 57-80.
- Espada, et al. (2020). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes universitarios hacia el método flipped classroom. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Fagundes, L. (s.f.). La escuela en la cultura digital: ¿una nueva inteligencia? OEI: Santillana. Recuperado de <https://surl.li/okcncj>
- Fernández García, P. (2020). La integración de las TIC en la educación: retos y oportunidades. *Revista de Innovación Educativa*, 35(2), 101-120.
- Ferrando Prieto, M., Prieto Fernández, M. D., & Ferrándiz García, C. (2023). Qué procesos creativos intervienen en la realización de pruebas de pensamiento divergente. *Electronic Journal of*

Research in Education Psychology, 21(60), 309–326.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i60.7809>

Flores González, N., Zamora-Hernández, M., & Castelán-Flores, V. (2022). Estrategias discursivas como medio para fomentar la participación en aulas virtuales. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Especial), 109–122.

Flores López, W. O., Gutiérrez y Restrepo, E., León Corredor, O. L., Sarraipa, J., Pantoja Lima, C., Merino, C., Calderón, D. I., Guinocchio, M., Rivera Lam, M., Calderón, M. E., & Boticario, J. (2016). Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional para la observación y disminución de la deserción universitaria. *Ciencia e Interculturalidad*, 18(1), 48–62. <https://acortar.link/fhviqT>

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Garbanzo, G., & Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29. Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de <https://surl.li/bqhql>

García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Vázquez Martínez, B., & Blanco Reyna, E. (2023). Evaluación de las Prácticas Inclusivas de Docentes Mexicanos de Primaria Y

- Secundaria. Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales Y Humanidades, 20, 160–177.
- García, L., & Martínez, C. (2021). Metodologías activas y tecnología en la educación contemporánea. *Educación y Tecnología*, 14(1), 23-39.
- Garzón, M. (2014). Modelo "Flipped Classroom" como propuesta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en el SENA. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Gittell, R., & Videl, A. (1998). *Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452220567>
- Godoy M. E., & Calero, K. M. (2018). Pensamiento crítico y tecnología en la educación universitaria. Una aproximación teórica. *Revista Espacios*.
- González, M. & Cutanda, M. (2017) La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), pp. 103-122 Universidad de Granada Granada, España. Recuperado de <https://surl.li/vwngxzr>

- González, V. (2024). "El docente debe ser consciente del contexto que vive el estudiante", afirma experta de La Salle. Recuperado de <https://acortar.link/IsAVvh>.
- González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L., & Hortigüela-Alcalá, D. (2018). La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física: Una perspectiva autoetnográfica. 34, 317-322.
- Grzona, M. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 137-149.
- Guerrero, M. F. C., & del Campo Lafita, M. S. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales*, ISSN-e 1315-9518, Vol. 25, No. 2, 2019, Págs. 131-140, 25(2), 131-140. <https://doi.org/10.31876/RCS.V25I2.27342>
- Hernández-Islas, M. (2016). La retroalimentación automatizada en la enseñanza del Inglés como segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 3(7), 146-156.
- Hernández-Suárez, C. A., Avendaño-Castro, W. R., & Rojas-Guevara, J. U. (2021). Planeación curricular y ambiente de aula en ciencias naturales: de las políticas y los lineamientos a la aplicación institucional. *Revista de Investigación*,

- Desarrollo e Innovación, 11(2), 319–334.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n2.2021.12758>
- Holguin-Alvarez, J., Apaza-Quispe, J., Ruiz Salazar, J., & Picoy Gonzales, J. (2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 623–643.
<https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.10>
- Holstein, J., & Gubrium, J. (2003). *Inside Interviewing*. SAGE Publications, Inc. <https://acortar.link/UZUp4N>
- Infantes-Paniagua, Á., Bustos, J. G. F., Ruiz, A. P., & Jordán, O. R. C. (2023). Asociaciones entre actividad física y rendimiento académico en estudiantes con altas capacidades. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1).
- Jiménez, J. M. R., Ochoa, M. E. P., & Guerra, O. U. (2021). Aula invertida y su impacto en el rendimiento académico: una revisión sistematizada del período 2015-2020. EDMETIC.
- Jumbo Condolo, D. E. (2022). Atención a la diversidad en educación básica en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5).
- Lobo, M., & Vuyk, A. (2023). Concepciones de docentes del nivel medio de un colegio privado de Asunción-Paraguay sobre altas capacidades intelectuales en estudiantes desde una

- perspectiva de inclusión. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 12(1), 23–37.
- López Espinoza, K. L., & Villa Lojano, D. I. (2024). Transformando la Educación, ¿Por qué implementar el DUA en las aulas? Una Mirada desde la Perspectiva Teórica. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(2), 729–746.
- Lozano Díaz, S. O. (2014). Prácticas innovadoras de enseñanza con mediación TIC que generan ambientes creativos de aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 4(43), 147–160. Recuperado de <https://n9.cl/cedmoy>.
- Manacorda, M. A. (1987). *Historia de la educación* (Vol. 2). Siglo XXI.
- Marcillo-Rendón, D. M., & Rivadeneira-Barreiro, M. P. (2023). Ambiente de lectura para fortalecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes de básica elemental. *MQRInvestigar*, 7(3), 1867–1885.
- Martínez, E. J. F., Fajardo, Z. I. E., Bravo, O., & Acencio, L. P. E. (2017). Los escenarios educativos en la actualidad: Historicidad, reflexiones y propuestas para la mejora educativa en el Ecuador. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 175-188.
- Medina Agredo, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. Guillermo de Ockham: *Revista Científica*, 6(1), 79–89.

- Mellado-García, E. (2020). La clase invertida. Percepciones del profesorado de educación secundaria y formación profesional. Experiencia de un grupo de estudiantes. Digibug. Recuperado de <https://digibug.ugr.es>
- Mendaña-Cuervo, C., & López-González, E. (2021). Impacto de la clase invertida en la percepción, motivación y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(6).
- Menoscal-Merchán, J. M., & Navarrete-Casco, R. V. (2023). Flexibilizaciones curriculares basadas en el DUA. Una posibilidad para atender la diversidad en el aula. *CIENCIAMATRIA*, 9(1), 412–423.
- Merla-González, A. E., & Yañez-Encizo, C. G. (2020). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *CCH Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing, an imprint of CAST, Inc.
- Mina, J., & Guamán, L. (2022). Estrategias didácticas para una educación inclusiva: una mirada desde la enseñanza inicial. *Revista GICOS*, 7(4), 123–138. <https://acortar.link/VBts4l>

- Mina, J., & Guamán, L. (2022). Estrategias didácticas para una educación inclusiva: una mirada desde la enseñanza inicial. *Revista GICOS*, 7(4), 123–138.
- Ministerio de Educación de Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional. Buenos Aires: El Ministerio.
- Ministerio de Educación. (2015). Estrategias Pedagógicas Para Atender Necesidades Educativas Especiales. Mineduc, 1–67.
- Ministerio de Educación. (2018). Currículo de EGB y BGU. Ciencias Sociales. <https://n9.cl/hpy5y>
- Miryam, A. :, Ramos, E. A., Vito, N., & Arnaiz, Q. (2021). Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria Estrategia neuroeducativa para optimizar el aprendizaje matemático de los estudiantes de educación básica elemental*. 85–104.
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048–1061. <https://acortar.link/c40X3A>
- Monarca, H., & Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 120–133.

- Montgomery urday, W. (2014). Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol. *Revista de Investigación En Psicología*, 11(2), 215. <https://acortar.link/mLjRGD>
- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31. <https://acortar.link/Brypwi>
- Murillo Villacis, R. I., Espín Caicedo, M. I., Espín Caicedo, M. I., Ocles Alvarado, C. G., Villavicencio Obando, G. P. V. O., & Robayo Cabrera, F. D. (2023). Diseño Universal Para El Aprendizaje (DUA) En La Educación Superior De Ecuador: Avances Y Perspectivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 8809–8832.
- Navarro-Aburto, B. A., Arriagada Puschel, I. A., Osse-Bustingorry, S., & Burgos-Videla, C. G. (2016). Curricular Adaptations: Similarities and Differences of their Implementation in Chilean Faculty. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.15>
- Novak, J. D., Gowin, D. B., & Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender* (pp. 117-134). Barcelona: Martínez Roca. <https://surl.li/ezmufyv>
- Nunez-Naranjo, A. (2022). Constructivist Didactics in the Teaching-Learning Process. 2022 IEEE 2nd International Conference

on Advanced Learning Technologies on Education & Research (ICALTER), 1–4.

Núñez Naranjo, A., & Gaona Soto, H. (2021). Análisis de la política de inclusión educativa en la educación media en el Ecuador. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 5(e), 103–111. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.9>

Núñez-Naranjo, A. F., Morales-Urrutia, X., & Martínez-Jumbo, A. (2024). Governance and subjective well-being in the Countries of the Andean Community (CAN). *Heritage and Sustainable Development*, 6(2), 459–482.

Núñez-Naranjo, A., Cumbicus, F. C., & Ocaña, J. M. (2024). TIC as a Didactic Tool for the Development of Reading Comprehension (pp. 144–154). https://doi.org/10.1007/978-3-031-44131-8_15

Núñez-Naranjo, A., Galeas, G., & Paredes, A. (2020). Estrategias para la adaptación escolar: una visión desde la secundaria. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 274–282.

Núñez-Naranjo, A., Sinailin-Peralta, J., & Morales-Urrutia, E. (2024). Gamification: From Motivation and Challenges to Improving Academic Performance in Learning Mathematics (pp. 106–113). https://doi.org/10.1007/978-3-031-44131-8_11

- Olivera, G. (2011). El aprendizaje y las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior. *Cultura* (25), 289-306. Recuperado de <https://n9.cl/yfr81>
- ONU. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://acortar.link/Amg9X7>
- ONU: Asamblea General. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://acortar.link/BuWuod>
- Orjuela-Abril, S., Cruz-Corredor, C., & Espinel-Blanco, E. (2019). Diseño de una silla ergonómica: Para el puesto de trabajo del montador en el sector calzado (Primera). Ecoe Ediciones. <https://n9.cl/8rxlw>
- Ortiz, S. (2009). Ministerio de Educación Ministerio de Educación. Guatesur.Gob.Gt, 1964(1964), 1–6. <https://n9.cl/zkqigy>
- Palacios-Garay, J. P., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P. G., Flores-Barrios, R. A., & Abad-Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Eleuthera*, 22(2), 51–70. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4>
- Palencia, A. E. (s.f.). Aportes del aula invertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje: una experiencia a nivel de maestría. *Acción y Reflexión Educativa*. <https://n9.cl/90x49u>
- Peláez-Iglesias, A. (2020). El aula como mobiliario. *A&P Continuidad*, 7(13). <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.275>

- Pérez, Y. M. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116–140.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0: En la era de las máquinas inteligentes* (p. 286). Buenos Aires: Paidós.
- Quiroz-Saavedra, R., Ramírez-Fuentes, T., Gurruchaga-Costa, J., Reyes-Reyes, F., & Marchant-Ahumada, N. (2022). Evaluación exploratoria de la participación de estudiantes universitarios en clase invertida en modalidad en línea. *Revista de Estudio y Experiencias en Educación*, 21(47).
- Ramírez Montenegro, J., Valencia Valencia, D., & Parra Martínez, N. I. (2014). La escala de Goodenough-Harris y su utilidad en la detección de discapacidad cognitiva en una población de niños de 3 a 13 años. *Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación*, 24(1), 27–36.
- Rivera Córdova, L. A., Carrión Barco, G., & Carbajal García, L. O. (2023). Modelo de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en niños (as) de 05 años, de PRONOEI-Perú. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, ISSN 2343-6131, ISSN-e 2610-8046, No. 17, 2023 (Ejemplar Dedicado a: Modelos Pedagógicos, Salud Mental y Condiciones Laborales En Tiempos Del Post-Pandemia.), Págs. 171-181, 17, 171–181.

- Rivera-Calle, F. (s.f.). Aula invertida. Universidad Politécnica Salesiana-UPS. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec>
- Rodríguez Chávez, M. H. (2021). Sistemas de tutoría inteligente y su aplicación en la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.848>
- Román, M., & Murillo, J. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.
- Romero López, M. R., Kitaoka Lizárraga, E. S., & Rodríguez, C. L. (2014). En la inclusión educativa, más allá de la pobreza y las etnias, están las personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1–17.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salas González, M. A., & Muñoz Quezada, M. T. (2017). Enfoque Ecológico Funcional en una escuela especial de discapacidades múltiples. *Perspectiva Educativa*, 56(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.481>

- Sánchez Amaya, A. Y. (2023). Inclusión educativa en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas nacionales: revisión de literatura científica 2019– 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 500–511. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4406
- Sánchez Lunavictoria, J. C., Rodríguez Ulcuango, O. M., Sánchez Lunavictoria, D. M., & Cuadrado Sánchez, G. P. (2022). Discapacidad: definición, normativa y contexto. *Conciencia Digital*, 5(1.3), 234–247.
- Sánchez-Hernández, G., Barboza-Palomino, M., & Castilla-Cabello, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, 69.
- Sánchez-Serrano, J., & Arathoon-Girón, A. (2021). Recursos digitales y Diseño Universal para el Aprendizaje. En *Diseño universal para el aprendizaje*. Ediciones Morata, S. L.
- Santibáñez, L., Rubio, D., & Vázquez, M. (2018). Formación continua de docentes: Política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Santiesteban Naranjo, E., & Santiesteban Naranjo, K. (2012). La Comprension lectora desde una concepcion didactico cognitiva. *Didactica y Educacion*, 3(1), 103–110.

- Santizo R., C. A. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 38(153), 154-167. Recuperado de <https://surl.li/bxmreo>
- Sityá, C. (2010). Algunas consideraciones sobre el diseño en desarrollo. En *Escuelas de tiempo completo en Uruguay* (pp. 14-16). Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguay. <https://acortar.link/LeVu9m>
- Sospedra-Baeza, M. J., Martínez-Álvarez, I., Hidalgo-Fuentes, S., Sospedra-Baeza, M. J., Martínez-Álvarez, I., & Hidalgo-Fuentes, S. (2022). Inteligencias múltiples, emociones y creatividad en estudiantes universitarios españoles de primer curso. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 16(2), e1153.
- Suárez-Palacio, P. A., Vélez-Múnera, M., & Londoño-Vásquez, D. A. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. Recuperado de <https://n9.cl/uks0e>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179.

- Tandazo-Pineda, L. A., Valle-Vargas, M. E., & Zambrano-Mendoza, Y. Y. (2023). Aula invertida en la enseñanza de lengua y literatura en la educación escolar. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e151.
- Tanure Alves, M. L., Storch, J. A., Harnisch, G., Strapasson, A. M., Furtado, O. L. P. da C., Lieberman, L., Almeida, J. J. G. de, & Duarte, E. (2017). Physical Education Classes and Inclusion of Children with Disability: Brazilian Teachers' Perspectives. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 23(4), 1229.
- Technosite, & Fundación ONCE. (2009). Accesibilidad y capacidades cognitivas: Movilidad en el entorno urbano vialidad, transporte y edificios públicos. <https://acortar.link/lazwxJ>
- Tedesco, J. C. (2000). La educación en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Colección año VII, N° 12.
- Tejada, F. J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12. <https://surl.li/nkczkh>
- Tekman. (2022). Ejemplos para aplicar el aprendizaje colaborativo en tu aula. *Tekma: Revolución y Aprendizaje*. <https://acortar.link/9bNXWL>

- Trigos-Rodríguez, M., Contreras-Suarez, S., Roperio-Gaona, C. A., & Hormaza-Fajardo, O. O. (2017). Flexibilidad curricular: revisión de expectativas en el programa de administración de empresas en la UFPSO. *Revista Ingenio*, 13(1), 97–101. <https://doi.org/10.22463/2011642X.2138>
- Tünnermann-Bernheim, C. (2011). La universidad del futuro. HISPAMER. <https://n9.cl/8dnw3>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España. <https://acortar.link/IuzDI0>
- UNESCO. (2022). TIC y educación: Replantando el futuro del aprendizaje. Informe global sobre la educación digital.
- Urcid-Puga, R., & Rojas, J. C. (2020). Modelo sinérgico entre planeación estratégica, valor compartido y flexibilidad curricular. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.19>
- Vadillo-Casero, P. J. (s.f.). La clase invertida (“Flipped classroom”), una nueva forma de aprender. CORE. Recuperado de <https://core.ac.uk>
- Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2022). Radiografía de la Investigación Sobre Educación Inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52.

- Vega, M. (2021). La coeducación a través del teatro: “Don Juan debe morir.” *Andalucía Educativa*, 1–9.
- Vezub, L. F. (2018a). Políticas de desarrollo profesional de la docencia: La formación continua. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho de La UNED (RDUNED)*, 12, 1093–1109.
- Villaescusa-Alejo, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1).
- Viñarás-Abad, M. V., Llorente-Barroso, C., Mañas-Viniegra, L., & Jiménez-Gómez, I. (2023). Diversity and inclusive culture in organisations: the views of people in the audiovisual communication sector. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 213–243.
- Zapata Monsalve, M. Á. (2016). Habilidades y Prácticas de Estudio en la Educación Contable- el Enfoque de las Habilidades en la Formación del Contador. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 43, 93–112.
- Zavala, M. A., et al. (2023). Aportes al conocimiento actual sobre el aula invertida. *Revista Espacios*, 44(09).
<https://www.revistaespacios.com>

Sobre las autoras

Luisa Nelva Peñarretra Aldaz

Magíster en Ciencias Psicológicas, con mención en Psicoterapia. Docente titular en la Universidad Central del Ecuador. Con 12 años de experiencia profesional en educación Superior. Ha sido expositora en eventos académicos y científicos nacionales e internacionales. Ha dirigido varias investigaciones a nivel de pregrado. Ha participado en la construcción y elaboración de maestrías.



Okia Mariela Calderón López

Magíster en Ciencias Psicológicas, con mención en Psicoterapia. Docente titular en la Universidad Central del Ecuador. Con 20 años de experiencia profesional en los niveles de Educación Básica, Media y Superior. Ha participado en varios eventos como capacitadora en temas relacionados con la Educación. Ha dirigido varias investigaciones a nivel de pregrado.



María Daniela Pisuña Lluglluna

Magíster en Educación, Mención Innovación y Liderazgo Educativo. Docente en la Escuela de Educación Básica "Jesús Ordoñez Grijalva", con ocho años de experiencia en el área de educación inicial. Es autora de varias obras académicas y científicas como aporte al desarrollo del conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación.



Ligia Elizabeth Ulco Simbaña

+Magíster en Educación Mención en Gestión del aprendizaje Mediado por TIC. Docente con 14 años de experiencia, 2 años en el sector privado, 1 año con contrato en el sector público y 11 años con nombramiento definitivo ganadora de concurso Quiero ser maestro 1, en la especialidad de segundo a séptimo E.G.B. en el sector público del Ministerio de Educación.

**Jorge David Checa Ramos**

Magíster en Educación, con mención en Innovación y Liderazgo Educativo. Con 25 años de experiencia docente en Educación General Básica y Bachillerato. Ha sido expositor en eventos académicos y autor de diferentes obras como aporte al desarrollo del conocimiento.

**Carmen del Pilar Delgado Quingalombo**

Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. Con 30 años de experiencia laboral en la Coordinación Pedagógica y Docencia. Ha trabajado en la Universidad Central del Ecuador como docente. Es autora de obras académicas como aporte al desarrollo del conocimiento.



Ginger Jadira Gordon Merizalde

Magister en Docencia Universitaria y Educación Superior especializada en Organización y Gestión de Instituciones Educativas. Cuenta con 28 años de experiencia profesional. Ha trabajado en la USFQ y actualmente en la UTE en posgrados en la Maestría de Administración Educativa. Ha sido expositora en eventos académicos nacionales e internacionales.



Luis Alberto Castillo Sánchez

Magíster en Gerencia en Salud. Licenciado en Imagenología y Radiología. Diplomado en indexación de revistas científicas. Presidente ejecutivo la Fundación para la Educación la Ciencia y la Tecnología FIECYT. Miembro Activo de la Red Internacional de Investigadores Científicos, RIIC, Editor de la Revista Científica Retos de la Ciencia. Ecuador.



**Fundación Internacional para la Educación la Ciencia
y la Tecnología, FIECYT.**

Hacia una Educación de Calidad: Formación Continua, Inclusión y Flexibilidad Curricular es el resultado de un esfuerzo colectivo que refleja la convicción de que el conocimiento se construye en comunidad. Los autores, desde diversas experiencias y miradas, convergen en un mismo propósito: aportar a la transformación educativa mediante reflexiones críticas, propuestas innovadoras y estrategias viables para responder a los desafíos actuales de la enseñanza y el aprendizaje.

Este libro es testimonio del valor del trabajo colaborativo y de la importancia de la producción académica como herramienta para abrir caminos hacia una educación más inclusiva, flexible y comprometida con la formación continua de todos los actores educativos. Una invitación, en suma, a seguir construyendo juntos una educación de calidad, pertinente y humana.



FIECYT
EDICIONES