UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de:

Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral en un caso con Discapacidad Intelectual leve del Segundo año de Bachillerato

Autora:

Karina Nicole Cherrez Tocachi

Autora:

Katherine Jomayra Flores Saltos

Autora:

Paola Viviana Tene Luna

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Autora:

Karina Nicole Cherrez Tocachi

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Autora:

Katherine Jomayra Flores Saltos

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Autora:

Paola Viviana Tene Luna

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Docente Tutora	PhD. Graciela de la Caridad Urías Arbolaez
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0001-5927-3351

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

Trabajo de Integración Curricular

Karina Nicole Cherrez
Katherine Jomayra Flores Saltos
Paola Viviana Tene Luna

Dedicatorias

El presente trabajo de titulación lo dedico con todo cariño a mis padres, Luis Cherrez y Norma Tocachi, quienes han sido mi pilar fundamental para alcanzar uno de mis grandes logros: culminar mi carrera universitaria. Su esfuerzo, apoyo incondicional y constante acompañamiento hicieron posible que hoy pueda concretar este proyecto. Este trabajo es una pequeña manera de expresar mi gratitud y de hacerlos sentir orgullosos de su querida hija.

De igual manera, se lo dedico a mis hermanos y a mi sobrina, quienes me han acompañado y motivado en cada paso de este camino. En especial, a mi maravilloso hermano Diego Sebastián, quien ha sido una pieza clave en mi crecimiento personal y profesional. Gracias por tu apoyo constante, por estar siempre a mi lado y por no dejarme sola en ningún momento. Los quiero muchísimo.

Karina N. Cherrez Tocachi

Con todo mi cariño, dedico este logro a mis padres Bolivar Flores y Lina Saltos, quienes nunca me dejaron sola y siempre estuvieron a mi lado, guiándome, apoyándome y motivándome a seguir adelante y cumplir mis metas. A mis hermanos Lenin, Alexis y Heidy, quienes de una u otra manera me brindaron su apoyo constante y para quienes espero ser un ejemplo a seguir, demostrando que con esfuerzo podemos seguir adelante. A mis abuelitos, Víctor, Teresa y Rosa, quienes siempre me han brindado palabras de aliento y motivación en cada paso de este camino.

Katherine J. Flores Saltos

Este proyecto de investigación se lo dedico a mi madre Celia Luna, ya que gracias a su esfuerzo incondicional hoy soy la persona que ella ayudó a formar. Te agradezco que me hayas brindado tu confianza y que me hayas dejado hacerte sentir orgullo. A mis hermanas, que con su apoyo, paciencia y amor incondicional me han ayudado durante mi camino universitario. A las personas que amo, que de alguna o de otra manera, me han apoyado en alcanzar mis objetivos al compartir sus alegrías y conocimientos. Y me acompañaron, ofreciéndome su apoyo durante mis alegrías y tristezas.

Paola V. Tene Luna

Agradecimientos

Primeramente, le agradezco a Dios por brindarme fortaleza y por permitirme culminar un camino muy grande e importante como lo es mi carrera universitaria. A mis padres Luis y Norma, que son el pilar fundamental para poder avanzar con mi vida académica, por los esfuerzos que cada día tuvieron que hacer para poder apoyarme, por el amor y los consejos que me brindaban cada vez que se me presentaban dificultades durante todo este trayecto. A mis hermanos que, aunque no estén a mi lado, siempre me han brindado apoyo y en especial a mi hermano Sebastián quien fue mi base esencial para poder seguir con mi profesión. A mis amigas, que alegraron cada momento vivido en la universidad, gracias por hacer de esta travesía un camino muy enriquecedor y lleno de experiencias muy significativas para mi vida. A mis docentes quienes con esfuerzo y un excelente desarrollo profesional, me brindaron y apoyaron en adquirir la mejor educación y por enseñarnos que un docente siempre será una pieza importante en el ámbito académico. A la Universidad Nacional de Educación UNAE y a la carrera Educación Especial, por convertirme en la persona que soy.

Nicole Cherrez

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por brindarme salud, fortaleza y sabiduría para poder culminar con éxito esta etapa de mi vida. De igual manera agradezco a todos mis docentes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en especial a mi tutora de tesis, la doctora PhD. Graciela Urías, y al profe Josue Cale, quienes, con su conocimiento y dedicación, han contribuido de gran manera para culminar con éxito mi trabajo de titulación. A mis padres y hermanos, por todo el apoyo brindado y por nunca dejarme sola. A mis amigas, quienes han sido un pilar fundamental y un gran apoyo durante toda la carrera. Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, formaron parte de este camino, gracias por su ayuda, motivación y confianza para seguir adelante.

Jomayra Flores

Esta investigación es el producto de una fase importante en mi formación profesional. Deseo agradecer a la Dra. Graciela Urías y al profe Josue Cale, por su dedicación, sus enseñanzas y la confianza que nos brindaron durante todo este proceso. También quiero

agradecer a mi familia, por su apoyo incondicional, por inculcarme valores que me han motivado a perseverar y por creer firmemente en mis objetivos. Agradezco a mis amigas, que con su cercanía y palabras de ánimo fueron un aliento constante en esta última etapa, así como a mis docentes de la UNAE, por su contribución educativa y dedicación con nuestra formación. Finalmente, quiero agradecer de manera especial a mi novio por su apoyo constante, paciencia y motivación, que ha sido un pilar fundamental en este camino universitario.

Viviana Tene

Resumen

El desarrollo de la comunicación oral es un elemento necesario para la comunicación entre las personas, con el objetivo de desarrollar habilidades sociales, cognitivas y comunicativas. En la presente investigación, se estudió un caso que muestra desafíos en el desarrollo de la comunicación oral, lo cual limita sus relaciones interpersonales con sus compañeros y docentes. En este contexto, el objeto de estudio fue el fortalecimiento de la comunicación oral en un caso que presenta Discapacidad Intelectual (DI) leve del segundo año de bachillerato. El objetivo fue proponer estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral en el caso mencionado. Este trabajo se sustenta teóricamente en diferentes concepciones sobre la DI, desde la OMS (1968, 1992), Luckasson (2002) hasta Schalock et al. (2007) y otros. También se brinda especial énfasis teórico-conceptual sobre las estrategias inclusivas, configuradas como una alternativa para potenciar la comunicación oral en la relación con el otro, como el aprendizaje cooperativo, colaborativo, las estaciones de aprendizaje, tutoría entre iguales, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), etc. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo. El método utilizado fue un estudio de caso único, el cual fue aplicado en el trabajo de campo con el apoyo de técnicas e instrumentos como: la observación participante, las entrevistas en profundidad y revisión documental. El diagnóstico psicopedagógico identificó dificultades en la comunicación oral del caso, las cuales se expresan con más claridad en el área de Lengua y Literatura, al igual que en el establecimiento de las relaciones interpersonales con sus compañeros de clases y docentes. Para ofrecer una alternativa de solución a esta dificultad, se planteó una propuesta basada en el uso de estrategias inclusivas, con el propósito de fortalecer la comunicación oral del caso en su contexto grupal aprovechando la interacción con el otro y empleando estrategias inclusivas en actividades diseñadas y ancladas al currículum de lengua y literatura del Bachillerato. La propuesta fue validada a través del criterio de especialista con resultados favorables. Se concluye en la reflexión sobre la importancia de los procesos de inclusión educativa y su concepción como eje transversal, no solo para la comunicación oral, sino para todas las formas de interacción propias del ser humano. También se recomienda incorporar procesos de participación activa entre estudiante-docente y con la comunidad educativa, así como con las familias, con la finalidad de mejorar el espacio socioeducativo desde una perspectiva holística y situada.

Trabajo de Integración Curricular

Karina Nicole Cherrez
Katherine Jomayra Flores Saltos
Paola Viviana Tene Luna

Palabras clave: Discapacidad Intelectual, Comunicación oral, Estrategias inclusivas

Abstract

The development of oral communication is a necessary element for interaction among people, with the goal of fostering social, cognitive, and communicative skills. In this research, a case was studied that presents challenges in the development of oral communication, which limits interpersonal relationships with peers and teachers. In this context, the object of study was the strengthening of oral communication in a case of mild Intellectual Disability (ID) in a second-year high school student. The objective was to propose inclusive strategies to stimulate oral communication in the aforementioned case. This work is theoretically supported by various conceptions of ID, ranging from the WHO (1968, 1992), Luckasson (2002), to Schalock et al. (2007), among others. Special theoretical-conceptual emphasis is also given to inclusive strategies, framed as an alternative to enhance oral communication in interactions with others, such as cooperative and collaborative learning, learning stations, peer tutoring, Universal Design for Learning (UDL), etc. Methodologically, the study is based on the interpretive paradigm, with a qualitative approach. The method employed was a single case study, applied in the fieldwork with the support of techniques and instruments such as participant observation, in-depth interviews, and document review. The psychopedagogical diagnosis identified difficulties in the case's oral communication, which are more clearly expressed in the Language and Literature area, as well as in establishing interpersonal relationships with classmates and teachers. To offer a solution to this difficulty, a proposal was developed based on the use of inclusive strategies, aiming to strengthen the case's oral communication within a group context, leveraging interaction with others and employing inclusive strategies in activities designed and anchored to the high school Language and Literature curriculum. The proposal was validated through expert evaluación with favorable results. The study concludes with a reflection on the importance of educational inclusion processes and their conception as a transversal axis, not only for oral communication but for all forms of human interaction. It is also recommended to incorporate processes of active participation between students and teachers, as well as with the educational community and families, in order to improve the socio-educational environment from a holistic and situated perspective.

Keywords: Intellectual Disability, Oral Communication, Inclusive Strategies

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice de contenidos

Introducción *1*

Objetivo General **7**

Justificación de la investigación **7**

Capítulo 1. Fundamentos teóricos en torno al desarrollo de la comunicación oral en estudiantes con discapacidad intelectual *9*

1.1. Concepciones teórico-conceptuales sobre la Discapacidad Intelectual **9**

1.3.1. Definición de Comunicación Oral 14

1.3.2. Desarrollo de la Comunicación Oral en personas con Discapacidad Intelectual 17

1.4. Estrategias inclusivas para desarrollo de la comunicación oral en estudiantes con Discapacidad Intelectual *19*

Capítulo 2. Marco Metodológico *28*

2.2. Enfoque *28*

2.3. Método *28*

2.4. Fases del método *29*

2.4.1. Fase Preactiva 29

2.4.2. Fase Interactiva 29

2.4.3. Fase Post activa 29

2.5. Unidad de análisis **30**

2.6. Operacionalización de Categorías **30**

2.7. Técnicas e instrumentos **31**

2.7.1 Técnicas 31

2.7.2. Instrumentos 32

2.8. Análisis de los resultados obtenidos de las técnicas e instrumentos aplicados **34**

2.8.1. Resultados y análisis de observación participante 34

2.8.2. Resultados y análisis de la entrevista a profundidad 35

2.8.3. Resultados de ficha psicopedagógica 36

2.8.4. Resultados de Plan Curricular Institucional (PCI) 37

2.8.5. Resultados de diarios de campo 37

2.8.6. Implicaciones pedagógicas y formativas de los resultados 38
2.9. Triangulación de datos **41**
2.9.1. Triangulación de los resultados obtenidos: Caracterización del caso .. 41
2.9.2. Generalizaciones de cada subcategoría 42
Capítulo 3. Propuesta: Uso de estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral de un caso con Discapacidad Intelectual Leve ***46***
3.1. Introducción **46**
3.1. Objetivo **47**
3.2 Justificación **47**
3.3. Fundamentación teórica de la propuesta **48**
3.3.1. Elementos curriculares ecuatorianos 48
3.3.2. Enfoque comunicacional y funcional del lenguaje 49
3.3.2. El desarrollo de la comunicación oral a través de estrategias inclusivas 50
3.4. Caracterización de la propuesta **51**
3.6. Descripción de la unidad curricular de la asignatura de Lengua y Literatura de segundo de bachillerato **56**
3.7. A quién va la propuesta **57**
3.8. Consideraciones generales **57**
3.9. Sugerencias metodológicas **58**
3.12. Descripción de las actividades **59**
3.13. Evaluación y validación de la propuesta **91**
3.14. Análisis de los resultados **95**
3.15. Observaciones y recomendaciones de los especialistas **97**
4. Conclusiones ***98***
5. Recomendaciones ***99***
6. Referencias ***100***
7. Anexos ***109***

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice de tablas

Tabla 1 13
Tabla 2 21
Tabla 3 30
Tabla 4 41

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice de figuras

Figura 1 43
Figura 2 54
Figura 3 93
Figura 4 93
Figura 5 94
Figura 6 94
Figura 7 95

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Introducción

El estudio de la Discapacidad Intelectual (DI) y las características que tipifican el comportamiento de las personas que tienen dicha condición ha sido objeto de atención por parte de médicos, psicólogos, pedagogos, entre otros profesionales desde el siglo pasado. Entre las características asociadas a la DI, se presentan dificultades en el desarrollo de la comunicación oral, el dominio de las palabras, el lenguaje fluido para el intercambio de ideas, las posibilidades de establecer un intercambio coherente con otros interlocutores, entre otros. La presente investigación aborda el estudio de un caso que presenta dificultades en el desarrollo de la comunicación oral, lo cual limita sus relaciones interpersonales con sus compañeros y docentes. A continuación, se presentan algunos antecedentes teóricos y empíricos en torno al estudio que se realiza.

Para la mejor comprensión del objeto de la investigación se hace necesario comenzar por el análisis en la DI Leve, tanto desde una perspectiva teórica, como desde los datos empíricos que se han ofrecido sobre el caso. La DI se clasifica clínicamente en la actualidad en cuatro niveles: leve, moderado, severo y profundo. Esta clasificación se basa en el nivel de apoyo requerido por el individuo y sus áreas de desarrollo afectadas (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Con la DI Leve, las áreas de habilidades adaptativas pueden funcionar en ciertas situaciones, particularmente en el área de socialización y comunicación. Tales limitaciones, aunque pueden pasarse por alto durante el curso de un desempeño más estructurado, son evidentes cuando la conversación es espontánea, responder con preguntas que requieren respuestas extensas, manejar un vocabulario limitado o en el intercambio eficiente de información, especialmente en entornos que exigen más libertad para comprender y participar en el entorno social.

La DI es una condición del desarrollo que puede hacerse evidente en un funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa. Esto quiere decir que las personas con DI pueden tener dificultades para comprender ideas complejas, resolver problemas, comunicarse eficazmente o adaptarse a distintas situaciones de la vida diaria. Estas dificultades aparecen durante la infancia y varían en cada persona, por lo que es importante entender que no todas presentan las mismas características, ni enfrentan los mismos desafíos, ni necesitan los mismos niveles de apoyos, muchas de ellas pueden participar activamente en su entorno, aprender y desarrollarse de manera positiva, mientras que otras llevan más apoyos

para enfrentar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación. En torno a esta problemática se encontraron diferentes investigaciones que tributan al marco de antecedentes de este trabajo:

En el contexto **internacional** Hernández (2022) analizó cómo viven y estudian los alumnos con DI dentro del sistema educativo de España, los resultados resultan un tanto preocupantes. El mencionado autor pudo constatar que la actitud de docentes y el apoyo de las relaciones interpersonales entre estudiantes son factores que determinan el desarrollo de la comunicación y los procesos de inclusión al grupo. También se señala que el trato de docentes es clave para alcanzar la inclusión, debido a que cuando se brinda apoyo necesario se logra una convivencia más positiva.

En Chile, Gárate (2023) analizó las dificultades que enfrentan los equipos educativos conformados por el personal docente y directivo para responder a las necesidades educativas de estudiantes con DI. La investigación señala que estas dificultades se relacionan con la falta de formación docente con enfoque inclusivo, herramientas de enseñanza y aprendizaje, evaluaciones y diagnósticos especializados, lo que conlleva a situaciones de discriminación y segregación lo cual limita la atención a la diversidad en clases. Asimismo, se enfatiza la relevancia de aplicar prácticas inclusivas y un diseño educativo que contemple la diversidad del alumnado, así como las diversas realidades sociales y familiares que afectan el proceso educativo.

Las dificultades para comunicarse de manera oral, entendidas como una habilidad fundamental para el desarrollo integral, son otro aspecto importante relacionado con la condición de DI. Esta competencia no solo resulta crucial para los que presentan dicha condición, sino también para la población en general, pues interviene directamente en la educación a nivel académico, social y profesional. Varios estudios han destacado, en esta línea, la relevancia de la comunicación en los dos grupos.

Fonseca et al. (2011) realizaron una investigación en México para poder examinar la comunicación oral como una habilidad esencial para el crecimiento personal y profesional. Dicha investigación demostró que combinar la teoría con la práctica configura un recurso esencial para fortalecer las habilidades comunicativas. Esto promueve la claridad y coherencia en el discurso verbal, así como la autoconciencia en los procesos de interacción y dicho enfoque se considera fundamental para un rendimiento efectivo en entornos laborales, académicos y socioeducativos.

En el ámbito de la DI, la comunicación oral se convierte en un instrumento significativo para fomentar la inclusión a nivel comunitario, social y educativo. Por ejemplo, en España, Garzón (2020) destacó y enfatiza que la comunicación oral es un pilar esencial para garantizar la inclusión y la calidad de vida de las personas con DI. Ante el uso de formas de lenguaje no convencionales, se sugiere adaptar sistemas alternativos aumentativos y alternativos de comunicación, así como sistemas de apoyo contextual que faciliten la participación en todos los contextos de su vida.

En el contexto **nacional**, diversas investigaciones han contribuido al estudio de la educación inclusiva y de la DI. Según Sinchi (2012), en Cuenca, Ecuador, la educación inclusiva debe garantizar que todos los alumnos accedan, permanezcan y culminen su formación académica. Para conseguirlo es importante considerar la diversidad del alumnado, poniendo en práctica adaptaciones y estrategias curriculares que brinden respuesta a las necesidades específicas de cada uno, favoreciendo así una educación de calidad y la participación social.

En Milagro, Ecuador, Salazar (2016) analizó la comunicación oral desde el ámbito escolar, determinando que no es simplemente una cuestión técnica de dominar el lenguaje o las habilidades de composición general. Su investigación evidenció que muchos estudiantes presentan dificultades para estructurar sus ideas de manera clara y coherente, usar gestos de forma efectiva y mantener una conversación. Una de las razones radica en la falta de estrategias inclusivas por parte de los docentes para potenciar las competencias orales.

Luego, en la misma ciudad, un estudio cualitativo realizado por Yaguar y Pezantes (2017) demostró la importancia del apoyo docente para los estudiantes con DI en el desarrollo de sus habilidades de comunicación oral. La investigación demostró que las estrategias inclusivas inciden positivamente en la comunicación, la lectura de textos, la escritura y la compresión, resaltando la necesidad de una intervención educativa adaptada.

En Quito, Titуaña (2019) analizó un estudio de caso realizado por estudiantes universitarios para observar cómo las dificultades de comunicación oral impiden tanto la enseñanza como las asociaciones grupales para estudiantes con discapacidades. Identificó que eran estas barreras las que se interponen en el camino de las relaciones humanas entre maestro y alumno, lo que limitaba aún más los esfuerzos hacia la integración. Además, planteó la necesidad de adoptar un enfoque holístico que valore la diversidad comunicativa y promueva estrategias inclusivas y empáticas.

En el mismo año, Tipantuña (2020) realizó un estudio sobre personas con DI, identificando limitaciones en la comprensión, el lenguaje oral caracterizado como ininteligible o simplificado, funciones lingüísticas reducidas y un uso desfasado de la comunicación no verbal. Subrayó que para que la comunicación oral funcional sea una realidad, el apoyo y la orientación de los docentes son herramientas vitales para lograr alcanzar niveles básicos de comunicación oral.

Los autores Palacios y Pacheco (2021), llevaron a cabo un estudio en Cuenca, Ecuador, analizaron la aplicación de educación inclusiva en las instituciones regulares a estudiantes con DI Leve. Llegaron a la conclusión que, aunque se promueva el crecimiento de capacidades sociales y cognitivas basados en principios de calidad y equidad, aún existen limitaciones como la falta de capacitación para los docentes y la escasa participación familiar, dichos factores obstaculizan una inclusión total.

En Machala, Ecuador, Leroux et al. (2023) destacaron que la DI conlleva restricciones a nivel adaptativo y cognitivo, lo que requiere apoyos apropiados y la fomentación de la educación inclusiva, Su investigación identificó la carencia de capacitación docente específica y el enriquecimiento de ajustar estándares académicos. Asimismo, se destacó que comprender los estilos y ritmos de aprendizaje de estudiantes con DI leve es fundamental para potenciar su desarrollo, garantizar una inclusión y prevenir la exclusión.

En Cotopaxi, Chiliquinga y Correa (2024) encontraron que, a pesar de que muchos maestros poseen conocimientos teóricos sobre educación inclusiva, estos no son aplicados en su trabajo diario. Demostró que la aplicación de estrategias inclusivas mejora la participación y el desarrollo de la comunicación en estudiantes con DI. De igual manera, se evidenció la brecha del conocimiento entre lo que los docentes aprenden teóricamente y lo que realizan en la práctica, lo cual se aconseja que se dé prioridad a la capacitación de maestros en el nivel de entrada.

Por último, en Azogues-Ecuador, Illescas y Padilla (2024) se llevó a cabo un estudio de caso con un estudiante con DI moderada en el Instituto de Parálisis Cerebral del Azuay. El análisis, que se enfocó en el componente semántico del lenguaje, reveló que su habilidad comunicativa se veía afectada por las dificultades para formar oraciones con significado. Como respuesta, propusieron una intervención logopédica estructurada por fases, incorporando estrategias inclusivas para estimular la expresión de ideas, necesidades y emociones mediante oraciones funcionales.

En años recientes, se ha evidenciado que un alto porcentaje de niños, niñas, jóvenes e incluso adultos con DI presentan dificultades importantes al expresarse oralmente, lo que afecta la claridad del mensaje, la organización de ideas y, por tanto, la efectividad comunicativa (Smith et al., 2021; García et al., 2020). Esto genera la necesidad de desarrollar estrategias inclusivas que permitan la interacción entre pares de aula, tanto entre estudiante-estudiante como en docente-estudiante.

Sobre el contexto investigativo antes planteado, la presente indagación centra su atención en un estudio de caso con DI leve, que presenta la necesidad de mejorar la comunicación oral. Este caso fue identificado durante las prácticas preprofesionales realizadas en segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Gualaceo, ubicada en la ciudad de Gualaceo, provincia del Azuay-Ecuador. La institución ofrece la modalidad matutina, vespertina y brinda los siguientes niveles de enseñanza: Inicial - Preparatoria, Educación General Básica, Bachillerato General Unificado. Además, la institución cuenta con una planta de treinta docentes.

Para conocer en profundidad las características y funcionamiento institucional se realizó una revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Unidad Educativa Gualaceo (2023). Este proceso fue orientador porque se precisó la misión de la institución, dirigida a formar seres humanos competentes en el campo profesional, con principios y valores éticos y morales en una educación de calidad y calidez, contribuyendo así al progreso de la comunidad y la sociedad. Asimismo, su visión es entregar a la sociedad jóvenes competentes, críticos, reflexivos e innovadores, con una eficiente y eficaz formación, tanto en el campo profesional como humano.

El equipo de investigadoras-autoras de esta investigación realizó las prácticas preprofesionales correspondientes al noveno ciclo, paralelo 1, del periodo 2025 en la institución educativa antes mencionada: Unidad Educativa Gualaceo. En dicha institución se empleó como técnica principal de investigación a la observación participante. Esta técnica permitió identificar el caso de H.Q., un estudiante que presenta limitaciones en su comunicación oral debido a una DI leve con adaptación de grado 3, según su ficha psicopedagógica. El estudiante inició la educación en su lugar de origen; actualmente, posee nociones básicas para desarrollar actividades de la vida diaria con autonomía.

El diagnóstico precisado de la ficha psicopedagógica detalla las áreas que requieren mejora; por ejemplo, en el área de Lengua y Literatura se evidencian dificultades para identificar sinónimos y antónimos, reconocer palabras homófonas, distinguir diptongos y diferenciar las partes que conforman un cuento. Esta última dificultad de no reconocer el inicio, desarrollo y desenlace de un cuento afecta directamente su comunicación oral, ya que le impide organizar sus ideas de manera coherente y lógica.

Lo antes descrito puede generar confusión en el oyente, dificultar la comprensión del mensaje y limitar el uso adecuado de conectores temporales y causales. Además, una narración sin estructura pierde fuerza expresiva y resulta menos interesante, lo que afecta la capacidad del hablante para captar la atención y transmitir con claridad lo que desea comunicar. Se requiere un enfoque educativo especializado y herramientas metodológicas específicas para responder a las necesidades del caso, para alcanzar su máximo potencial de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que no se ven afectados todos los componentes del lenguaje, se puede señalar que en el componente fonético-fonológico el estudiante no presenta dificultades, ya que puede pronunciar correctamente las palabras. En el componente pragmático, por su parte, requiere apoyo para iniciar, mantener y finalizar una conversación. En cuanto al componente morfosintáctico, se le dificulta seguir instrucciones complejas y comprender oraciones estructuradas. En el componente léxico-semántico manifiesta limitaciones para comprender sinónimos, antónimos y categorías semánticas, lo cual impacta directamente en su comprensión lectora, así como en su producción oral y escrita.

La investigación, por lo tanto, se desarrolló respondiendo a la línea de investigación educativa enfocada en el fortalecimiento de la comunicación oral en estudiantes con DI. De esta forma, en este trabajo se diseñó una propuesta (validada por especialistas) que busca responder a las necesidades educativas del estudiante identificado. La propuesta incluye estrategias inclusivas asociadas a la comunicación oral para promover la participación en el aula y para potenciar su proceso de aprendizaje. Los periodos de contacto con el caso corresponden a los periodos académicos que cursaron las autoras de este trabajo: octavo y noveno ciclo de la carrera de Educación Especial, en el itinerario de Logopedia de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Por todo lo descrito se considera fundamental abordar y trabajar en el área de la comunicación oral para promover un mejor desarrollo de aprendizaje en el estudiante H.Q.

Esta área es transversal para espacios escolares y no escolares, así como para la vida en general. De esta forma, la pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Cómo estimular el desarrollo de la comunicación oral en un estudiante de segundo de bachillerato con discapacidad intelectual leve de la Unidad Educativa Gualaceo?

Objetivo General

Proponer estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral en un caso con Discapacidad Intelectual leve en segundo año de bachillerato.

Objetivos específicos

1) Fundamentar teóricamente el desarrollo de la comunicación oral a través de estrategias inclusivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve.
2) Caracterizar la comunicación oral en un caso de un estudiante con discapacidad intelectual leve de segundo de bachillerato de la Unidad Educativa Gualaceo.
3) Diseñar estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral en un caso de un estudiante con discapacidad intelectual leve de segundo de bachillerato.
4) Valorar a través del criterio de especialista la propuesta de las estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral en un caso de un estudiante con discapacidad intelectual leve de segundo de bachillerato.

Justificación de la investigación

La comunicación oral es una habilidad fundamental para la integración social y el desarrollo cognitivo del ser humano, ya que permite a los estudiantes participar plenamente en actividades educativas, sociales y familiares, mejorando su estilo de vida y facilitando su inclusión en la sociedad. Esto viabiliza el desarrollo de esta investigación, pues permitirá la inclusión en espacios escolares y no escolares, de forma que el caso estudiado pueda participar eficazmente a lo largo de su vida.

En términos educativos, la propuesta diseñada para atender el caso descrito en la situación problémica pretende ser un recurso para que los docentes tengan estrategias inclusivas que les permitan atender la diversidad en el grupo clase y las necesidades específicas del caso estudiado. La propuesta también se configura como un aporte al campo didáctico pedagógico de la educación inclusiva porque mejora aspectos relacionados a la autoestima, participación social y a la mejora del rendimiento académico. Esto beneficia no solo a estudiantes con DI leve, sino también a docentes, representantes legales y a la

comunidad escolar y social. Esto, debido a que esta investigación apoya a mejorar el proceso de comunicación entre las personas, al desarrollo del habla, vocabulario, una mejor capacidad para expresarse y comprender a los demás, a través del diseño de una propuesta con estrategias inclusivas que pueda fomentar un ambiente educativo que atienda a la diversidad dentro de la institución.

Capítulo 1. Fundamentos teóricos en torno al desarrollo de la comunicación oral en estudiantes con discapacidad intelectual

Este capítulo fue desarrollado a partir del proceso de revisión teórica realizada y se da a conocer los conceptos-teorías principales en cuanto a la comunicación oral de un estudiante con DI. Asimismo, se configura una caracterización teórica, lo cual responde al primer objetivo planteado para esta investigación, en el cual su contenido se encuentra centrado en las características principales del desarrollo comunicativo en la DI. En este capítulo se desarrolla la DI desde las teorías clásicas y actuales, así como la explicación de sus características. También se presentan conceptos sobre el desarrollo de la comunicación oral en los estudiantes con DI y se finaliza con estrategias inclusivas para el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes con DI.

1.1. Concepciones teórico-conceptuales sobre la Discapacidad Intelectual

El epígrafe presenta una revisión teórica sobre la DI, destacando su evolución conceptual desde enfoques clínicos hasta perspectivas integrales que consideran aspectos cognitivos, sociales y adaptativos. Se recogen definiciones de organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y de Desarrollo (AAIDD), entre otros, que permiten comprender la DI como una condición compleja que afecta el desarrollo global y la interacción del individuo con su entorno. A continuación, se presentan algunas de las principales conceptualizaciones que han marcado esta evolución teórica y práctica.

La OMS (1968) definió a la discapacidad intelectual como: “la capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración en los comportamientos adaptativos” (p.36). De manera similar, años después, la OMS (1992) aclaró que este tipo de dificultad afecta la vida en general, incluyendo habilidades cognitivas, sociales, motoras y de lenguaje.

Pasar de un modelo médico a la idea de comprensión es una tendencia esencial en la forma de entender y percibir la realidad de las personas con DI. Al principio se consideraba como si solo se describiera el estancamiento intelectual más su dificultad para adaptarse; sin embargo, más tarde se dio cuenta de que estos problemas afectan el funcionamiento de una persona. Este tipo de desarrollo en el marco conceptual ha proporcionado el concepto sobre el cual basar el proceso de diagnóstico y comenzó a trazar caminos estratégicos para diseñar apoyos personalizados como herramientas de aprendizaje personalizadas.

A principios del siglo XXI, se produjo un cambio en el concepto de DI. Luckasson (2002) sostiene que la forma en que entendemos lo que se entiende por trastorno cognitivo va más allá de la cifra registrada en una prueba de inteligencia. Señala cuánta ayuda necesitan las personas para desenvolverse por sí mismas, ya sea en casa o en cualquier lugar de la sociedad. Además, esta definición sirve para proporcionar un diagnóstico más preciso y para diseñar estrategias que promuevan la integración y el desarrollo personal del individuo dentro de situaciones de la vida real.

Asimismo, Schalock et al. (2007) compararon la DI con un estado caracterizado por limitaciones significativas en la función intelectual y el comportamiento, manifestándose antes de los 18 años. Estas ideas fundamentan la definición adoptada por la AAIDD (2010) la cual establece que la DI empieza en la niñez y que es caracterizada por limitaciones en las habilidades adaptativas y su interacción dentro del entorno.

Así, puede afirmarse que los tres autores coinciden con aspectos claves sobre la DI, pues todos recalcan la importancia de considerar el contexto, la funcionalidad y los apoyos necesarios a emplear. Este enfoque no solo permite superar las concepciones reduccionistas enfocadas en el coeficiente intelectual sino también en orientar una mirada hacia las capacidades reales del individuo y de las oportunidades que tiene para desenvolverse.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) define la DI como un trastorno del neurodesarrollo que se origina durante el tiempo del desarrollo y se caracteriza por dificultades significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, lo cual abarca las áreas conceptual, social y práctica. En el ámbito escolar, esta condición puede estar asociada a comportamientos inadecuados, rechazo a las actividades propuestas e incluso manifestaciones de agresividad entre estudiantes, lo que representa un desafío importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Complementando la dimensión clínica, el CONAFE (2010) menciona que la DI puede presentarse en el ser humano antes del nacimiento, durante el parto o durante los cinco primeros años de vida, como resultado de altas temperaturas que producen meningitis y convulsiones. En otras palabras, hace referencia a contracciones involuntarias y violentas que impactan directamente al funcionamiento cerebral. Asimismo, a un traumatismo ocasionado por un fuerte golpe en el cerebro, lo cual produce diversas formas y rasgos de DI.

En cuanto al contexto académico y social, Ali y Blanco (2015) plantearon una comprensión de la discapacidad desde un enfoque ecológico, social y multidimensional.

Este modelo reconoce el papel fundamental del apoyo personalizado para mejorar la funcionalidad y la calidad de vida de las personas. En esa misma línea, Castro y Espinoza (2020) señalan que, si bien los estudiantes con DI tienen características propias e individuales, limitaciones de habilidades comunicativas, las cuales no deben ser un impedimento para su desarrollo en ambientes educativos y sociales, sino que deben ser intervenidas para garantizar su inclusión.

Baque y Márquez (2021) afirman que la DI conlleva una variedad de afectaciones a nivel social e intelectual, que se expresan por medio de comportamientos asociados y restricciones en cuanto a adaptación observables antes de alcanzar los 18 años. Sin embargo, subrayan que las personas con DI también tienen actitudes y capacidades variadas que requieren ser identificadas y potenciadas. Con respecto a ello, García y Martínez (2021) afirman que la comunicación, ya sea verbal o no verbal, en personas con DI, lo cual puede dar lugar a la exclusión social en el estudiante. Ambos puntos de vista, en general, destacan la relevancia de diseñar estrategias de intervención inclusivas que no solamente aborden los problemas, sino que también fomenten el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo sus habilidades y mejorando su interacción con el medio social y escolar.

En la actualidad, Bravo (2024) define la DI como una condición con déficits significativos tanto en capacidades intelectuales como en comportamiento adaptativo. Estas dificultades, que ocurren desde la infancia, pero perduran a lo largo de la vida, afectan a las personas principalmente en la autonomía, interacción social y comunicación. En cuanto a este último punto, quizás el lenguaje oral sea uno de los más afectados. Desde este punto de vista, es importante recordar que la inclusión debe abarcar medidas educativas que permitan a los estudiantes superar estas barreras tanto al inicio de su aprendizaje como más adelante.

Finalmente, Stephen Brian Sulkes (2024) resume la definición de DI como un presente desde la infancia, una capacidad intelectual por debajo de la medida que produce dificultades para realizar las actividades cotidianas normales. Esta definición reafirma la necesidad de adoptar un enfoque que sea a la vez funcional e integral y que contemple las habilidades individuales, como el soporte que se necesita en cada situación del alumno, de forma que se configuren componentes inclusivos para la atención a la diversidad, incluyendo las estrategias educativas en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el concepto de DI ha experimentado cambios importantes, los que han transformado tanto su definición como su enfoque. La DI ha evolucionado desde una perspectiva reduccionista enfocada en el diagnóstico médico hacia una visión integral, que toma en cuenta las capacidades de adaptación, los límites cognitivos y la función activa de las personas en su desarrollo.

Esta nueva perspectiva subraya la importancia de las intervenciones tempranas mediante estrategias importantes que son fundamentales para fortalecer la comunicación, el desarrollo de autonomía y el empoderamiento individual. Para comprender mejor la conceptualización, es necesario analizar los elementos fundamentales que caracterizan la DI.

1.2. Características de la Discapacidad Intelectual

La DI es una condición que tiene un impacto en el rendimiento general de la persona. Especialmente en la adaptación social y el aprendizaje. Según Peredo Videa (2016), esta clase de discapacidad constituye uno de los elementos más significativos entre los obstáculos generales vinculados al aprendizaje y al desarrollo. Esto enfatiza la importancia de entender sus características para poder brindar un apoyo apropiado.

De acuerdo con el Comité de Terminología y Clasificación de la AAIDD (2011), los

Los alumnos con DI requieren apoyos educativos individualizados, porque cada uno presenta atributos y necesidades diferentes, pero su inclusión en los ambientes debe ser contemplada en los que cada alumno se ubique. En decir, la enseñanza debe ajustarse a lo que cada estudiante necesite para poder progresar en el desarrollo de su aprendizaje; sin embargo, también es necesario examinar y diseñar elementos educativos que faciliten su inclusión mediante la interacción en grupo.

La DI se expresa en las dificultades que algunas personas tienen para aprender, pensar y adaptarse a la vida cotidiana. Estas dificultades impactan tanto el proceso de aprendizaje como la adaptación social, por lo cual es esencial saber cuáles son las particularidades de cada alumno, para brindarle apoyo (AAIDD, 2010). Como cada persona tiene formas distintas de aprender y necesidades específicas, es importante ofrecer apoyos personalizados que se ajusten a su realidad; de esta manera, la enseñanza puede adaptarse, favorecer su desarrollo de forma más efectiva, mejorar la atención a la diversidad y la participación en entornos inclusivos.

Además de las características generales ya mencionadas, la discapacidad intelectual es una combinación de serias dificultades en el razonamiento, el aprendizaje y la adaptación a la

vida social. Según Ke y Liu (2018), estos desafíos impactan directamente en la capacidad de la persona para desenvolverse con autonomía en su entorno. Para entender mejor esta diversidad, a continuación, se presenta una tabla que clasifica los niveles de DI según el coeficiente intelectual (CI), su frecuencia y los apoyos necesarios en cada caso:

Tabla 1

Clasificación de discapacidad intelectual.

Nivel de Discapacidad Intelectual	CI	Porcentaje de Casos	Características Principales	Apoyos Requeridos
Leve	50 – 69	Aproximadamente 80%	Desarrollo más lento en los primeros años. Logran comunicarse, aprender habilidades básicas, realizar tareas domésticas y trabajos no calificados o semi-especializados.	Requieren poco apoyo ya sea en casa, escuela o trabajo.
Moderada	35 – 49	Aproximadamente 12%	Lentitud en el desarrollo intelectual. Tienen dificultades para aprender y pensar lógicamente, pero si pueden comunicarse.	Necesitan apoyo para trabajar y desenvolverse en su vida diaria.
Grave	20 – 34	Entre 3% y 4%	Presentan retrasos severos en todos los aspectos del desarrollo. Su lenguaje es muy limitado. Necesitan tiempo y práctica para lograr adquirir habilidades básicas.	Requieren mucho apoyo en la casa, escuela y comunidad.
Profunda	Menor de 20	Entre 1% y 2%	No desarrollan su lenguaje. Tiene dificultad para expresar sus emociones. Suelen presentar convulsiones, discapacidades físicas y baja expectativa de vida.	Necesitan cuidado durante toda su vida.

Nota: Elaboración propia a partir de Ke y Liu (2018).

En este contexto, la DI es una situación que afecta distintas áreas del desarrollo, sobre todo aquellas relacionadas con el pensamiento, el aprendizaje y la adaptación a la vida cotidiana. La tabla revela que las personas que la presentan pueden tener dificultades para razonar, resolver problemas, comunicarse o aplicar lo que aprenden en situaciones diarias (American Psychiatric Association, 2013). Entonces, se usa el término DI cuando una persona tiene dificultades en varias áreas: planificar, comprender ideas complejas, resolver problemas, razonar, aprender con rapidez o a partir de la experiencia. También implica limitaciones en

habilidades conceptuales, sociales y prácticas que son necesarias para desenvolverse en la vida diaria (Luckasson et al., 2002).

Como se apreció, la DI incluye tanto fortalezas como debilidades. Unas de las áreas en donde suelen observarse mayores dificultades, como se mencionó, es en el lenguaje oral, el cual es fundamental para la relación con los demás. Los niños con DI presentan problemas de lenguaje proporcionados a su discapacidad, ya sea leve, moderado, grave o profundo, por la fuerte interrelación entre pensamiento y lenguaje (Piaget, 1964).

Finalmente, las personas con DI suelen enfrentar dificultades para comunicarse, para entender y para expresar ideas, debido a sus limitaciones cognitivas y del lenguaje. Es, por lo tanto, importante contar con estrategias inclusivas adecuadas y apoyos personalizados que les ayuden a desarrollar sus habilidades comunicativas. Este contexto conduce a profundizar de forma más detallada un elemento crucial para su inclusión y aprendizaje: el desarrollo de la comunicación oral en alumnos con DI.

1.3. El desarrollo de la comunicación oral en los estudiantes con Discapacidad Intelectual

1.3.1. Definición de Comunicación Oral

La comunicación oral es un proceso interactivo, dinámico y bilateral por el cual las personas no solo transmiten información, sino que además construyen significados, se manifiestan intenciones, refuerzan relaciones sociales y comunican sentimientos, todo ello a través de la lengua oral utilizada en distintos contextos, formales e informales (Sánchez y González, 2021).

La comunicación oral constituye un elemento fundamental entre las diferentes formas de interacción humana, dado que posibilita una comunicación directa entre los interlocutores, sin restricciones de espacio o tiempo (Mendoza, 2018). Asimismo, por medio del lenguaje en el habla, no solamente se comunican ideas e información, sino que además se desarrollan capacidades sociales esenciales para la convivencia y los procesos de aprendizaje, con el objetivo de para que esta dinámica de comunicación sea eficiente, es esencial contar con un emisor que transmita el mensaje de manera clara a un destinatario que pueda entenderlo, de manera apropiada, obteniendo de esta forma una interacción relevante entre las dos partes (Cassany, 2006.)

Entonces, la comunicación oral es esencial para la interacción social, ya que permite a los comunicantes compartir lo que saben y construir significados colectivamente. No

obstante, su contribución a la inclusión y al entendimiento mutuo entre pares es destacada por otros autores como Cassany (2006) y Vygotsky (1979) destacan que, dentro de este contexto, es importante aplicar estrategias didácticas para promover esta habilidad, particularmente en estudiantes con necesidades educativas especiales. Como indican Castro y Espinoza (2020), una buena comunicación es un factor importante en el entorno escolar ya que permite la integración y participación de todos los estudiantes.

La comunicación es una forma fundamental de interacción humana, las personas participan en ella como sujetos. Lo que está en juego, por lo tanto, no es la influencia de un individuo sobre otro, sino la interpenetración mutua en la que se intercambian ideas, representaciones, intereses y orientaciones (Cassany, 1999). De hecho, este proceso análogo es lo que permite a los participantes formar un vínculo psicológico entre sí, ya que ocurre en un contexto de interacción de al menos dos participantes, que ambos actúan como sujetos (Pérez, 2006).

Fonseca (2000) afirma que, en la comunicación, se comparte parte de la identidad de uno; es la manifestación racional y emocional del ser humano, para que este ser pueda interactuar con el entorno, intercambiando pensamientos que reciben un significado de experiencias previas. Esto es, comunicar ideas con algún tipo de personas en el entorno es algo básico porque son para la humanización y nos hacen posible entender percepciones variables; en consecuencia, cada persona tiene su forma de pensar. Esto establece una necesidad natural de aprender a hablar y escuchar a los demás.

La comunicación, de acuerdo con Stanton et al. (2007), es el intercambio de información entre un individuo que emite y otro que la recibe o se espera que lo haga; esta información puede ser verbal o no verbal. Es un proceso en el que se transmiten datos, información y opiniones entre emisores y receptores utilizando signos y normas compartidas. Habermas (1981) brinda otra perspectiva importante, en la que subraya la importancia de la comunicación para generar acuerdo y comprensión recíproca entre los miembros de una sociedad. En su opinión, la comunicación oral no se restringe únicamente a la transferencia de información; además, supone el desarrollo de un significado común.

Fonseca (2000) afirma que las personas son comunicación por naturaleza, y expresan tanto lo racional como lo emocional. Al comunicarse entre sí, las personas revelan información sobre quiénes son, por lo que han pasado y cómo se sienten, lo que permite crear vínculos basados en espacios y experiencias compartidos y que esta genere relaciones sociales

y produzca significado. Complementariamente, Habermas (1981) va aún más allá y extiende esta visión afirmando que la comunicación no se trata de pasar información, sino que tiene que ver con un proceso de búsqueda de entendimiento mutuo, a través del diálogo y la búsqueda de un consenso entre los interlocutores.

El lenguaje oral, mediante la comunicación verbal, no solo posibilita el intercambio de ideas e información, sino que también contribuye al desarrollo de competencias sociales fundamentales para la convivencia y el aprendizaje. Para que este proceso funcione, es esencial contar con un emisor que exprese el mensaje de forma precisa y clara, además de un receptor atento y competente para comprenderlo correctamente. Esta interacción activa entre las dos partes permite que el intercambio sea significativo y ayude a construir un significado compartido (Cassany, 2006).

En el ámbito escolar la comunicación es un factor muy importante para el desarrollo integral del niño en la escuela, ya que mediante este proceso no solo aprenden en sus aspectos morales y académicos, sino también en la parte emocional y social. Esta habilidad permite a los estudiantes formar conexiones con su entorno, lo que apoya la construcción de relaciones de los aprendices con otros estudiantes, maestros y adultos en la comunidad (Blanco, 2023). Comunicar proporciona a los niños una oportunidad para expresar sus sentimientos, lo que les ayuda a desarrollar un sentido de bienestar y pertenencia en su comunidad escolar. Por lo tanto, una comunicación efectiva en la escuela no solo promueve el éxito educativo, sino que también contribuye a la salud emocional y al desarrollo social de los estudiantes.

La comunicación oral, en otras palabras, se establece como un mecanismo necesario para la interacción entre los seres humanos, para la enseñanza y el aprendizaje y para la formación del individuo. Su importancia se refleja en su papel de permitir el intercambio de ideas, la expresión de emociones y el establecimiento de relaciones que se vuelven esenciales para el bienestar y la inclusión social. Esta definición de comunicación oral se establece en el presente estudio para analizar cómo esta competencia afecta directamente la vida diaria de los estudiantes, enfatizando en el contexto escolar y en la vida social.

En este contexto, el próximo epígrafe se centrará en los aspectos específicos de la comunicación oral en alumnos con discapacidad intelectual leve, analizando sus oportunidades y desafíos para una comunicación eficaz.

1.3.2. Desarrollo de la Comunicación Oral en personas con Discapacidad Intelectual

La capacidad de comunicación oral puede verse afectada en algunas personas con discapacidad intelectual (DI), aunque esto no sucede de forma generalizada ni con la misma intensidad en todos los casos, ya que depende del grado de la discapacidad, del entorno lingüístico y del acceso a apoyos adecuados. Según la Organización Panamericana de la Salud (2022). Las personas con DI pueden enfrentar dificultades en el lenguaje expresivo y comprensivo, lo cual puede influir en su interacción social y en su rendimiento académico si no implementan estrategias de apoyo inclusivo y personalizadas.

Aunque las personas con DI pueden verse afectadas en la comunicación oral, esta situación no ocurre en todos los casos ni de manera uniforme en todas partes. Por ejemplo, depende de la capacidad y el grado de la discapacidad de alguien, del entorno lingüístico y de cuánta ayuda puedan recibir. La Organización Panamericana de la Salud (2022) declaró que las personas con DI pueden tener dificultades para expresar sus pensamientos y para entender lo que se dice, lo cual puede influir en su interacción social y en su rendimiento académico si no se implementan estrategias de apoyo inclusivo y personalizadas.

Collazo (2014) indica que la comunicación presenta retos para las personas con discapacidad intelectual, ya que el lenguaje es su modo de interacción principal. Estas dificultades afectan tanto la expresión verbal como la comprensión, lo que reduce su participación en la sociedad. Por lo tanto, es esencial poner en marcha estrategias que apoyen el fortalecimiento de sus capacidades comunicativas. Asimismo, indica que el grado de dificultad lingüística de estos individuos está determinado por el nivel de discapacidad (grave, leve, profunda o moderada), debido a la íntima relación existente entre el lenguaje y el pensamiento.

Es decir, la DI se clasifica según el nivel de afectación que presenta la persona. En este caso, esta investigación se enfoca en la discapacidad intelectual leve (DIL), ya que corresponde al perfil del estudiante del estudio de caso. Este nivel se caracteriza por ciertas limitaciones en áreas del desarrollo como la comunicación, donde se evidencian diferencias en la forma de interactuar en comparación con sus pares.

Aunque el lenguaje y el habla en personas con DI leve pueden parecer apropiados, normalmente tienen problemas sutiles en la comprensión del contexto de una conversación y en la comunicación oral. Aunque muchas de estas personas pueden formar oraciones

adecuadas, algunas tienen dificultades para expresarse fluidamente y emplean un vocabulario restringido. Estas dificultades, que frecuentemente pasan desapercibidas en evaluaciones formales, se vuelven evidentes en circunstancias diarias que demandan una comunicación más adaptable y flexible. La calidad de la interacción social se ve afectada negativamente por estos déficits, según Gallardo et al. (2023), y además limitan la participación en entornos de trabajo y educativos.

Para los niños con DI, la comunicación oral se desarrolla de manera particular; en todos sus aspectos, es común que el lenguaje aparezca más tarde. Asimismo, se detecta un deficiente dominio del componente semántico, problemas con la pronunciación, escaso desarrollo del oído fonemático, una comprensión restringida del lenguaje ajeno, repetición de estructuras gramaticales y poca iniciativa verbal espontánea (Blanco et al., 2018). Estas limitaciones afectan su habilidad para participar activamente en situaciones de comunicación, entender instrucciones e interactuar con el ambiente.

Entender y analizar los rasgos lingüísticos en niños con discapacidad intelectual (DI) es esencial para ofrecer apoyos educativos apropiados y personalizados. Identificar los problemas asociados a la aparición, comprensión y expresión del lenguaje ayuda a dirigir la intervención hacia métodos pedagógicos más efectivos. En este sentido, es preciso tratar de forma integral temas como la apropiación semántica, el desarrollo fonético y gramatical, así como promover una comunicación oral más dinámica.

Rincón y Linares (2011) sostienen que en la comunicación en individuos con DI presentan dificultades tanto en la comprensión y la expresión de información; por lo tanto, se resalta la importancia de utilizar estrategias aumentativas o alternativas de comunicación. Se recomienda proporcionar instrucciones de manera clara y directa, utilizando un lenguaje simple, y ofrecerles el tiempo adecuado para responder. También es pertinente contar con la ayuda necesaria de los compañeros de clase en la ejecución de ciertas actividades.

Luckasson et al. (2002), Blanco et al. (2018) y Blanco (2023) destacan que es fundamental modificar las tácticas comunicativas para que se ajusten a las necesidades específicas de los niños con DI cuando se investiga el desarrollo de su comunicación oral. Los problemas en la expresión oral y la comprensión requieren un enfoque educativo que sea sensible e inclusivo, el cual fomenta una interacción significativa y eficaz. Esto favorecerá el desarrollo integral de los niños y su inclusión en la sociedad.

A continuación, se presentarán las estrategias inclusivas para el desarrollo de la

comunicación oral en estudiantes con DI, enfocadas en facilitar su participación y aprendizaje efectivo.

1.4. Estrategias inclusivas para desarrollo de la comunicación oral en estudiantes con Discapacidad Intelectual

En el ámbito educativo, la comunicación oral es una herramienta esencial para que los estudiantes puedan expresarse, relacionarse y participar activamente en su entorno (Molina y Pérez, 2020). Respecto a los estudiantes con DI, hace que el proceso sea aún más desafiante para las personas que presentan dificultades para pronunciar correctamente los sonidos, tienen un vocabulario limitado, complejidad para decir oraciones completas y comprender información.

Estas dificultades también pueden generar falta de iniciativa para comunicarse y provocar frustración al no ser comprendidos. Sin embargo, reconocer estas limitaciones permite visualizar la enseñanza desde un enfoque inclusivo, fomentando nuevas maneras de acompañar, comprender y enseñar, mediante estrategias ajustadas a las necesidades comunicativas de cada estudiante.

Estas dificultades también pueden generar poca iniciativa para comunicarse y frustración al no ser entendidos. No obstante, reconocer estas barreras permite replantear el proceso de enseñanza desde un enfoque inclusivo, donde se promueva nuevas formas de acompañar, comprender y enseñar, mediante estrategias adaptadas a sus necesidades comunicativas.

Para Vygotsky (1979), el aprendizaje y la comunicación se desarrollan mediante la interacción con otros, siendo un elemento esencial para desarrollar estrategias inclusivas en la educación. Este escenario muestra cómo los estudiantes crean conocimientos y construyen de manera colectiva junto a otros; la comunicación no es únicamente una habilidad individual, sino un proceso que se fortalece con la ayuda de docentes, compañeros y familiares.

Esta interacción debe favorecer las habilidades de comunicación y fortalecer los aspectos sociales, cognitivos y emocionales de los alumnos. De acuerdo con Ormrod (2020), las estrategias inclusivas deben ser diversas, activas y fundamentadas desde una perspectiva integral, con el propósito de promover un aprendizaje significativo con entornos flexibles que se adapten al nivel, ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante, así como a sus necesidades individuales.

Por lo tanto, la comunicación oral es también una herramienta indispensable para los estudiantes en su entorno escolar, la sociedad o la vida familiar para expresarse mejor y relacionarse mejor con los demás. De esta manera, su importancia radica particularmente en los estudiantes que tienen discapacidad intelectual, quienes a menudo enfrentan desafíos cuando se trata de hablar con claridad o fluidez, ya que en la mayoría de los casos su vocabulario es limitado. Dada esta situación, es esencial implementar estrategias inclusivas no solo para fomentar el desarrollo comunicativo, sino también para promover la participación de todos aquellos que son parte del proceso educativo. Por estas razones, la colaboración entre docentes, compañeros y familias es un factor clave para construir un ambiente habilitador y de confianza.

Siguiendo esta línea Fernández (2014) sugiere varias estrategias que se han desarrollado en un entorno inclusivos, entre ellas se encuentran el reconocimiento de necesidades concretas, lo que posibilita crear apoyos adecuados; con el trabajo colaborativo y cooperativo, el uso de materiales y recursos pertinentes; y estrategias relacionadas con el espacio del aula, la motivación. Estas acciones crean entornos seguros y propicios para la participación activa. Al implementar estas estrategias de forma consciente, se logra un ambiente comunicativo más accesible y eficaz.

Para crear un ambiente de confianza y apoyo, es fundamental la cooperación entre los profesores, los compañeros de clase y los padres. Según Beltrán (2024), las estrategias deben tener como objetivo fomentar la autorregulación, la autonomía y el aprendizaje significativo de los estudiantes. En el caso de los estudiantes con DI, implica crear ambientes accesibles que se adapten a las necesidades de comunicación oral. Por ende, las estrategias inclusivas deben tener en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, promoviendo el desarrollo de su participación completa e independiente.

Asimismo**,** García et al. (2017) aseveran que la aplicación de estrategias inclusivas en el aula genera una serie de beneficios, especialmente a dar respuesta a las necesidades educativas específicas de los estudiantes con DI, sin dejar de lado al resto del grupo. Para el estudiante con DI, las estrategias deben favorecer el acceso al currículo mediante adaptaciones pertinentes, que promuevan su implicación, mejoran sus habilidades comunicativas, su autonomía y su refuerzo de autoestima al sentirse parte del grupo; por otro lado, el resto del estudiantado se beneficiará ya que se podrá desarrollar valores como la empatía, el respeto y la solidaridad y a convivir con la diversidad.

Tabla 2

Estrategias inclusivas.

Estrategias Inclusivas	
Identificación de necesidades	• Características individuales • Diseño de estrategias personalizadas
Diversificación de contenidos	• Estrategias metodológicas • Diversos estilos de aprendizaje
Rol del docente	• Participación activa • Planificación consciente • Innovación metodológica • Sensibilización e inclusión
Clima del aula	• Seguridad emocional • Confianza para hablar • Respeto y empatía
Motivación	• Interés y participación • Clases dinámicas
Tipos de estrategias	• Trabajo colaborativo • Trabajo cooperativo • Tutoría entre pares • Uso del DUA, entre otras.
Objetivo	• Comunicación oral significativa • Inclusión real y efectiva

Nota. Elaboración propia a partir de Fernández (2014).

Según Morales (2018) menciona que las estrategias inclusivas son herramientas esenciales para facilitar el proceso educativo y asegurar que los estudiantes con necesidades educativas específicas participen de manera activa y adquieran conocimientos significativos. La implementación de estrategias inclusivas implica reconocer el valor de cada estudiante, respetar y generar entornos en los que puedan comunicarse con seguridad y confianza.

En este sentido, según Díaz (2017), los principios inclusivos permiten que la instrucción mantenga la dirección pedagógica, determinando los procedimientos desde los

cuales los estudiantes deben partir en su proceso de construcción del aprendizaje. Esto posibilita que los conocimientos, procedimientos y actitudes establecidos en un plan de estudios sean abordados por los estudiantes mientras se desarrolla su aprendizaje de manera efectiva.

Por su parte, García y Delgado (2017) sugirieron que las estrategias puestas en práctica deben tener en cuenta la diversidad del currículum, no solo hacia su uso y funcionalidad, sino también en términos de las diferentes formas de organización espacial, procedimientos y métodos utilizados. Esto sugiere que es insuficiente implementar enfoques en el aula; más bien, es importante especificar cómo se estructuran el contenido, el contexto, las actividades y la pedagogía. La selección, por otro lado, busca desarrollar y emplear estrategias que permitan a los docentes reflexionar críticamente sobre su enseñanza y cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza.

Como expresaron Omaña y Alzolar (2017), es necesario implementar estrategias pedagógicas de inclusión, ya que una gran mayoría de docentes no recibe la preparación que los capacite para enfrentar al alumnado masivo con diversidad educativa. Así, las actividades de formación también deben orientarse hacia los docentes, para reforzar su competencia en perspectiva inclusiva, permitiéndoles enfrentar los desafíos del aula de manera eficaz y variada.

Además, cabe destacar que la participación en el ámbito educativo favorece la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la implementación de nuevos modelos pedagógicos en lugar de modelos tradicionales, donde la enseñanza está centrada en el estudiante. En consecuencia, es importante que los docentes reciban formación continua para que puedan adquirir las habilidades y competencias necesarias para tratar la diversidad de manera efectiva en las aulas.

En este sentido, Alcaraz (2021) sostiene que los obstáculos de aprendizaje pueden mitigarse mediante estrategias pedagógicas cuyo enfoque es la cooperación y el trabajo en equipo. Tales prácticas, basadas en la interacción social, incorporan el uso de métodos que promueven el debate y la participación activa de los estudiantes en la construcción de un aprendizaje significativo, permitiendo un proceso de aprendizaje efectivo y una forma de enseñanza más inclusiva.

1.4.1. Aprendizaje cooperativo

Johnson et al. (1994) argumentan que el aprendizaje cooperativo permite a los docentes distribuir la enseñanza de manera más equitativa, ya que los estudiantes aprenden conjuntamente y se benefician mutuamente. En primer lugar, este enfoque brinda a los docentes la oportunidad de alcanzar una serie de objetivos que benefician a cada estudiante. Además, promueve entre los estudiantes relaciones saludables. Esto lo convierte en un lugar donde se respeta la diversidad y hay un entorno inclusivo. Así, también proporciona experiencias importantes que pueden conducir a un desarrollo social, emocional y cognitivo posterior para los estudiantes. Estos elementos hacen del aprendizaje cooperativo una forma efectiva e inclusiva de enseñanza.

Según Ferreiro y Espino (2014), el aprendizaje cooperativo es un modo de enseñanza en pequeños grupos donde los estudiantes aprenden unos de otros. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también formaliza una conciencia sobre el respeto a la realidad y la diversidad. Así, se convierte en una estrategia inclusiva que atiende las diferentes formas en que el aprendizaje puede ocurrir y a sus diferentes velocidades.

1.4.2. Estrategias de aprendizaje colaborativo

Bruffee (1999) destaca que este enfoque se basa en la construcción de consensos a través del trabajo conjunto entre los estudiantes. Este método permite a los estudiantes desarrollar sus propias respuestas y fomenta la discusión. Además, el aprendizaje de este tipo exige una participación activa y voluntaria, así como temas de investigación que no tienen una única respuesta correcta. Esto, a su vez, fomenta el pensamiento crítico y el diálogo. El papel del profesor también cambia de ser un transmisor de información a ser un facilitador. A través del diálogo entre pares, no solo se enriquece el contenido, sino que el papel del profesor y la credibilidad del conocimiento que imparte son cuestionados y reexaminados.

Revelo (2018) considera el trabajo colaborativo como un modelo de aprendizaje basado en la interacción. En este contexto, las escuelas necesitan ser reformuladas de manera que faciliten el intercambio de conocimiento entre los estudiantes.

1.4.3. Estaciones de aprendizaje

Según Castejón (2019), las estaciones de aprendizaje representan una forma diferente de aprender en comparación con los ejercicios tradicionales de aula, donde el maestro instruye y el estudiante repite. Es más cómodo y menos restrictivo: la colaboración y la enseñanza mutua que solo puede ocurrir naturalmente cuando los participantes están a gusto entre sí. Las actividades que cubren diversas materias académicas como estudios sociales o matemáticas

están incluidas en la estrategia de estaciones de aprendizaje. Es decir, se organizan una colección de actividades secuencialmente para llevarse a cabo en diferentes ubicaciones físicas de la escuela o propiedad institucional. De esta manera, se pueden atender las necesidades y características particulares de todos los estudiantes.

Las estaciones de aprendizaje son estaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes trabajar de manera simultánea en diferentes tareas dentro del aula (Tomlinson, 2001). Este método permite que todos participen activamente, fomenta la formación de grupos flexibles y equilibra la toma de decisiones entre docentes y estudiantes. Esta estrategia inclusiva, adaptada a un centro de educación especial, promueve la inclusión, la autonomía y el aprendizaje personalizado (Signes i Monferrer y Moreno Cardona, 2021).

En líneas similares, la Universidad de España (2025) afirma que las estaciones de aprendizaje constituyen una estrategia educativa inclusiva donde los estudiantes pueden trabajar juntos en asignaciones prácticas por un tiempo. Hay una multitud de diferentes estaciones, tanto para grupos pequeños como grandes, todas funcionando bajo un mismo propósito. Cada estación cumple su propia función única; algunas están diseñadas para reforzar contenido, mientras que otras intentan introducir nuevos temas, otras están destinadas a la aplicación de lo aprendido en el pasado y otros tipos ayudan a desarrollar habilidades sociales.

El punto central es que proporcionar diferentes tipos de actividades mediante estrategias inclusivas como las estaciones de aprendizaje, puede influir positivamente en las habilidades y actitudes de los estudiantes. La comprensión de los contenidos se activa cuando los alumnos participan directamente. Cuanto más se involucren en estas actividades, mejores serán sus perspectivas futuras. Al pasar por diversas actividades, se despiertan el interés, la motivación y la capacidad de enfrentar nuevos desafíos. Además, este tipo de estrategia fomenta el trabajo en equipo y proporciona la posibilidad de que cada estudiante progrese a su propio ritmo, haciendo que todo el proceso educativo sea más participativo y significativo.

1.4.4. Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es una estrategia inclusiva que fomenta el aprendizaje cooperativo, que busca satisfacer la necesidad de las escuelas en generar diversos enfoques que optimicen el aprendizaje de cada uno de sus alumnos. También, busca que los estudiantes sean los principales actores y que sean partícipes de su propio aprendizaje. El alumnado

cumple dos roles en esta estrategia; el primero es el de tutor que brinda orientación y apoyo y el segundo es el de tutorizado, quien recibe ayuda para poder optimizar su aprendizaje (Zambrano y Gisbert, 2013).

Por su parte, el autor Benoit (2021) señala que la tutoría entre iguales es una estrategia inclusiva que busca promover la colaboración entre estudiantes, ya que genera espacios de apoyo mutuo donde se fortalezcan habilidades sociales y académicas. Esta estrategia inclusiva de acompañamiento no solo se centra en el aprendizaje activo, sino que además permite atender las características individuales de cada alumno, fomentando así la igualdad durante todo el proceso educativo y garantiza que todos cuenten con oportunidades para progresar y avanzar.

Lo mencionado con anterioridad, confirma que la tutoría entre iguales es una estrategia inclusiva útil en el aula, ya que no solo mejora el aprendizaje, sino también el crecimiento emocional y social de los alumnos. Al trabajar en parejas, se fortalece la confianza, la responsabilidad compartida y la empatía; el tutor aprende a guiar con paciencia y el estudiante adquiere seguridad al recibir un acompañamiento próximo. De esta manera, se crea un entorno cooperativo en el que ambos adquieren conocimientos de manera recíproca y se promueve una educación más inclusiva.

1.4.5. Estrategias basado en el uso de la TIC

Parra et al. (2020) destacan que incluir las TIC en los procesos educativos brinda una oportunidad valiosa para transformar los métodos convencionales de enseñanza. La tecnología, en su propuesta, no reemplaza la educación presencial; sino que actúa como un soporte que enriquece la experiencia de aprendizaje. Su implementación facilita la creación de ambientes de aprendizaje más flexibles y variados, en los que se promueven nuevas formas de interacción y comunicación educativa. Estos espacios, promovidos por herramientas digitales, permiten que la enseñanza se fortalezca al incentivar el uso de estrategias inclusivas que favorezcan la participación activa del estudiante.

Por su parte, Delgado y Sarmiento (2023) señalan que las estrategias pedagógicas inclusivas basadas en las TIC brindan múltiples beneficios para el aprendizaje, tales como la mejora de la motivación e interés del alumno, lo que se convierte en una forma más rápida de acceder a la información, la posibilidad de ajustar el ritmo de estudio y fomentar el trabajo en equipo. Sin embargo, su efectividad depende de una planificación adecuada y de la capacitación del docente en el manejo y el uso de estas herramientas.

1.4.8 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una estrategia inclusiva que busca responder a la diversidad del aula desde la planificación. Al usar este enfoque en el desarrollo de la comunicación oral, permite que todos los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse de acuerdo con sus propias habilidades (Meyer et al., 2014). Se logra que participen de manera activa aquellas personas a las que se les dificulta comunicarse de manera verbal a través de medios como imágenes, soportes visuales, tecnología o actividades adaptadas. Igualmente, al fomentar un ambiente de confianza y respeto, el DUA promueve la seguridad del alumno al momento de hablar, ya que crea un entorno basado en la confianza y el respeto, lo cual ayuda a que su autonomía y su desarrollo comunicativo mejoren durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El DUA facilita la creación de ambientes educativos adaptables y flexibles, que toman en cuenta la diversidad en el aula. Esta estrategia inclusiva permite que los estudiantes demuestren sus saberes de diversas maneras y fomenta que participen activamente dentro del aula, además de promover un acceso más equitativo a los contenidos (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

En el mismo sentido, los autores Sánchez et al. (2016) plantean que el DUA es una estrategia inclusiva que garantiza un acceso equitativo a la información. Su objetivo es implementar los fundamentos del diseño universal en el currículo, con el fin de que todo el alumnado cuente con la posibilidad de aprender de manera equitativa. Para ello, se fomenta el empleo de estrategias pedagógicas inclusivas, que estén apoyadas por la tecnología y que ofrezcan alternativas más creativas y útiles, que atiendan a las diversas necesidades emocionales, lingüísticas, motrices, cognitivas y sensoriales.

1.4.9 Aprendizaje basado en proyectos

De acuerdo con el autor Thomas (2000), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) promueve la expresión verbal, ya que implica a los estudiantes en la planificación, implementación y presentación de proyectos. Esto les permite argumentar ideas, ajustar significados y adecuar el lenguaje a distintos interlocutores, lo que contribuye de manera significativa el desarrollo de habilidades comunicativas en situaciones reales. Desde una perspectiva práctica, esta estrategia inclusiva mejora la comunicación oral en situaciones formales e incrementa la seguridad al hablar. Al momento de interactuar con diversos

compañeros, adquieren habilidades de escucha activa, organización adecuada de ideas y uso eficiente de recursos verbales y no verbales.

El ABP, según Francia (2016), es una metodología centrada en el estudiante que desafía el modelo tradicional, donde este solo recibe información de manera pasiva. Es decir, que el autor indica que su implementación favorece la adquisición de habilidades en diversas áreas del conocimiento y, simultáneamente es una estrategia inclusiva, ya que permite que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje.

En este contexto, aplicar dichas estrategias inclusivas representa un pilar fundamental para asegurar una educación más igualitaria y de alta calidad. No obstante, su aplicación no solo beneficia al estudiante con DI, sino también al resto de sus compañeros de clase, Asimismo, genera transformaciones en la práctica docente, es decir, un cambio hacia un enfoque más humano, reflexivo y sensible a la diversidad. En este sentido, resulta importante fortalecer estas prácticas, ya que fomentan el desarrollo de las habilidades comunicativas como medio para promover una inclusión real.

En resumen, las estrategias inclusivas orientadas a fortalecer la comunicación oral en estudiantes con DI no tienen como único objetivo optimizar sus capacidades lingüísticas; también brindar mayores oportunidades para expresarse, involucrarse y aprender. Su implementación implica identificar las particularidades de cada estudiante y adaptar los recursos a sus necesidades. Con esta base, el siguiente capítulo describe el camino metodológico seguido en la investigación, explicando cómo se organizó y desarrolló el estudio para comprender, de manera cercana y contextual, la efectividad de estas estrategias en el aula.

Capítulo 2. Marco Metodológico

El paradigma utilizado es el interpretativo, el cual permite comprender y analizar la realidad desde la perspectiva de los participantes y en el contexto en donde se desenvuelven y está basado en el enfoque cualitativo. La investigación se planteó en un estudio de caso único centrado en un adolescente de 16 años que presenta DI leve, con el propósito de fortalecer su comunicación oral a través del uso de estrategias inclusivas en el área de Lengua y Literatura. En este apartado se describen el tipo y diseño de investigación, los métodos, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, así como los procedimientos seguidos en cada fase del trabajo. Este capítulo es muy importante ya que da claridad sobre todo el proceso que se realizó para obtener la información que luego se analiza en los siguientes apartados

2.1. Paradigma

En la presente investigación se adoptó el paradigma interpretativo. Este enfoque permitió estudiar el comportamiento desde una perspectiva integral, a través de la interpretación de significados, con el fin de identificar datos relevantes relacionados con el objeto de estudio (Sánchez, 2013).

2.2. Enfoque

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual busca comprender la complejidad de los fenómenos educativos a partir del contexto y de las experiencias de los participantes. Este tipo de estudio se entiende como un proceso de interacción entre el investigador y los sujetos, en el que se reconocen y valoran sus perspectivas, significados y vínculos sociales. En vez de apoyarse en datos numéricos, este método da prioridad al estudio de las palabras, las emociones y los métodos educativos, lo cual permite una mejor comprensión de la dinámica escolar (Iño, 2018).

2.3. Método

El método utilizado para esta investigación fue un estudio de caso único, ya que está centrada en un individuo. Según Rodríguez et al. (1999), el caso único tiene un carácter crítico, de esta manera permite que los investigadores puedan, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, lo que puede ser un factor importante para la construcción teórica. En el caso del presente trabajo, este se centró en un estudiante de la Unidad Educativa G, que cursa segundo de bachillerato y presenta una DI leve con adaptación

de grado 3, debido a su discapacidad, el estudiante tiene dificultad para aprender de manera significativa.

2.4. Fases del método

Como primer paso, se realizó un análisis dentro del aula mediante la observación directa durante las semanas de prácticas, lo que permitió identificar ciertas características y necesidades relevantes para la selección del caso. Se presenta el modelo sobre las fases que se deben seguir para el desarrollo del argumentado por Martinez Bonafe (1988) menciona tres fases de caso de estudio que se describe a continuación:

2.4.1. Fase Preactiva

En esta fase se analiza y selecciona la fundamentación teórica, que permite identificar y abordar el caso de estudio. Lo cual permite identificar, los objetivos, las estrategias, herramientas y los métodos de recopilación de información que contribuyen a la investigación y selección del caso de nuestra investigación. En esta línea, la investigación se ha centrado en un estudio de caso único de un estudiante de 16 años con discapacidad intelectual leve el cual presenta limitación en la comunicación oral.

Por consiguiente, se realizó una indagación previa de algunos documentos como tesis y artículos nacionales, internacionales y locales sobre el desarrollo de la comunicación oral la DI Leve el cual, permitió establecer el siguiente objetivo general: Proponer estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral en un estudiante con Discapacidad Intelectual leve en segundo año de bachillerato en la Unidad Educativa Gualaceo.

2.4.2. Fase Interactiva

El análisis teórico permitió profundizar en las particularidades del objeto de estudio. Para ello, se seleccionaron y aplicaron diversas técnicas, como la observación participante, apoyada en una guía de observación, entrevistas a dos docentes y el uso de diarios de campo, las técnicas permitieron registrar las acciones, sentimientos y emociones del estudiante dentro del aula.

2.4.3. Fase Post activa

En este apartado se desarrollará el informe de los análisis de datos obtenidos de la investigación cualitativa, que se describirán plasmando la información obtenida durante la observación participante enfocada en el estudio de un estudiante de 16 años con DI leve.

2.5. Unidad de análisis

Durante las prácticas preprofesionales realizadas en la Unidad Educativa G, se identificó el caso de un estudiante de 16 años, H.Q., quien cursa el segundo de bachillerato y presenta dificultades en su comunicación oral, derivadas de una discapacidad intelectual (DI) leve con adaptación de grado 3. El estudiante ha evidenciado independencia en el desarrollo de sus tareas de la vida diaria, a pesar de esta situación, por lo que no necesita una supervisión constante.

De acuerdo con lo que indica el registro psicopedagógico, el estudiante presenta desafíos en el área de Lengua y Literatura, especialmente en tareas como la identificación de sinónimos y antónimos, identificar palabras homófonas, localizar diptongos y diferenciar las partes que constituyen un cuento. Estas dificultades muestran que su nivel académico esperado está atrasado lo que restringe su participación total en ciertas actividades académicas.

Con base a la caracterización del caso, se observó que el estudiante presenta dificultades en el funcionamiento cognitivo lo que de cierta manera afecta en su rendimiento académico. Por lo tanto, es necesario realizar adaptaciones metodológicas y curriculares específicamente orientadas a sus necesidades, creando un entorno inclusivo que promueva sus habilidades de comunicación y logre potenciar su aprendizaje.

2.6. Operacionalización de Categorías

Una de las principales dificultades en la enseñanza de habilidades de comunicación oral a personas con DI es la comprensión del lenguaje y la construcción de oraciones gramaticalmente correctas. El desarrollo más lento de las habilidades lingüísticas, que dificulta la fluidez verbal y el uso de un vocabulario apropiado a su nivel académico, está asociado con la dificultad del estudiante para expresar y organizar sus ideas con claridad. Ante esta realidad, surge la necesidad de aplicar estrategias inclusivas que fortalezcan la comunicación, tales como recursos visuales, actividades complementarias, acompañamiento docente, entre otras. En base a este planteamiento, se definen las categorías e indicadores que se presentan en la siguiente tabla, los cuales orientan el análisis de los avances comunicativos.

Tabla 3

Matriz de operacionalización.

Categoría	Definición	Subcategorías	Indicadores	Técnicas e Instrumentos
Comunicación Oral	El proceso por el cual el ser humano, utiliza palabras, gestos y símbolos, intercambian una información o idea; o como la actividad consciente que se establece cuando dos o más personas se interrelacionan, con un motivo definido mediante el lenguaje. (Pérez, 1999, p.5)	Uso de palabras	- Emplea vocabulario adecuado al contexto. - Expresa ideas de forma clara.	**Observación participante** (guía de observación)
		Uso de gestos y símbolos	- Utiliza gestos para complementar el mensaje que quiere transmitir. - Interpreta gestos y símbolos del receptor correctamente.	**Entrevista en profundidad** (guía de entrevista en profundidad a docentes)
		Intercambio de ideas	- Participa activamente en conversaciones. - Respeta turnos de habla. - Utiliza el lenguaje para persuadir, informar o expresar emociones - Muestra intención de comunicar una idea específica	**Análisis de documentos** (guía de análisis de documentos a: ficha psicopedagógica, diarios de campo, Plan Curricular Institucional)

Nota. Elaboración propia a partir de Pérez (1999).

2.7. Técnicas e instrumentos

Para la realización de la investigación empírica se emplearon diferentes técnicas y sus respectivos instrumentos. Para la mejor comprensión metodológica se define qué conceptos se asumen por técnica y qué concepto se asume por instrumentos.

2.7.1 Técnicas

Pandey y Pandey (2015) afirman que la técnica de investigación es un método estructurado que permite recolectar y examinar datos relevantes para encontrar soluciones a un problema o responder a un aspecto planteado en un proceso investigativo. Arias et al. (2022) mencionan que existen diversas técnicas de investigación tales como, entrevistas, observaciones, experimentos, entre otros, y su elección depende del objetivo y alcance de la investigación.

2.7.2. Instrumentos

Se pueden utilizar los instrumentos de investigación para medir y evaluar algunas variables y conceptos. Por ejemplo, un psicólogo puede usar una prueba estandarizada para evaluar el nivel de ansiedad de un paciente, o un sociólogo puede usar una observación para medir el comportamiento social en una comunidad (Rojas, 2013).

Rudio (1986) manifiesta que los instrumentos pueden incluir fichas de cotejo, cuestionarios, escalas de medición, fichas de entrevistas, pruebas estandarizadas, entre otros. Los investigadores tienen la capacidad de obtener información útil sobre el tema que estudian y lograr conclusiones fiables y válidas a través de instrumentos de investigación. Los instrumentos de investigación permiten que los investigadores consigan información efectiva acerca de su objeto de estudio y a alcanzar conclusiones confiables y válidas. La elección de estas técnicas e instrumentos ayudan a proporcionar una comprensión más profunda y detallada, es por ello, que en la presente investigación se ha utilizado técnicas como:

Según Taylor y Bogdan (1984), la observación participante se desarrolla en un entorno específico de investigación, donde el investigador se involucra directamente con los participantes. Esta forma de interacción exige establecer vínculos con los responsables del contexto u organización, lo que facilita el ingreso al lugar de estudio, la obtención de información y la comunicación con los distintos involucrados.

La guía de observación participante fue el instrumento utilizado y se llevó a cabo teniendo en cuenta una escala de valoración que se basa en la operacionalización de categorías y subcategorías de análisis.

Para la recolección de información, una de las herramientas más importantes es la guía de observación, ya que permite registrar información estructurada y sistemática sobre comportamientos, actitudes y dinámicas que se realizan dentro y fuera del aula clase. Esta herramienta facilitó no solo la recolección de datos observables, sino también de elementos simbólicos, gestuales y comunicativos que contribuyeron a enriquecer el objeto de estudio. Al usar el término “observador participante”, es necesario mirar lo que propone Callejo (2022), quien afirma que la observación participante implica poner al observador en el campo de investigación en sí. Este método se caracteriza por interacciones continuas entre el observador y las personas observadas, lo que lleva a una comprensión más profunda no sólo de la realidad sino también de su contexto.

Otra técnica utilizada en estudios empíricos es la entrevista en profundidad. Lanuez y Fernández (2014) definen las entrevistas en profundidad como un método empírico basado en comunicaciones verbales entre el investigador y el sujeto o sujetos de estudio. Durante las entrevistas de compromiso, al encuestado se le hicieron preguntas abiertas, pero específicas, que sólo servían para garantizar una conversación natural. Es importante recalcar que el éxito de la entrevista no depende de la formulación de preguntas, sino también de la capacidad del investigador en generar confianza y orientar el diálogo hacia los objetivos del estudio.

Instrumento guía de entrevista en profundidad

Cabas (2006) define como un instrumento de la entrevista, la guía de entrevista en profundidad **(ver anexo 1)**, con una configuración abierta y flexible que permite generar respuestas de manera profunda. El entrevistado es el protagonista y usa la palabra, como señalan Báez y Tudela (2009). Por medio de él se obtiene la información.

Los docentes seleccionados intencionalmente para la realización de la entrevista fueron de la asignatura de lengua y literatura, así como de la asignatura de electricidad, ambas entrevistas permitieron obtener información directa del estudiante, a través de preguntas realizadas que responden a la matriz de operacionalización de la categoría de análisis y teniendo en cuenta las subcategorías e indicadores declarados anteriormente, lo que proporcionó la oportunidad de investigar a fondo las vivencias, puntos de vista y retos del alumno en lo que se refiere a su comunicación oral.

Además, otra técnica de investigación aplicada fue el análisis de documentos, valiosa, ya que permite revisar y analizar información importante para la investigación. Además, permite recopilar antecedentes para saber el estado del caso. Tiene como instrumento la guía para el análisis de documentos, (**ver anexo 2**) pues estos constituyen una pieza clave para obtener información relevante y contextualizada del objeto de estudio, en este caso, H.Q., un estudiante con DI.

Los documentos revisados fueron la ficha psicopedagógica, el Plan Curricular Anual (PCI) y los diarios de campo. Es esencial la ficha psicopedagógica para reunir información integral acerca del estudiante. Hacerlo posibilita reconocer no sólo sus fortalezas, sino también sus debilidades y necesidades educativas específicas, permitiendo así a los educadores diseñar intervenciones personalizadas que realmente funcionen (López y Ramírez, 2021).

El Plan Curricular Institucional (PCI) es una referencia estratégica que establece objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación adaptados a la realidad y contexto

particular de cada institución educativa. A través de este tipo de educación se logra una educación contextualizada y adecuada para ser utilizada por personas que viven en ese período de tiempo (García y Martínez, 2022).

Según Valverde Obando (1993), el diario de campo requiere que el profesional se acostumbre a registrar información, si se trata con cuidado, proporcionará una colección de datos cuantitativos y cualitativos útiles para evaluar, diagnosticar y mejorar los procesos de intervención social.

2.8. Análisis de los resultados obtenidos de las técnicas e instrumentos aplicados

2.8.1. Resultados y análisis de observación participante

La observación juega un papel fundamental al aportar información directa y situada en el contexto de las interacciones comunicativas del alumno en diferentes entornos escolares Este proceso nos permitió ver que el estudiante con DI leve es capaz de hablar poco y lentamente, con un vocabulario limitado. Sin embargo, se comunica de manera muy efectiva utilizando el lenguaje de gestos, la expresión facial y algunos elementos del lenguaje corporal. Cuando los docentes optan por trabajar en grupos de clase, se puede evidenciar que el estudiante tiene mayor confianza y participa más en las diferentes actividades. Además, se constató una mayor disposición a participar verbalmente, aunque con frases breves o palabras sueltas, lo cual conlleva a reflexionar sobre los procesos de inclusión necesarios para potenciar la comunicación entre pares al interior de los espacios escolarizados.

Asimismo, se observó que el estudiante responde mejor ante estímulos visuales, mostrando mayor comprensión cuando se utilizan imágenes, señales o pictogramas como apoyo a las instrucciones verbales. Esta preferencia (por lo visual) confirma la importancia de emplear estrategias inclusivas con los pictogramas, para fortalecer sus habilidades comunicativas, en la interacción entre pares. El análisis de la observación también permitió identificar momentos de frustración cuando no logra expresarse con claridad, lo que resalta la necesidad de crear ambientes empáticos, estructurados y estimulantes que favorezcan su desarrollo oral y social.

En este caso, la observación fue muy útil para entender cómo se comunica el estudiante en distintos momentos dentro del aula de clases, tanto en la interacción entre docente-estudiante, así como entre estudiante-estudiante. Se pudo ver que, aunque tiene una DI leve y su lenguaje oral es limitado en fluidez y vocabulario, él estudiante logra expresarse mediante gestos, expresiones del rostro y su cuerpo. En momentos donde se siente más

seguro, como en juegos o cuando trabaja en grupos pequeños, se anima a hablar más y participa más, aunque sea respondiendo a lo que se le pregunta ya sea con frases cortas o algunas palabras sueltas.

También se notó que H.Q. entiende mejor cuando se usan apoyos visuales como imágenes, señales o pictogramas junto con las instrucciones verbales. Esto demuestra que es importante usar este tipo de estrategias para fortalecer su comunicación como herramienta de inclusión. Durante la observación, también se identificaron momentos en los que se frustra por no poder decir lo que quiere, lo que evidencia la importancia de crear ambientes donde se sienta comprendido, con rutinas claras y estímulos que lo motiven a seguir desarrollando su lenguaje y sus habilidades sociales.

La combinación de ayudas visuales e instrucciones habladas es una estrategia inclusiva clave para H.Q., ya que asegura que el estudiante realmente lo entienda, ya que facilita su comprensión, fomenta la autonomía y promueve su participación activa en el entorno escolar. Adaptar la comunicación a sus necesidades no solo optimiza su aprendizaje, sino que también contribuye a eliminar barreras de acceso a la información, permitiéndole desenvolverse en igualdad de condiciones con sus compañeros.

Además, crear entornos empáticos y estructurados que sean altamente acogedores para la diversidad en la comunicación es crucial si queremos disminuir la frustración y fortalecer la autoimagen. En ese caso, aumenta las posibilidades de que florezca la interacción social.

2.8.2. Resultados y análisis de la entrevista a profundidad

A partir de la entrevista aplicada a la docente se identificaron categorías relevantes para entender el caso. La docente manifestó que el estudiante presenta limitaciones en la expresión oral, especialmente en el momento de estructurar frases completas o comunicar ideas complejas, lo cual incide en la interacción entre pares, con una conducta y tendencia al aislamiento e inhibición dentro de la clase. También señaló que, cuando se apoya en recursos visuales como imágenes o gestos, logra expresar con mayor claridad sus necesidades e intereses.

La actitud del estudiante frente al aprendizaje es importante: según la docente, muestra disposición y motivación en actividades con apoyo visual, lo que reafirma la pertinencia del uso de pictogramas, ilustraciones, láminas y herramientas didácticas. Además, se resaltó que el estudiante presenta avances en la comprensión de instrucciones sencillas y en la interacción con sus compañeros, aunque necesita un guía constante y refuerzo positivo, lo cual evidencia

la pertinencia del uso de estrategias inclusivas con el apoyo de representación gráfica para estimular el desarrollo de su comunicación oral.

La docente también enfatizó la importancia de considerar el ritmo de aprendizaje individual del estudiante, ya que requiere mayor tiempo y apoyo para procesar la información verbal. Esta información es valiosa para diseñar estrategias de inclusión ajustadas a sus necesidades, que favorezcan la interacción con sus compañeros y promuevan su participación activa en el aula, utilizando recursos concretos y visuales adaptados a su nivel cognitivo.

En general, el análisis de la entrevista permitió obtener una visión integral del desempeño comunicativo del estudiante desde la experiencia diaria de su maestra, así como con su interacción con sus compañeros, lo que permite fundamentar la planificación de estrategias inclusivas, eficaces, sensibles y personalizadas. En estas estrategias se puede emplear recursos didácticos como: pictogramas, ilustraciones, láminas, entre otros, pues se ha constatado que estos apoyos visuales motivan al estudiante.

Con el fin de completar los datos adquiridos a través de la observación y la entrevista, se llevó a cabo un análisis de documentos que se centró en tres fuentes principales: la ficha psicopedagógica del estudiante, los diarios de campo del proceso educativo y el Plan Curricular Institucional de la Unidad Educativa G. Este análisis permitió triangular datos y fortalecer la comprensión integral del caso.

2.8.3. Resultados de ficha psicopedagógica

El análisis de la ficha psicopedagógica permitió conocer antecedentes relevantes sobre el desarrollo del estudiante, lo que resulta clave para entender su proceso de aprendizaje y sus necesidades particulares. En ella se detallan aspectos importantes como el diagnóstico de DI leve, las evaluaciones realizadas por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), el historial académico y conductual, así como información sobre su entorno familiar, que también influye directamente en su desempeño escolar.

Se evidencia que el estudiante ha presentado, de manera constante, dificultades en el lenguaje expresivo, lo que se refleja en su limitada capacidad para comunicarse con claridad, así como en la comprensión de instrucciones largas o complejas. Además, le cuesta organizar sus ideas al momento de expresarse, tanto oral como por escrito. No obstante, el informe también destaca aspectos positivos, como su buena memoria visual y su disposición para participar y aprender cuando se utilizan apoyos gráficos o materiales visuales, lo que sugiere que, con las estrategias adecuadas, puede lograr avances significativos.

Esta información no solo orienta la planificación docente, sino que también permite establecer apoyos más concretos y efectivos en el aula. Además, resulta significativo el hecho de la consolidación de las relaciones interpersonales del estudiante en el grupo, lo que evidencia la pertinencia del empleo de estrategias inclusivas que contribuyan a la relación con otros y a la comunicación oral.

2.8.4. Resultados de Plan Curricular Institucional (PCI)

El análisis del Plan Curricular Institucional permitió comprender el enfoque educativo de la Unidad Educativa Gualaceo en torno a la inclusión y atención a la diversidad. Se identificaron lineamientos pedagógicos que promueven la aplicación de adaptaciones curriculares, así como el uso de estrategias diferenciadas en función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

La revisión de estos documentos aportó información esencial para delinear una intervención pedagógica coherente con las características, necesidades y potencialidades del estudiante. Así, permitió constatar que el contexto institucional y el equipo docente se alinean con prácticas que favorecen el uso de materiales visuales y adaptaciones curriculares y recursos efectivos para apoyar el desarrollo del lenguaje en estudiantes con discapacidad intelectual leve.

2.8.5. Resultados de diarios de campo

Los diarios de campo que elaboraron las practicantes durante varias semanas de clases muestran información importante sobre cómo se comporta y progresa el estudiante en el aula. Se ha evidenciado que el estudiante responde mejor cuando las actividades incluyen apoyos visuales, como imágenes, especialmente en tareas que le resultan difícil de comprender, cómo lecturas largas o instrucciones complejas. En esos casos, las imágenes le ayudan a entender mejor y a sentirse más seguro.

Cuando las indicaciones son orales y largas, se muestra confundido o no sabe con claridad lo que tiene que hacer; sin embargo, cuando la docente le explica de forma más sencilla o detallada logra comprender adecuadamente. Aunque su participación oral en clase es limitada, eso no significa que no tenga interés. Por el contrario, se nota que presta atención, observa lo que hacen sus compañeros y tiene ganas de aprender. Cuando entiende bien la actividad, se anima a participar más.

También el caso responde mejor cuando se le hacen preguntas sencillas o cuando se le da tiempo para pensar. Esto evidencia que, con el apoyo adecuado y el uso de estrategias

visuales, el estudiante puede avanzar en su proceso de aprendizaje y demostrar sus capacidades. Un análisis detallado desde cada una de las subcategorías e indicadores operacionalizados con la aplicación del software.

2.8.6. Implicaciones pedagógicas y formativas de los resultados

Los hallazgos derivados de la observación participante, la entrevista en profundidad con la docente y el análisis documental (ficha psicopedagógica, PCI y diarios de campo) convergen en la necesidad de implementar un modelo pedagógico inclusivo que priorice la accesibilidad comunicativa y el apoyo visual estructurado para estudiantes con DI leve. Los resultados recurrentes demuestran que el estudiante H.Q. responde de forma más efectiva a los estímulos visuales, particularmente en contextos de seguridad emocional y en situaciones de trabajo colaborativo (grupos pequeños), implica un cambio de enfoque que va desde un modelo centrado en la deficiencia verbal hacia uno que potencie un sistema donde se promueva diversas habilidades comunicativas (gestos, lenguaje corporal), así como sus canales de procesamiento de información (lo visual).

En este sentido, lo antes descrito se deriva en la necesidad de que la práctica docente no se limite a adaptar el currículo, sino que se diseñe la interacción en el aula, de forma que se fomente la empatía, la paciencia, el respeto y el uso paulatino de recursos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), como los pictogramas. Esto beneficiará no solo al estudiante H.Q., sino que se configura como una herramienta de comunicación colectiva para toda la clase, de forma que se logre promover la interacción entre pares, tanto entre estudiante-estudiante y docente-estudiante; de esta forma, no solo se facilitará la comprensión de consignas y contenidos académicos, sino que también se podría reducir las barreras de expresión y la frustración asociada al aislamiento.

Los hallazgos también contribuyen a comprender las necesidades comunicativas y de aprendizaje del estudiante con DI leve. En primer lugar, se corroboró que los recursos visuales en el ámbito pedagógico (como imágenes, pictogramas, láminas y gestos) son los preferidos porque aumentan la participación del alumno, disminuyen su ansiedad al comunicarse y mejoran la comprensión. Al utilizar estos recursos, el alumno comprende mejor las instrucciones, expresa sus pensamientos con más claridad y demuestra interés en las actividades.

Asimismo, se notó que el alumno participaba más cuando trabajaba en grupos pequeños o en ambientes seguros y confiables. En esos contextos, se evidenció disposición a

generar conversaciones, interacciones y reacciones entre pares del curso, lo que evidenció mayor seguridad al comunicarse. Pedagógicamente, los elementos discursivos y de interacción demostraron que los entornos colaborativos, ordenados y afectivos son fundamentales para el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Otro aspecto tangible en el ámbito de la pedagogía fue que el estudiante necesita una guía constante, esto desde la mediación pedagógica que incluya palabras de ánimo y tiempo para entender la información. Cuando las explicaciones son sistemáticas y pausadas se logra comprender y responder con más seguridad y autonomía. Además, se destacó la importancia de tener ambientes de aprendizaje acogedores, empáticos y ordenados, en los que se promueva la paciencia y la comprensión.

Los espacios pedagógicos ayudan a disminuir la frustración que experimenta el alumno cuando no consigue expresarse con soltura, lo que fortalece su confianza y la relación con sus compañeros. Finalmente, el análisis del PCI de la Unidad Educativa Gualaceo mostró que este documento está en concordancia con los principios de inclusión educativa, ya que propone adaptaciones curriculares, metodologías variadas y el uso de recursos visuales. Esto demuestra que el PCI responde a las necesidades del estudiante y respalda una práctica pedagógica inclusiva que impulsa el desarrollo de su comunicación oral y social.

En el ámbito formativo, esto demuestra que la planta docente tiene que integrar recursos de forma sistemática en las rutinas cotidianas, en la estructuración del salón y en la exposición de los contenidos. Para lograr este cometido, es necesario procesos de actualización y formación docente continua, ya sea a través de cursos o de investigación autónoma para generar la autocapacitación en función de las necesidades docentes. De esta manera, se favorece la expresión y entendimiento desde la formación actualizada, la cual, además, impulsa una cultura inclusiva que promueve el respeto y la empatía hacia las distintas maneras de comunicarse, tanto entre estudiantes como docentes.

En el mismo ámbito formativo, el ritmo individual de aprendizaje requiere que el docente ajuste la complejidad de las tareas, cambie los métodos de presentación y aplique técnicas del DUA, asegurando así que todos puedan acceder y participar. El enfoque inclusivo del PCI debe materializarse a través de la formación constante de docentes, el trabajo interdisciplinario y la modificación del currículo. Las estrategias inclusivas que se basan en respaldar el uso de recursos de CAA y la accesibilidad generan un impacto importante en el

desarrollo integral del estudiante con DI leve, ya que mejora su autoestima, disminuye la frustración comunicativa e incentiva su autonomía y participación activa en clase.

Asimismo, la participación de la familia es un pilar fundamental, tanto en el ámbito pedagógico como en la formación docente se debe reconocer para aumentar el impacto de estas estrategias que van más allá de un ambiente escolar, garantizando la coherencia entre el contexto educativo y familiar. La supervisión constante entre los docentes y la familia fortalecería el avance del estudiante y consolida su crecimiento académico y personal. Entonces, se requiere un desarrollo constante del profesorado, fortalecimiento interdisciplinario y asegurar que las políticas educativas sean aplicadas para proporcionar ambientes accesibles, justos y sensibles a la diversidad.

A partir de los resultados obtenidos se pueden identificar varias implicaciones que orientan la práctica docente y el aprendizaje de H.Q. y sus compañeros. Estas reflexiones sobre lo pedagógico y formativo no solo muestran qué funciona mejor con el estudiante, sino también por qué es importante aplicarlo dentro del aula porque H.Q., por ejemplo, comprende y participa mejor cuando se utilizan apoyos visuales como imágenes, pictogramas o gestos. El uso de estos recursos debe convertirse en parte de la rutina de clase. No se trata solo de una ayuda puntual, sino de una forma de enseñanza que favorece la comprensión y la expresión de todos los estudiantes. Desde una mirada pedagógica, esto evidencia que diversificar los canales de comunicación amplía las oportunidades de participación, especialmente para quienes requieren apoyos visuales para organizar y expresar sus ideas.

El estudiante se muestra más participativo y seguro cuando trabaja en grupos pequeños o en espacios donde se siente en confianza; entonces, fomentar el trabajo en grupos reducidos permite que H.Q. se exprese con menos presión y más libertad. Este tipo de interacción también fortalece las habilidades sociales del grupo, ya que los compañeros aprenden a escuchar y a respetar distintos ritmos y formas de comunicación. Pedagógicamente, esto refleja una mediación docente que promueve el aprendizaje entre pares, disminuye la ansiedad y refuerza la inclusión dentro del aula.

H.Q. necesita guía constante, refuerzo positivo y más tiempo para procesar la información. El docente debería planificar con flexibilidad, dando tiempo suficiente para que el estudiante procese lo que se le pide. Cuando el apoyo se combina con gestos, ejemplos o materiales visuales, el aprendizaje se vuelve más accesible y significativo. Este hallazgo resalta la importancia de reconocer la diversidad de ritmos cognitivos en la formación docente,

evitando la presión del "tiempo único" y favoreciendo una enseñanza más equitativa y empática. El ambiente del aula influye directamente en la participación del estudiante; si se siente respaldado y comprendido, tiene más confianza al comunicarse.

Para qué H.Q. pueda expresarse sin tener miedo de equivocarse, es fundamental generar un ambiente pedagógico amable, ordenado y empático. Esto no solo ayuda al estudiante, sino que además educa a sus compañeros en virtudes como la colaboración y la tolerancia. Desde un punto de vista educativo, se demuestra que la emocionalidad del aula tiene un impacto directo en el crecimiento de las competencias comunicativas y que es esencial para el aprendizaje efectivo enseñar en un entorno seguro.

La existencia de metodologías diferenciadas, adaptaciones curriculares y recursos visuales en el PCI demuestra que la institución tiene un fundamento fuerte para implementar estrategias inclusivas. Esto no solo respalda la labor de los docentes, sino que también impulsa a reforzar la consistencia entre la planificación institucional y la práctica cotidiana, asegurando que la inclusión sea un proceso continuo y no un esfuerzo aislado. También se refuerza el posicionamiento sobre la importancia de prácticas pedagógicas actualizadas, con una formación que yuxtapone el abanico de posibilidades para responder a las necesidades que se presenten en el proceso educativo, tanto desde el enseñar, como del aprender.

2.9. Triangulación de datos

2.9.1. Triangulación de los resultados obtenidos: Caracterización del caso

A partir de la descripción, interpretación y contrastación de los datos obtenidos en los instrumentos anteriormente presentados, se busca llegar a generalizaciones a través de la triangulación de datos, la cual fue elaborada utilizando la herramienta Taguette Rampin et al., (2021)

Tabla 4

Triangulación de datos.

Dimensiones	Observación participante	Entrevista en profundidad	Ficha psicopedagógica
Uso de palabras	El joven se expresa utilizando frases breves y sencillas, apoyándose constantemente en gestos con las manos para complementar su comunicación oral.	La docente señaló que el estudiante tiene dificultades en el uso de palabras, sobre todo al construir frases completas o expresar ideas complejas. Su comunicación oral es limitada, por lo que necesita apoyos adicionales para comunicarse de manera efectiva.	Según la información recogida en su ficha psicopedagógica, se evidencia que el estudiante presenta desafíos en el área de Lengua y Literatura, especialmente en tareas como identificar sinónimos y

Uso de gestos y símbolos	Estos movimientos le permiten transmitir sus ideas de forma más clara y reforzar aquello que desea expresar.	En este sentido, el uso de gestos y símbolos cobra especial relevancia en su proceso comunicativo. El estudiante recurre de forma espontánea a movimientos con las manos y se apoya en imágenes para complementar lo que dice, lo que le permite hacerse entender con mayor claridad. Estas herramientas visuales no solo facilitan la expresión de sus necesidades e intereses, sino que también aumentan su motivación y participación durante las actividades.	antónimos, reconocer palabras homófonas, ubicar diptongos y distinguir las partes que conforman un cuento. Estas dificultades hacen necesario un enfoque pedagógico adaptado a sus características de aprendizaje, con estrategias que favorezcan su aprendizaje significativo.
Intercambio de ideas	A pesar de las limitaciones en su comunicación oral, demuestra una actitud participativa y receptiva en el entorno educativo. Su disposición para comunicarse mejora notablemente cuando se emplean estrategias como la repetición, el uso de apoyos visuales y la contextualización del lenguaje, lo que facilita su comprensión y favorece una interacción más efectiva con sus compañeros y docentes	En cuanto al intercambio de ideas, la docente ha observado que el alumno logra comprender instrucciones simples y mantiene interacciones básicas con sus compañeros cuando se le brinda el acompañamiento adecuado. Sin embargo, requiere un seguimiento constante y un refuerzo positivo para sostener el ritmo de aprendizaje. Por ello, se considera fundamental adaptar las estrategias pedagógicas a sus capacidades, incorporando recursos visuales, materiales concretos y un ritmo más pausado que le permita procesar la información con mayor eficacia.	

Nota. Elaboración propia.

2.9.2. Generalizaciones de cada subcategoría

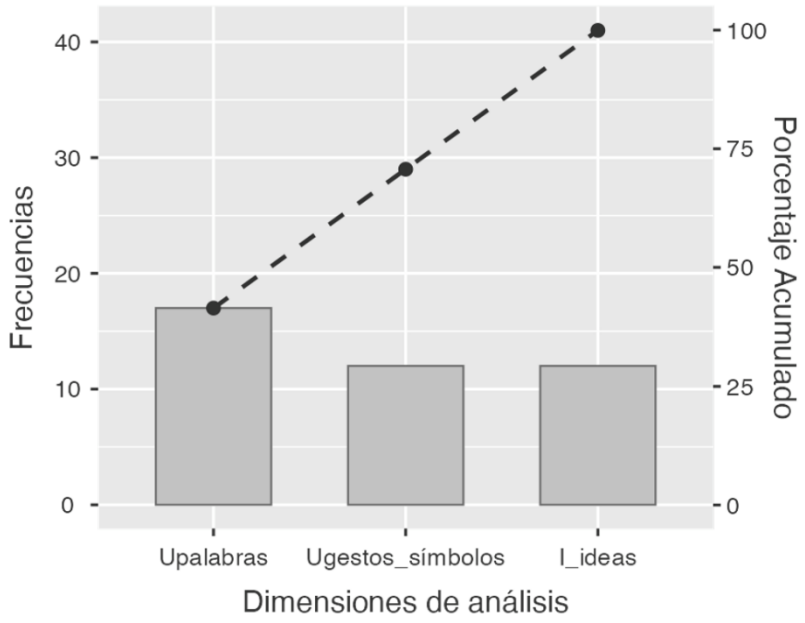
El diagrama de Pareto (figura 1), realizado en el Software Jamovi a partir de los resultados generados por Taguette, es resultado de la triangulación de tres fuentes distintas: diarios de campo, una entrevista con la docente y una ficha psicopedagógica. Este enfoque metodológico develó las frecuencias presentadas para generar una mayor validez y profundidad de la caracterización del caso. La dimensión de “Upalabras” (Uso de palabras) destaca con una frecuencia dominante de 17. Esto se traduce en que, en el contexto escolar analizado, la comunicación verbal es el componente que requiere más apoyo en el caso estudiado.

Las otras dos dimensiones “Ugestos_símbolos” (Uso de gestos y símbolos) e “”I_ideas” (Intercambio de ideas), con frecuencias de 12 cada una, son igualmente relevantes y reflejan la necesidad y viabilidad de desarrollar una propuesta de intervención. Asimismo, la línea entrecortada de porcentaje acumulado en la figura, que asciende de un 45% a alrededor de 70% y finalmente a un 100%, confirma la presencia del "Uso de palabras" como el factor principal

detectado.

Figura 1

Diagrama de Pareto a partir de las dimensiones de análisis. Caracterización del caso.



Nota. Elaboración propia.

Sobre este contexto, la metodología de análisis documental valida y refuerza la confiabilidad de los datos presentados en el diagrama de Pareto. Las repeticiones de cada dimensión, obtenidas de varias fuentes demuestran la triangulación de la información, el análisis exhaustivo y riguroso realizado, lo que genera una visión holística; por lo tanto, la presencia del "Uso de palabras" como el factor más frecuente genera un hallazgo importante: se debe mejorar la comunicación oral.

Estos resultados revelan que la propuesta de intervención que se diseña debe poner un énfasis significativo en la oralidad. Es decir, para mejorar la comunicación oral en el aula y, según el gráfico presentado, es la subcategoría que más porcentaje tiene de dificultad (repetición de 17) y como un elemento significativo, se encontró que esto debe ser estimulado. con las dos subcategorías subsiguientes presentadas en la figura. Es decir, las estrategias deben centrarse principalmente en el desarrollo del lenguaje y la expresión verbal. Además, las dimensiones de "Uso de gestos y símbolos" e "Intercambio de ideas", aunque menos frecuentes (12 cada una), no deben ser ignoradas y también deben ser incluidas en la propuesta con enfoque inclusivo.

La presencia de todas las dimensiones en los diarios de campo, la entrevista con la

docente y la ficha psicopedagógica indica que estas son componentes esenciales de la comunicación oral. En conjunto, estos elementos apuntan a la necesidad de considerar la comunicación no verbal y la capacidad de diálogo en el desarrollo de la propuesta, esto conduce a complementar la propuesta con un enfoque de inclusión. Además, es necesario ratificar que este análisis que usa frecuencias se generó con el fin de profundizar el análisis cualitativo del diseño de este trabajo, por lo que no afecta su concepción y enfoque descritos: cualitativo e interpretativo. A partir de la triangulación antes presentada se llegan a las siguientes generalizaciones que sirven de sustento a la propuesta de solución:

- **Uso de palabras:** A partir de los resultados a partir de la triangulación de análisis documental se ha evidenciado que el estudiante H.Q., quien presenta DI leve, emplea un lenguaje limitado en cuanto a complejidad y estructura de las palabras o ideas. Su comunicación se caracteriza por el uso de frases breves y sencillas, de igual manera se observa que requiere acompañamiento de gestos para completar o reforzar un mensaje. Uno de los hallazgos más relevantes es la dificultad que presenta el alumno para organizar y articular sus ideas de forma autónoma. No obstante, al poder contar con el apoyo de estrategias inclusivas, logra expresar sus opiniones, responder preguntas cortas y participar en diálogos dirigidos. Aunque su lenguaje es básico y poco elaborado, se ajusta al contexto comunicativo, es decir, que permite una participación significativa en actividades educativas guiadas tanto con su docente o compañeros de clase.
- **Uso de gestos y símbolos:** En cuanto a la observación participante, la entrevista a los docentes y la revisión de la ficha psicopedagógica se ha evidenciado que el estudiante está mejor dispuesto a comunicarse con apoyos visuales, repeticiones y un lenguaje claro y contextualizado. Si bien le cuesta sostener el intercambio de ideas de forma continua, responde positivamente cuando se le guía con paciencia y refuerzos adecuados. Con estrategias adaptadas a su ritmo, logra comprender instrucciones simples y participar en pequeños diálogos con sus compañeros.
- **Intercambio de ideas:** Se ha logrado evidenciar que el estudiante logra intercambiar ideas de manera efectiva cuando se le da las herramientas y el acompañamiento que él requiere. El estudiante comprende instrucciones simples y logra mantener conversaciones sencillas con sus compañeros, utilizar estrategias como el uso de imágenes, tener un lenguaje claro y la repetición le ayudan a entender y expresarse mejor. Asimismo, se ha notado que cuando al estudiante se le adaptan recursos visuales o concretos el participa

con más interés, entusiasmo y seguridad.

A lo largo del capítulo 2 el cual coincide con la fase preactiva e interactiva del estudio de caso se abordaron los principales fundamentos metodológicos y teóricos que respaldan esta investigación. Se trabajó con el paradigma interpretativo y con un enfoque cualitativo, lo que permitió profundizar de forma más detallada la comprensión del caso. El método utilizado fue un estudio de caso único, para así analizar las particularidades del estudiante.

Además, se mostraron las categorías de estudio que están relacionadas con la comunicación oral en personas que presentan discapacidad intelectual, junto con las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información, como la observación participante, entrevistas a profundidad y el análisis documental. Todo ello permitió obtener una visión más clara del problema investigado. También se abordaron las estrategias que serán útiles para dar solución al problema de investigación.

En el capítulo 3 el cual coincide con la fase postactiva del estudio de caso se plantea una propuesta de apoyo mediante las estrategias de intervención la misma que estará diseñada para apoyar al estudiante en su comunicación oral, tomando en cuenta las dificultades que el estudiante tiene que enfrentar en el contexto en el que se encuentra.

Capítulo 3. Propuesta: Uso de estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral de un caso con Discapacidad Intelectual Leve

A partir de los resultados obtenidos durante la caracterización del estudiante, correspondientes a la fase preactiva e interactiva de la investigación del estudio de caso, se da paso a la etapa postactiva, en la cual se llevó a cabo la construcción de la propuesta, la misma que tiene como finalidad el estimular la comunicación oral en un estudiante con DI Leve, dentro de su contexto grupal utilizando las estrategias de inclusión. La propuesta se titula "Voces y espacios". Esta iniciativa pedagógica surge como una respuesta ante las necesidades comunicativas del estudiante, y busca generar ambientes inclusivos en los que favorezca la expresión oral a través de actividades adaptadas a su ritmo de aprendizaje.

3.1. Introducción

La UNESCO (2019) destaca que la educación inclusiva es un factor clave para garantizar el derecho de todas las personas a una educación de calidad, promoviendo la equidad y el respeto por la diversidad. Esta visión plantea que ningún estudiante debe quedar excluido del proceso educativo, sin importar su género, origen étnico o cultural, estilo de aprendizaje o condición personal, asociados o no a una discapacidad.

La educación inclusiva se basa en un conjunto de valores que orientan la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica un cambio de enfoque que favorece la flexibilidad necesaria para atender a la diversidad. En este sentido, no basta con solo asegurar la presencia física de todos los estudiantes, sino también su participación activa y el logro de aprendizajes significativos (Colmenero, 2015).

Para alcanzar este objetivo, resulta fundamental que las escuelas y los docentes adopten prácticas flexibles que respondan a la diversidad de necesidades individuales de todos los estudiantes dentro del contexto grupal. En este sentido, pueden emplear diversas herramientas, como la concepción de actividades que atiendan la diversidad, el uso de apoyos visuales o tecnológicos, el trabajo en equipo y la implementación de proyectos o dinámicas que favorezcan la participación de todos. La educación inclusiva, por lo tanto, se concreta mediante acciones efectivas dentro del aula, trascendiendo su carácter teórico.

Particularmente, los estudiantes con discapacidad intelectual enfrentan múltiples barreras para integrarse plenamente en el entorno escolar. A pesar de que se ha avanzado en la promoción de políticas inclusivas, su implementación real aún presenta desafíos, entre ellos:

la posible carencia de formación específica del personal docente en inclusión educativa, la escasez de recursos y apoyos especializados, así como ciertas actitudes que limitan la apertura hacia la diversidad.

Por lo tanto, resulta esencial promover una educación inclusiva que considere la diversidad como un recurso que fortalezca el aprendizaje para todos. Reconocer y valorar las diferencias entre todo el alumnado, permite generar entornos educativos más participativos, donde cada uno pueda aportar desde sus propias capacidades y estilos de aprendizaje. Esto es particularmente relevante para los estudiantes que experimentan diferentes tipos de dificultades, ya que estas pueden limitar su participación activa en el proceso educativo. Avanzar hacia un entorno educativo verdaderamente equitativo implica, por tanto, garantizar que todo el alumnado cuente con apoyos adecuados, recursos accesibles y oportunidades reales para aprender y desarrollarse en igualdad junto a sus compañeros.

3.1. Objetivo

Proponer estrategias inclusivas para fortalecer el desarrollo de la comunicación oral en un caso con DI leve dentro de su contexto grupal, utilizando como marco el bloque curricular de la Comunicación Oral del área de Lengua y Literatura del currículo ecuatoriano.

3.2 Justificación

La comunicación oral es una habilidad que acompaña a las personas en el transcurso de la vida, ya que facilita expresar ideas, sentimientos y emociones, así como participar en conversaciones que facilitan la comprensión de los demás. En el aula, esta capacidad es fundamental, pues posibilita que los estudiantes interactúen, formulen preguntas, aclaren dudas y trabajen de manera colaborativa. Además, el fortalecimiento de la comunicación oral contribuye no solo al aprendizaje académico, sino también a la confianza necesaria para desenvolverse en distintas situaciones de la vida diaria.

En esta propuesta, pretende potenciar el desarrollo de la comunicación oral desde un enfoque inclusivo. Aunque está dirigida a un estudiante con discapacidad intelectual leve, están diseñadas las actividades para fortalecer el aprendizaje de todo el grupo, creando un ambiente en donde todos puedan participar y aprender juntos. La idea es que las estrategias no sean únicamente para un caso particular, sino que contribuyan de forma positiva a la dinámica general del aula, a la vez que faciliten la inclusión del estudiante con dificultades en la comunicación oral a través del contacto y la interacción con los otros compañeros.

Las actividades que se proponen utilizan recursos lúdicos, visuales y participativos, pensados para motivar a los estudiantes y adaptarse a distintas maneras de aprender. Se contemplan, por ejemplo, lecturas apoyadas con imágenes, dramatizaciones y juegos orales, todos orientados a fortalecer la expresión y favorecer la interacción dentro del aula.

Todas estas actividades están detalladas en el subepígrafe 3.11, pero se mencionan aquí para mostrar cómo se pensó su diseño: partiendo de las necesidades reales del caso que se estudia y de todo el grupo clase, considerando el currículo ecuatoriano y buscando que el aprendizaje sea más activo y participativo.

En cuanto a la viabilidad, la propuesta puede ser aplicada tanto dentro como fuera del aula de clases, pues responde al contexto educativo. Todas las actividades no tienen costos elevados de ejecución, en tanto el material para su desarrollo puede ser reciclado y aplicado en cualquier entorno escolar. Su aplicación es dinámica y se adapta a espacios escolares convencionales (aulas, teatros, laboratorios, etc.) y no convencionales (parques cercanos a las escuelas para la dramatización, patio de la escuela, pasillos escolares, etc.) siempre teniendo en cuenta que las actividades responden al proceso de enseñanza aprendizaje de Lengua y Literatura para segundo año del Bachillerato.

Finalmente, es una propuesta que nace de una necesidad concreta, que fortalece en un estudiante que presenta discapacidad intelectual leve la comunicación oral. Sin embargo, tiene el potencial para aplicarse en otros contextos escolares. Su propósito es contribuir a una educación de calidad, inclusiva y equitativa, de acuerdo con lo que establecen las normativas educativas nacionales e internacionales.

3.3. Fundamentación teórica de la propuesta

3.3.1. Elementos curriculares ecuatorianos

Es importante mencionar que el currículo educativo ecuatoriano presenta un enfoque constructivista, que incorpora en el proceso de enseñanza, aprendizaje la participación activa y la interacción con el entorno. Al respecto y, de forma precisa, el Ministerio de Educación de Ecuador (2016), define al currículo ecuatoriano como:

> La expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran para promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y de todos sus miembros; en el currículo se plasman las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo

proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que se han alcanzado. (p. 4)

La propuesta **"Voces y Espacios"** se enmarca en la necesidad de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, aplicando estrategias inclusivas que consideren la diversidad en el aula. Siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación del Ecuador (2023), se reconoce que estas estrategias permiten realizar ajustes en objetivos, contenidos y evaluaciones, respetando las capacidades y ritmos individuales de cada alumno. En este sentido, la propuesta adapta las actividades de comunicación oral a las características particulares de los estudiantes, promoviendo su participación activa y significativa en los procesos de aprendizaje.

Además, "Voces y Espacios" enfatiza el desarrollo de competencias comunicativas orales, no solo en términos de claridad en la expresión, sino también de aplicación de normas de convivencia lingüística que favorezcan el diálogo respetuoso, tal como lo plantea el Ministerio de Educación (2018). La propuesta busca que los estudiantes aprendan a respetar turnos de palabra, ceder la palabra adecuadamente y valorar las opiniones de sus compañeros, fortaleciendo la interacción social y académica. Por ello, la propuesta aborda el lenguaje desde un enfoque comunicacional y funcional, promoviendo procesos educativos inclusivos y significativos que permiten a todos los estudiantes participar de manera efectiva en su entorno escolar y social. Finalmente, la propuesta asume y contribuye a los resultados de aprendizaje del Currículo Ecuatoriano de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2018) para el segundo año de Bachillerato; para lo cual las actividades de las estrategias inclusivas utilizan recursos (lecturas) y contenidos curriculares y disciplinares propios del área de estudio.

3.3.2. Enfoque comunicacional y funcional del lenguaje

Pedreño (2017) señala que la comunicación oral es un proceso de intercambio de ideas e información que requiere precisión y claridad para ser efectivo. Esta competencia no solo implica la capacidad de hablar, sino también la de interpretar correctamente los elementos lingüísticos y no verbales del mensaje. En el caso de estudiantes con DI, es esencial proporcionar apoyos específicos que favorezcan el desarrollo progresivo de estas habilidades comunicativas. En este marco, las estrategias inclusivas, como el uso de apoyos visuales, recursos gráficos y función tutorial docente permiten que la enseñanza del lenguaje se adapte a las capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, garantizando de este modo su participación activa en el aula e inclusión.

Por su parte, Abarca (2022) señala que la comunicación oral es una habilidad clave para promover el conocimiento y favorecer un intercambio de información significativo. Asimismo, sostiene que esta competencia ayuda a los estudiantes para desenvolverse con eficacia en distintos contextos personales, académicos y laborales. En consecuencia, estimularla no solo contribuye a mejorar el rendimiento escolar, sino que también refuerza la autoestima, motiva la participación entre compañeros y facilita los procesos de inclusión.

Para lograrlo, se recomienda aplicar estrategias inclusivas como el trabajo colaborativo, el trabajo cooperativo, el uso de tecnologías de apoyo, la organización de juegos lingüísticos y la adaptación de actividades orales a diferentes niveles de complejidad. Estas acciones acompañadas de recursos visuales como imágenes, videos e ilustraciones facilitan la comprensión y la participación. De esta manera, el estudiante con discapacidad intelectual no solo tiene la posibilidad de interactuar en condiciones equitativas y significativas, sino que también desarrolla su confianza, mejoran sus habilidades comunicativas y encuentran mayor motivación para integrarse en el proceso de aprendizaje inclusivo dentro de su grupo escolar.

En la misma línea, Ojalvo (2017) plantea que la comunicación y la actividad educativa son procesos interdependientes. La interacción en el aula ya sea a través del lenguaje del docente, de los compañeros, de los contenidos o de las metodologías empleadas constituye el espacio propicio para el desarrollo de las competencias comunicativas. En este contexto, las actividades escolares cumplen un rol fundamental, pues actúan como vehículo para estimular la comunicación oral de manera intencionada y funcional.

Aplicar estrategias inclusivas, así como la planificación de situaciones comunicativas contextualizadas y la flexibilización de los recursos didácticos permite que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, puedan desarrollar su comunicación oral de manera progresiva, funcional y significativa, favoreciendo su participación en el entorno educativo y su inclusión en diversas interacciones sociales.

3.3.2. El desarrollo de la comunicación oral a través de estrategias inclusivas

Los fundamentos en torno a las estrategias inclusivas fueron abordadas en el capítulo del marco teórico; de estas se retoman para la presente propuesta las siguientes: trabajo colaborativo y trabajo cooperativo. Morales y Villacís (2023) destacan que las estrategias inclusivas deben concebirse como metodologías transformadoras, capaces de adaptar los

procesos de enseñanza para responder a la diversidad estudiantil y promover una educación inclusiva y la atención a la diversidad. Para ello, es fundamental que el docente actúe con sensibilidad pedagógica y flexibilidad, ajustando contenidos, métodos y recursos en función de las características personales de cada alumno.

La inclusión no debe entenderse como una acción puntual, sino como una práctica continua que garantice el derecho a aprender en igualdad de condiciones, fomentando la participación activa, el sentido de pertenencia y el desarrollo integral de todos los alumnos. En este marco, las estrategias inclusivas cobran relevancia. Según Álava y Yenira (2024), el trabajo colaborativo y cooperativo, así como las tutorías entre iguales, promueven la participación activa de los estudiantes. Estas estrategias facilitan la construcción autónoma del conocimiento a través de la interacción, la reflexión y el intercambio social, alineándose con los postulados del currículo ecuatoriano que sustenta este trabajo.

En este sentido, la propuesta también tiene en cuenta el uso de imágenes, ilustraciones y otros recursos visuales contribuye de manera notable a facilitar la comprensión, la permanencia de los conocimientos y la motivación de los estudiantes, especialmente de aquellos con dificultades cognitivas o de atención. El uso de estos recursos se sustenta en los resultados del diagnóstico realizado al caso, tal como se presenta en el capítulo II del presente trabajo.

Complementariamente, las actividades apoyadas por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) potencian la personalización del aprendizaje y fomentan la autonomía, facilitando el acceso a contenidos y promoviendo la inclusión de estudiantes con diversas necesidades (Erazo et al., 2024).

El apoyo de recursos tecnológicos, a partir de lo indicado, debería ir acompañada de una planificación cuidadosa y de la formación docente, de esta forma se puede contribuir a garantizar que su uso sea efectivo y significativo. De esta manera, se contribuye a construir ambientes de aprendizaje más justos y equitativos, donde cada estudiante pueda desarrollar su máximo potencial, respetando sus ritmos, estilos y particularidades. A continuación, se presenta la caracterización de la propuesta.

3.4. Caracterización de la propuesta

La propuesta de actividades que aquí se presenta tiene como finalidad fortalecer la comunicación oral de un estudiante de 16 años con discapacidad intelectual leve, dentro de su contexto grupal. Dicho grupo está cursando el segundo año de Bachillerato en la Unidad

Educativa Gualaceo. La propuesta está anclada a la vía curricular específicamente en el área de Lengua y Literatura. Su diseño parte de un proceso estructurado en tres fases, siguiendo el modelo de estudio de caso planteado por Martínez Bonafé (1988): fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva.

En la fase preactiva se realizó un análisis inicial dentro del aula, mediante observación participante durante el periodo de prácticas preprofesionales. Esto permitió identificar las características comunicativas orales y las necesidades más relevantes del estudiante, así como las dinámicas del grupo en el que participa. En esta etapa también se llevó a cabo una revisión de documentos, tesis y artículos de alcance nacional e internacional y local relacionados con el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes con DI leve. Este análisis reveló los elementos pedagógicos e inclusivos que son necesarios para desarrollar la comunicación oral, tanto de fundamentos prácticos (a partir de la realidad escolar en la que el equipo de las autoras tuvo la oportunidad de participar), teóricos, epistemológicos e inclusivos, que brinden atención holística a la diversidad del aula.

En la fase interactiva se profundizó en la comprensión del caso a través de la aplicación de diversas técnicas de recolección de información, como la observación participante (apoyada con el diario de campo), entrevistas a dos docentes y análisis documental. Estas técnicas permitieron caracterizar no solo el desempeño del estudiante en actividades de aula, sino también sus emociones, actitudes y formas de interacción con sus compañeros y con el docente. La información obtenida ayudó a configurar con mayor precisión las estrategias y recursos que formarían parte de la propuesta, en sinergia y apoyo de los elementos de la fase preactiva.

En cuanto a la fase postactiva, el trabajo se orientó al análisis e interpretación de los datos recopilados, con el fin de asentar el diseño de la propuesta, la cual responde curricularmente a lo establecido en el área de Lengua y Literatura, respecto a la comunicación oral, así como a los elementos de la fase preactiva e interactiva. A partir de esta fase, la propuesta es sometida a evaluación para determinar su pertinencia, innovación, aplicabilidad, coherencia y claridad, con el fin de que el plan de actividades sea adaptado y contextualizado a estándares de calidad a las necesidades reales del estudiante y que cumpla con los estándares de calidad.

La propuesta desarrollada se caracteriza por integrar estrategias inclusivas que fomenten un entorno de aprendizaje, donde la expresión oral, la participación activa y la autonomía sean conductores para fortalecer el desarrollo de la comunicación oral. Para ello, se incorporan estrategias inclusivas flexibles con apoyos visuales (pictogramas, ilustraciones), recursos tecnológicos (computadora, celular) actividades colaborativas y cooperativas (dramatizaciones, dinámicas lúdicas), favoreciendo la inclusión de cada estudiante del grupo.

Además, las actividades se han diseñado de manera progresiva para ajustarse a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, buscando que el desarrollo de la comunicación oral se produzca en un contexto social, colaborativo y cooperativo. Si bien la propuesta se centra en un caso específico, su aplicación involucra a todo el grupo, reconociendo que la comunicación oral se enriquece en la interacción colectiva.

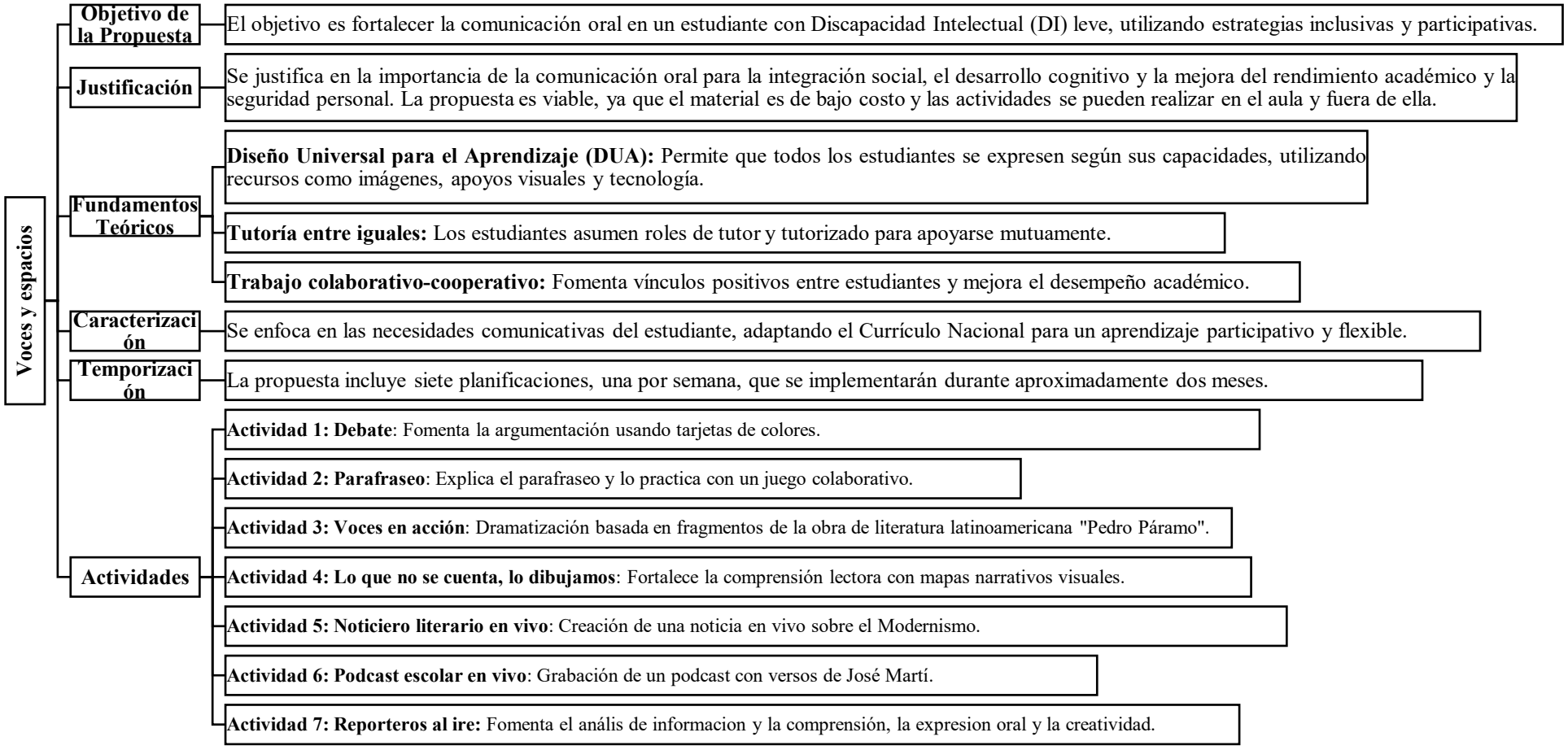
En conclusión, la propuesta planteada busca dar respuesta a las necesidades del estudiante, al mismo tiempo que impulsa un ambiente inclusivo en el grupo clase, donde la comunicación oral pueda desarrollarse de manera progresiva y significativa. Al integrar recursos flexibles, apoyos visuales y actividades cooperativas y colaborativas, se favorece tanto la participación del estudiante con discapacidad intelectual leve como la de todo el grupo, generando aprendizajes compartidos. Así, más allá de atender un caso particular, esta propuesta se convierte en una oportunidad para enriquecer la dinámica de la clase y fortalecer la inclusión educativa.

3.5. Esquema de la propuesta

El presente esquema de la propuesta tiene como objetivo explicar de manera clara y organizada las actividades planificadas para fortalecer el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes. En este se presenta la distribución de las actividades, explicando cómo se llevará a cabo y en cuantas semanas. Este esquema permite comprender de manera general la estructura de la propuesta, facilitando la planificación, seguimiento y evaluación de las estrategias implementadas, asegurando que se desarrollen de manera progresiva y coherente con los fines educativos planteados.

Figura 2

Esquema de la propuesta.



3.6. Descripción de la unidad curricular de la asignatura de Lengua y Literatura de segundo de bachillerato

En las actividades utilizando estrategias inclusivas, se brinda la introducción, tanto a docentes como a estudiantes sobre cómo la propuesta actual contribuye al desarrollo de la comunicación oral en estudiantes con discapacidad intelectual. La propuesta se enfoca en la Unidad 2, basada en los lineamientos del Currículo de Lengua y Literatura para el Bachillerato General Unificado del Ministerio de Educación del Ecuador (2018). Para generar familiaridad con el nombre de la unidad del currículo, se mantiene la numeración del documento oficial.

La unidad 2 es seleccionada por ser la que tiene como destreza con criterio de desempeño potenciar la comunicación oral en los estudiantes. A continuación, se presenta una descripción detallada de dicha unidad.

UNIDAD 2: Comunicación oral

En la primera etapa de esta unidad, los estudiantes explorarán la estructura básica del discurso oral, comprendiendo la necesidad de organizar sus ideas en tres momentos fundamentales: introducción, desarrollo y conclusión. En el que se implementarán estrategias inclusivas que consideren las distintas formas de aprender y de participar. Para ello, se utilizan metodologías activas como el trabajo colaborativo, el trabajo cooperativo, las tutorías entre iguales, fomentando un aprendizaje inclusivo, participativo, flexible y significativo.

La propuesta incluye actividades de diversa índole, tales como dramatizaciones, juegos didácticos, exposiciones orales, elaboración de podcast escolar, entre otras. Estas actividades estarán acompañadas con recursos visuales como imágenes, ilustraciones y esquemas gráficos, los cuales facilitarán la comprensión de la estructura y del propósito comunicativo de cada tipo de texto trabajado. Según la naturaleza de la actividad, a cada integrante se le asignará un rol específico (ejemplo: relator, moderador, lector o evaluador), con el fin de fomentar la responsabilidad compartida, la interdependencia positiva y una interacción comunicativa respetuosa e inclusiva entre los miembros del grupo.

Asimismo, la propuesta incluye herramientas digitales y actividades interactivas para la creación colaborativa de producciones orales y la retroalimentación entre pares. A través de actividades integradas, los estudiantes reforzarán habilidades como la síntesis de ideas, la construcción de relaciones lógicas y la expresión oral coherente y estructurada. Esta dinámica

no solo fortalece la competencia comunicativa, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades sociales, la escucha activa y el respeto por la diversidad de opiniones.

3.7. A quién va la propuesta

La propuesta está orientada principalmente al acompañamiento pedagógico de un estudiante de 16 años con discapacidad intelectual leve, considerando sus necesidades educativas específicas en el desarrollo de la comunicación oral. No obstante, también involucra de manera activa a la docente de Lengua y Literatura, quien cumple un rol fundamental como mediadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como al resto del grupo de estudiantes, al integrarlos en actividades colaborativas que favorecen un entorno inclusivo.

El diseño de las estrategias responde a un enfoque participativo y flexible, con actividades que pueden adaptarse a distintas características y niveles de aprendizaje. Se priorizan dinámicas grupales que promueven la interacción entre pares, el trabajo cooperativo, colaborativo, las tutorías entre iguales

, generando así oportunidades reales para fortalecer la comunicación oral dentro de un ambiente de respeto, apoyo mutuo y corresponsabilidad.

De este modo, si bien el punto de partida es la atención a un caso específico, la propuesta se concibe como una intervención integradora, capaz de enriquecer la experiencia educativa de todos los involucrados. A través de la participación del docente y del grupo de aula, no solo se busca potenciar las habilidades del estudiante con DI, sino también fortalecer el trabajo en equipo, la cohesión del grupo y el logro de los objetivos curriculares de manera significativa y compartida.

3.8. Consideraciones generales

La presente propuesta parte de un proceso de investigación que se enmarca en los principios de la educación inclusiva, concebida como un enfoque pedagógico que promueve el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin distinción de sus condiciones personales, sociales o cognitivas. En este sentido, responder a la diversidad del alumnado implica que el personal docente disponga de información actualizada y de estrategias inclusivas que le permitan atender de manera correcta a las diversas necesidades educativas que pueden presentarse en el aula.

El estudio se centra en el fortalecimiento de la comunicación oral como una habilidad clave para el desarrollo integral del estudiante con DI leve, reconociendo que el lenguaje no solo permite expresar ideas y emociones, sino también establecer vínculos sociales, participar activamente en el entorno escolar y acceder a experiencias de aprendizaje más significativas.

A partir de esta necesidad, se plantea una propuesta pedagógica que incluye un sistema de actividades basadas en estrategias inclusivas, dirigidas a estimular el desarrollo comunicativo del estudiante en un entorno colaborativo. Además, la investigación respeta principios éticos fundamentales como la equidad, la confidencialidad de la información y el consentimiento informado de los participantes. Se busca generar un ambiente de respeto mutuo y crecimiento conjunto, donde no solo se impulse el desarrollo del estudiante con DI, sino que también se fortalezca el compromiso de la comunidad educativa con una enseñanza inclusiva, accesible y de calidad para todos.

3.9. Sugerencias metodológicas

Para llevar a cabo esta propuesta, se sugiere aplicar estrategias inclusivas que se adapten a las necesidades de cada estudiante. Por ejemplo, se puede aprovechar el patio o el espacio que existe dentro del aula para realizar una dramatización, en donde cada estudiante tendrá un papel asignado de acuerdo con sus habilidades y así se podría fomentar la expresión oral de forma divertida y segura.

También se pueden organizar estaciones de aprendizaje con materiales visuales, juegos sencillos o actividades por pasos, donde el estudiante con discapacidad intelectual pueda participar a su ritmo. Otra sugerencia es trabajar en parejas o grupos pequeños, donde un compañero actúe como apoyo, explicando o reforzando lo que no haya quedado claro. El docente tendrá un rol clave, acompañando, observando y ajustando las actividades según el progreso del estudiante, siempre promoviendo su participación activa y ayudándolo a mejorar su forma de comunicarse.

3.10. Temporización

La propuesta **“Voces y Espacios”** consiste en siete planificaciones con una duración entre 40 a 45 minutos de cada actividad, para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comunicación oral. Cada clase está diseñada para que los estudiantes aprendan a través de la práctica y la interacción, reflexionando sobre sus experiencias y construyendo

su propio conocimiento. El enfoque se centra en comprender y valorar la manera en que los estudiantes se expresan, buscando que puedan participar, argumentar y comunicar sus ideas de manera efectiva. Su implementación está prevista a razón de una actividad por semana, durante un período aproximado de siete semanas, lo que equivale a dos meses. En caso de que existan semanas adicionales dentro del calendario escolar, estas podrán destinarse al refuerzo de contenidos que no hayan sido comprendidos con claridad o al fortalecimiento de habilidades específicas, lo cual permitirá un desarrollo gradual de las actividades, el seguimiento del progreso estudiantil y la aplicación de estrategias inclusivas y participativas.

Población objetivo: dirigida a un estudiante con discapacidad intelectual.

Nivel: segundo de bachillerato (16 años)

Aplicación por: la docente del aula.

Tiempo de aplicación: se realizaría una actividad cada semana.

3.11. Espacio de aplicación

La propuesta contempla diversas actividades orientadas al fortalecimiento de la comunicación oral, tales como la producción de podcast escolar, dramatizaciones, debates, entre otros. Estas se desarrollarán principalmente en manera presencial, aprovechando cada espacio del aula y otros espacios que favorecen la interacción directa entre estudiantes, el uso de materiales auditivos, visuales y los momentos de diálogo, reflexión y expresión escénica. Cada actividad tendrá una duración aproximadamente de 40 a 45 minutos con base en la planificación, permitiendo que todos los estudiantes participen de manera activa.

En actividades como la dramatización o el debate, se requiere un entorno que facilite la expresión oral, el movimiento libre y el respeto por los turnos de habla. La producción de un podcast requiere contar con espacios adecuados y cómodos que faciliten el desarrollo de los contenidos, garantizando así una buena calidad en el resultado final. Todas estas estrategias estarán mediadas por el trabajo colaborativo y cooperativo, permitiendo que cada estudiante asuma un rol específico dentro del grupo (ejemplo: relator, moderador, intérprete, entre otros), promoviendo así la responsabilidad compartida, la toma de decisiones conjunta y el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales.

3.12. Descripción de las actividades

Actividad 1: Ideas que Conectan: Debate Colaborativo

Para promover la expresión oral y el análisis crítico, se realizará un debate en grupos a partir de la lectura “Un futuro incierto, pero esperanzador” del poeta chileno Raúl Zurita,

tomada de la Unidad 1 del libro de Lengua y Literatura de 2.º BGU. La actividad busca conectar los aprendizajes de esa unidad con el contenido central de la Unidad 2, "Comunicación Oral", integrando ideas y reflexiones que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en un espacio de diálogo y argumentación, así como fomentar el intercambio de información.

<table>
<tr><th colspan="4">Planificación Actividad 1</th></tr>
<tr><td>Nombre de la actividad:
Turno de palabra: defendiendo nuestras ideas
Asignatura:
Lengua y Literatura</td><td>Grupo de edad:
16 – 17 años</td><td>Nro. De estudiantes:
25</td><td>Tiempo estimado:
45 min
Curso o paralelo:
Segundo BGU</td></tr>
<tr><td colspan="4">Destreza con criterio de desempeño:
LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo de la clase:
Promover la participación de los estudiantes en un debate sencillo, utilizando argumentos básicos y respetando turnos de palabra mediante estrategias inclusivas como el trabajo colaborativo para potenciar el intercambio de información con un elemento esencial para la comunicación.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Criterio de evaluación:
CE.LL.5.3. Escucha y valora el contenido explícito e implícito del discurso y con sus respuestas persuade mediante la argumentación y la contraargumentación, utilizando diferentes formatos (debates, mesas redondas, etc.), registros y otros recursos del discurso oral con dominio de las estructuras lingüísticas, evaluando su impacto en la audiencia.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Indicadores para la evaluación del criterio:
I.LL.5.3.3. Persuade mediante la argumentación y contraargumentación con dominio de las estructuras lingüísticas, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia, en diferentes formatos y registros. (I.3., S.4.)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivos generales del área que se evalúan:</td></tr>
</table>

OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye:

S.4. Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.

Desarrollo de la actividad	**Materiales /Recursos**	**Actividad de refuerzo**
Anticipación *10 minutos* • La clase inicia con una dinámica interactiva la cual trata de realizar una serie de ejercicios con el cuerpo, la misma que tiene como objetivo generar concentración y atención en los estudiantes. • Una vez finalizada la actividad, con el propósito de activar conocimientos previos, la docente planteará preguntas claras, como: • ¿De qué trataba la lectura "Un futuro incierto, pero esperanzador" • ¿Qué sentimientos transmitía el texto? • ¿Recuerdan algún personaje o idea central mencionada en la lectura? • ¿Qué mensaje creen que quiso dejar el autor al escribir esta obra?	• https://www.youtube.com/watch?v=vFufce-Oeo4 • Lectura (pg. 18)	• Realizar un debate sencillo sobre la siguiente frase: "Todos los estudiantes deben tener los mismos derechos y oportunidades en el aula, sin importar sus diferencias." • Escribe tu opinión (5 a 7 líneas): • ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo? • Da 2 razones que apoyen tu idea. • Imagina qué diría alguien que piensa diferente y cómo responderías con respeto. • Conversa con un familiar sobre el tema y escucha su opinión.
Construcción *30 min* • La docente explicará ¿Qué es un debate?, su propósito, características y normas básicas	• Texto de Lengua y Literatura • **https://www.youtube.**	

como escuchar, respetar turnos, lenguaje adecuado y respeto mutuo. • Se proyectará un breve video con ejemplos. • Los estudiantes se dividirán en dos grupos: A (azul) y B (rojo), sentados frente a frente. • Cada grupo repasará la lectura y en el caso específico del equipo donde esté ubicado el caso estudiado, se le asignará el rol de representante, para que organice la participación mediante el apoyo de todo el grupo. • Cada grupo deberá realizar las siguientes pautas para empezar el debate: 1. Seleccionar ideas claves 2. Apoyar su posición con fragmentos de la lectura. 3. Resumir su postura y reforzar su argumento principal al final del debate. • Tema: • Grupo A: defender que la lectura es valiosa y significativa. • Grupo B: argumentar que la lectura es poco atractiva o limitada. • La docente modera el debate, controla los turnos y fomenta el respeto. • Duración aproximada: 10 a 15 minutos.	com/watch?v=KM9Vo9vsXdU	
Consolidación *5 min* • La docente realizará una breve retroalimentación sobre el desarrollo del debate.		

• La docente realiza preguntas como: • ¿Qué aprendimos al debatir sobre la lectura? • ¿Por qué es importante escuchar y respetar las opiniones diferentes? • ¿Por qué es bueno escuchar a los demás? • ¿Cómo nos ayuda respetar los turnos al hablar?		

Actividad 2: Parafraseo, un reto de razonamiento y trabajo en equipo.

Se realizará un trabajo colaborativo de parafraseo a partir de la lectura "El libro electrónico y sus conflictos" (Unidad 1) para vincular sus contenidos con el tema central de la Unidad 2, "Comunicación Oral", y fortalecer la habilidad de expresar ideas con claridad y en forma propia.

Planificación Actividad 2			
Nombre de la actividad: Parafraseo un reto de razonamiento y trabajo en equipo. **Asignatura:** Lengua y Literatura	**Grupo de edad:** 16 – 17 años	**Nro. De estudiantes:** 25	**Tiempo estimado:** 45min **Curso o paralelo:** Segundo BGU
Destreza con criterio de desempeño: **LL.5.2.1.** Valorar el contenido explícito de dos o más textos orales e identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso.			
Objetivo de la clase: • Desarrollar la habilidad de parafrasear textos breves de manera oral y escrita, mediante el trabajo colaborativo, que permita identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso a través del uso de la palabra y el intercambio de información.			

Criterio de evaluación:

CE.LL.5.3. Escucha y valora el contenido explícito e implícito del discurso y con sus respuestas persuade mediante la argumentación y la contraargumentación, utilizando diferentes formatos (debates, mesas redondas, etc.), registros y otros recursos del discurso oral con dominio de las estructuras lingüísticas, evaluando su impacto en la audiencia.

Indicadores para la evaluación del criterio:

I.LL.5.3.1. Identifica contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido explícito de un texto oral. (I.4., S.4.)

Objetivos generales del área que se evalúan:

OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral, y utilizando vocabulario especializado según la intencionalidad del discurso.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye:

I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos

Desarrollo de la actividad	**Materiales/Recursos**	**Actividad de refuerzo**
Anticipación *7 min* • La docente presentará la lectura a trabajar, recordando que corresponde a la Unidad 1 y formulará preguntas iniciales para activar conocimientos previos, con preguntas tales como: • ¿De qué trataba la lectura “El libro electrónico y sus conflictos”? • ¿Qué ventajas recuerdan que ofrecía el libro digital?	• Lectura del libro (pg. 35) • Lectura adaptada para el caso estudiado	Realizar la siguiente actividad: • Lee este texto breve: "La lectura nos permite conocer ideas nuevas, desarrollar el pensamiento y

• ¿Qué dificultades o desventajas se mencionan en el texto? • ¿Con qué elemento del rompecabezas relacionarían la idea principal de la lectura?		comunicarnos mejor con los demás." • Escríbelo con tus propias palabras, sin cambiar su significado. Usa entre 3 y 5 líneas. • Lee en voz alta lo que escribiste a un familiar. • Luego, pídele que te diga con sus palabras qué entendió de tu parafraseo.
Construcción *30 min* • La docente iniciará con una explicación sobre el parafraseo donde se aborda, ¿Qué es? ¿Cuál es su propósito y cómo se desarrolla? • Se proyectará un video explicativo que reforzará la teoría expuesta. • Cada estudiante recibe una pieza de rompecabezas de una figura. Al juntarse con quienes tienen la misma figura, forman un equipo. Luego, los cinco grupos unen sus piezas para armar una figura, cada una con un significado relacionado con la lectura: • Grupo 1: Pieza de rompecabezas con la figura de un libro abierto → acceso al conocimiento. • Grupo 2: Pieza de rompecabezas con la figura de una tableta → lectura digital. • Grupo 3: Pieza de rompecabezas con la figura de un signo de interrogación → dudas frente al libro electrónico.	• Libro de Lengua y Literatura • Video: https://www.youtube.com/watch?v=mWxAtHZ370M • Juego de mesa “Basta”.	

• Grupo 4: Pieza de rompecabezas con la figura de una balanza → comparación entre libro impreso y digital. • Grupo 5: Pieza de rompecabezas con la figura de una bombilla → nuevas ideas y reflexiones. • Cuando terminan, cada grupo comenta qué representa su figura y cómo se vincula con la lectura. Después, realizan una lectura rápida de repaso para identificar ideas principales y prepararse para la siguiente actividad. • Para mejor comprensión del tema a parafrasear, se le entregará una lectura adaptada para el estudiante del caso estudiado (**ver Anexo 10**) • Cada grupo elegirá un representante, haciendo énfasis que el grupo con el estudiante del caso estudiado será el representante, el cual será el encargado de organizar la participación, respetar turnos y promover el trabajo en equipo, con ayuda de sus compañeros. • Finalmente, la docente explica la dinámica del juego **"**Basta**"**, sus reglas y la forma de jugar: 1. Para jugar, en cada ronda se elige una carta con una temática, se pulsa el centro del tablero para que empiece a contar el límite de 10 segundos, y un jugador dice una		

palabra, pulsa la letra con la que empieza y vuelve a pulsar el centro del tablero. 2. ¡El siguiente jugador tendrá que utilizar una palabra que empiece por una letra que aún no se haya utilizado, por lo que cada vez es más difícil! 3. Pueden jugar de 2 a 8 jugadores • Para comenzar, cada grupo deberá crear una frase relacionada con la lectura o con su figura, utilizando todas las letras del juego. • Se hace énfasis que para el cumplimiento de la actividad se realizará el desarrollo de la parte oral que es el intercambio de ideas en el juego. • Por otro lado, se deberá realizar anotaciones sobre las palabras, frases u oraciones sobre la lectura que se logró formar en el juego. • Luego de ello, cada representante deberá dar a conocer sus anotaciones logradas. • La actividad tendrá un tiempo de 10 a 15 min.		
Consolidación *8 min*		

• La docente realizará una retroalimentación con preguntas como: • ¿Qué les pareció trabajar el tema del parafraseo con el juego? • ¿Qué aprendimos al practicar el parafraseo? • ¿Cómo nos puede ayudar el parafraseo en otras materias o actividades de la vida diaria? • ¿Qué sentimos cuando alguien del grupo nos apoyó con una idea? • ¿Por qué es importante escuchar con atención a los demás?		

Actividad 3: Voces en acción

La lectura "Pedro Páramo", que se vio en la Unidad 1, sirve de base para repasar los elementos principales de la obra y mejorar la comprensión lectora, trabajando de manera conjunta con la Unidad 2. Los estudiantes trabajan de manera cooperativa, analizan fragmentos y realizan dramatizaciones para representar personajes y situaciones importantes. Esto potencia la expresión y la comunicación oral, y al final cada grupo crea un resumen de manera cooperativa que relaciona la obra con la síntesis de la información leída-dramatizada, combinando literatura, trabajo en equipo y aprendizaje activo.

Planificación Actividad 3			
Nombre de la actividad: Voces en acción **Asignatura:** Lengua y Literatura	Grupo de edad: 16-17años	**ro. De estud**	**Tiempo estimado:** 45 minutos

		iantes: 25	**Curso o paralelo: 2do de Bachillerato**

Destreza con criterio de desempeño:

LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.

Objetivo de la clase: Fomentar la comunicación oral utilizando diferentes formatos y registros para argumentar y contraargumentar mediante una dramatización cooperativa basada en un fragmento seleccionado de la obra "Pedro Páramo", desarrollando el uso de gestos y símbolos, el intercambio de ideas y el uso de la palabra.

Criterio de evaluación: CE.LL.5.3. Escucha y valora el contenido explícito e implícito del discurso y con sus respuestas persuade mediante la argumentación y la contraargumentación, utilizando diferentes formatos (debates, mesas redondas, etc.), registros y otros recursos del discurso oral con dominio de las estructuras lingüísticas, evaluando su impacto en la audiencia.

Indicadores para la evaluación del criterio: I.LL.5.3.2. Analiza los significados connotativos del discurso, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido implícito de un texto oral. (I.4., S.4.)

Objetivos generales del área que se evalúan: OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye: I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.

Desarrollo de la actividad	**Materiales/Recursos**	**Actividad de refuerzo**

Anticipación *10 min* • La clase iniciará con la dinámica de "Tingo, tingo, tango" utilizando una pelota. • La docente dirá varias veces "tingo, tingo tingo" mientras los estudiantes se pasan la pelota entre ellos. Cuando la docente diga "tango" la pelota deberá detenerse y el estudiante que se quede con la pelota en la mano deberá responder una de las cinco preguntas que están planteadas, las tres primeras están relacionadas con la lectura de Pedro Páramo y las dos sobre el nuevo tema que es el resumen. - ¿Qué recuerdan sobre la historia de Pedro Páramo? ¿Qué sentimientos les transmitía la obra? - ¿Recuerda cuáles son los personajes del fragmento de la obra? • Preguntas sobre el nuevo tema que es el resumen - ¿Saben qué es un resumen? - ¿Saben cuáles son las partes de un resumen? • Partiendo de las dos últimas respuestas de los estudiantes la docente explicará qué es el resumen y cómo se elabora, para esto se ayudará de un video.	• Pelota pequeña para el juego. • Video corto sobre cómo se elabora un resumen https://www.youtube.com/watch?v=ah4dvW1X-eU .	• Los estudiantes que no comprendieron los temas vistos en clase deberán volver a leer el fragmento de Pedro Páramo, luego de eso deberán escribir un resumen corto de unas 3 a 4 líneas en una hoja.

Construcción *30 min* ● La docente organizará a los estudiantes en equipos de 5 personas. Para esto, entregará a cada estudiante una cartulina de cinco colores diferentes, para que se agrupen por el color que les tocó. ● Una vez formados los equipos, los estudiantes irán a la página 39 y 40 del libro para ver revisar el fragmento. ● Luego los estudiantes tendrán 7 minutos para elaborar un resumen corto sobre el fragmento de Pedro Páramo para que identifiquen los: - Personajes importantes del fragmento - Ideas centrales - El mensaje que se transmite ● Este resumen servirá como guía para la dramatización, ya que ayudará a los estudiantes a organizar la escena para luego representarla. ● Después, cada grupo transforma el resumen en una pequeña dramatización para eso tendrán 7 minutos y se asignan roles dentro de cada equipo. Los roles serán: - Actor 1: representa a un personaje principal.	• Cartulinas de cinco colores. • Lectura del libro de Lengua y Literatura (pp. 39 – 40). • Lectura con ilustraciones del fragmento **(ver anexo 11)** • Espacio para dramatizar. • Materiales simples para sus disfraces de ser necesario. • Hojas para apuntes. • Lápices, esferos, marcadores.	

- Actor 2: representa a otro personaje principal. - Al caso estudiado se le asigna el rol de narrador: explica algunas partes de la escena y presenta a los actores. - Asistente de diálogo: ayuda por si alguno de los actores se olvida algo que tenía que decir. - Coordinador: organiza tiempos y se asegura que todos los estudiantes cumplan su rol. ● Todos los estudiantes tendrán apoyo de la docente y se ayudarán entre sí. ● Finalmente, cada equipo presentará su dramatización, para lo que tendrán un tiempo estimado de 2 a 3 minutos por equipo. La presentación consistirá en representar el resumen de su fragmento.		

Consolidación *5 min* ● Conversatorio final con preguntas como: - ¿Qué aprendimos sobre la obra de Pedro Páramo? - ¿Nos ayudó la dramatización a entender mejor la obra? - ¿Creen que con la ayuda del resumen se pudo entender mejor la obra? ● Finalmente, con todas las ideas de los resúmenes, la docente y los estudiantes construirán una idea general y se realizará una idea general sobre el fragmento trabajado.		

Actividad 4: Lo que no se cuenta, lo dibujamos "Huasipungo"

La lectura de "Huasipungo" vista en la Unidad 1, ayuda a identificar personajes, hechos y temas principales. En la Unidad 2, los estudiantes aprenden sobre falacias y cómo reconocerlas o inventarlas. Aquí se trabajará en grupos en donde se comparten ideas, se usarán los gestos y símbolos para representar escenas, para el final crean un mapa mental, a través del trabajo cooperativo, que une la historia con la falacia, fomentando la comunicación oral y el trabajo en equipo.

Planificación Actividad 4			
Nombre de la actividad: Lo que no se cuenta, lo dibujamos "Huasipungo" **Asignatura:** Lengua y Literatura	**Grupo de edad:**	**Nro. De estudiantes:**	**Tiempo estimado:** 45 min

	Alumnos de 16-17 años	25	**Curso o paralelo:** 2do de Bachillerato

Destreza con criterio de desempeño:

LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.

Objetivo de la clase: Desarrollar la capacidad de persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, identificando y creando falacias a partir de la lectura de un fragmento de Huasipungo, mediante el trabajo cooperativo y la elaboración de un mapa narrativo que refleje las falacias encontradas.

Criterio de evaluación: CE.LL.5.3. Escucha y valora el contenido explícito e implícito del discurso y con sus respuestas persuade mediante la argumentación y la contraargumentación, utilizando diferentes formatos (debates, mesas redondas, etc.), registros y otros recursos del discurso oral con dominio de las estructuras lingüísticas, evaluando su impacto en la audiencia.

Indicadores para la evaluación del criterio: I.LL.5.3.2. Analiza los significados connotativos del discurso, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido implícito de un texto oral. (I.4., S.4.)

Objetivos generales del área que se evalúan: OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye: I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.

Desarrollo de la actividad	**Materiales/Recursos**	**Actividad de refuerzo**
Anticipación *10 min*	• Pelota suave.	

• La clase dará inicio con la dinámica “Atrapa la pelota y responde". Para realizar esta dinámica, la docente explicará que lanzará la pelota a un estudiante y, a quien le caiga en las manos actividad deberá responder una de las cinco preguntas que se presenta a continuación: tres relacionadas con el fragmento de “Huasipungo” y tres sobre el nuevo tema de la falacia. - ¿Qué recuerda sobre la historia y los personajes de Huasipungo? - ¿Cree que partes del texto sean injustas o exageradas? - ¿Qué quería dar a conocer el autor con ese fragmento? • Preguntas para diagnosticar conocimientos previos respecto al nuevo tema de la falacia: - ¿Sabe qué es la falacia? - ¿Qué conoce sobre la falacia? - ¿Conocen los tipos de falacias? • Después de que los estudiantes hayan respondido las preguntas con la dinámica, la docente explicará el concepto de la falacia, indicando que es un error en una idea que parece correcta, pero no lo es. Para facilitar la comprensión, se dará un ejemplo sencillo y se proyectará un video.	• Video sobre la falacia y los tipos https://www.youtube.com/shorts/6qHhXkneQvU.	• Escoger un fragmento de Huasipungo. • Luego imagina algo exagerado o imposible que un personaje podría decir o hacer para crear la falacia. • Finalmente, dibuja, escribe o representa esa idea en una hoja y llévala a clase para que todos puedan adivinar la parte de la falacia.

Construcción *25 min* • La docente formará equipos de trabajo entregando tarjetas de cinco animales diferentes a cada estudiante (vaca, perro, pollo, gato, oveja). • Los estudiantes imitarán el sonido del animal que les tocó para encontrar a los integrantes de su equipo. • En sus equipos, dialogarán el fragmento de Huasipungo para identificar: • Personajes principales, escenarios, hechos importantes, temas clave (injusticia, abuso, pobreza) • A partir de lo que ya analizaron, deberán inventar una falacia basada en el fragmento. • La docente les sugerirá que puede ser un argumento exagerado o incorrecto, como si uno de los personajes hiciera una interpretación errónea de los hechos. • Luego los estudiantes tendrán que realizar un mapa narrativo visual, en el que irán conectado los hechos que crearon.	• Tarjetas de los animales. • Lectura del libro de Lengua y Literatura (pg. 41-42). • Fragmento de Huasipungo. • Ilustración de la lectura **(ver anexo 12).** • Papelógrafos. • Pinturas de colores. • Marcadores. • Hojas para escribir. • Cuadernos.	

• Todos los integrantes del grupo deberán participar de esta actividad de la siguiente manera: - Dos dibujarán los personajes. - Otro dibujara los escenarios. - Otro estudiante escribirá ideas claras sobre la falacia que crearon. - Finalmente, al caso estudiado se le asigna el rol de compartir la falacia. • La docente guiará a todos los grupos en toda la actividad, asegurando que todos participen dentro del grupo, además brindará apoyo a los grupos que presenten alguna dificultad para generar una idea tener una buena estructura en su trabajo • Finalmente, cada grupo comparte la falacia que creó y explica cómo se relaciona con los personajes o hechos del fragmento.		
Consolidación *10 min* • Para concluir la clase la docente realiza un conversatorio final con preguntas de reflexión: - ¿Qué aprendimos sobre la historia a través de las falacias? - ¿Cómo nos ayudó a crear o identificar falacias? - ¿Fue fácil realizar la falacia?		

(Ver anexo 6 lista de cotejo)		

Actividad 5: "Noticiero Literario en Vivo"

Descripción de la actividad: Esta actividad se basa en los textos académicos trabajados en la Unidad 1 y sirve como una herramienta práctica para compartir y difundir los aprendizajes de la Unidad 2 sobre el Modernismo, con especial énfasis en la obra de Rubén Darío. Además de la escritura, el noticiero impulsa la comunicación oral, ya que permite a los estudiantes exponer, dialogar y expresar sus ideas de manera clara, utilizando gestos y entonación que enriquecen la interacción. De esta forma, el noticiero se convierte en un espacio cooperativo y creativo, donde se integran la escritura y la oralidad, fortaleciendo tanto la comprensión de los contenidos literarios como las habilidades comunicativas de los estudiantes.

<table>
<tr><th colspan="4">Planificación Actividad 5</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Nombre de la actividad: "Noticiero Literario en Vivo"

Asignatura: Lengua y Literatura</td><td rowspan="2">Grupo de edad:
16-17 años</td><td>Nro. De estudiantes:
25</td><td>Tiempo estimado: 45 minutos</td></tr>
<tr><td>Curso o paralelo:
2do de Bachillerato</td></tr>
<tr><td colspan="4">Destreza con criterio de desempeño: LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo de la clase: Fortalecer la comunicación oral mediante la simulación de un noticiero en vivo, integrando conocimientos sobre el Modernismo y el autor Rubén Darío, para que los</td></tr>
</table>

estudiantes puedan expresar sus ideas, compartir información y desarrollar sus habilidades de comunicación oral.

Criterio de evaluación: CE.LL.5.3. Escucha y valora el contenido explícito e implícito del discurso y con sus respuestas persuade mediante la argumentación y la contraargumentación, utilizando diferentes formatos (debates, mesas redondas, etc.), registros y otros recursos del discurso oral con dominio de las estructuras lingüísticas, evaluando su impacto en la audiencia.

Indicadores para la evaluación del criterio: I.LL.5.3.2. Analiza los significados connotativos del discurso, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido implícito de un texto oral. (I.4., S.4.)

Objetivos generales del área que se evalúan: OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral, y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye: I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.

Desarrollo de la actividad	**Materiales/Recursos**	**Actividad de refuerzo**
Anticipación: *10 min* • La clase iniciará con una dinámica del globo, consiste en que tienen que pasar el globo entre todos los estudiantes y cuando la docente diga ¨pare¨ el estudiante que se quedó con	• Globo. • Preguntas abiertas y participativas. • Computadora.	• Mini noticiero sobre Rubén Darío. • Elige un aspecto de la vida o la obra de Rubén Darío que te haya interesado en clase: por ejemplo,

el globo deberá responder una de las 4 preguntas. • Las dos primeras preguntas están relacionadas con el tema de los textos académicos y las otras dos sobre el tema nuevo que es sobre el modernismo con el autor Rubén Darío. • ¿Qué caracteriza a un texto académico? • ¿En qué se diferencia de un texto literario? • Preguntas sobre el nuevo tema el modernismo y el autor Rubén Darío. • ¿Qué sabes sobre el Modernismo en la literatura? • ¿Has leído o escuchado algún poema de Rubén Darío? ¿Cuál te llamó la atención? • Tomando como referencia las respuestas anteriores de los estudiantes, la docente explicará qué es el Modernismo y quién es Rubén Darío apoyándose en un video como recurso didáctico.	• Proyector • Video explicativo del nuevo tema: https://youtu.be/aTngsmNqH4s?si=yPjsrCeJ7P96oVeu	un poema, un dato curioso, un viaje, un hecho histórico o su influencia en la poesía modernista. • Escribe un pequeño guion de 1–2 minutos como si fueras un reportero de un noticiero literario. • Incluye: • Titular llamativo: ejemplo: “Rubén Darío revoluciona la poesía con ‘Azul’”. • Breve descripción del hecho o información sobre Darío. • Cierre creativo**:** un verso, frase o reflexión breve del autor.

Construcción: 30 *min* • La docente organizará a los estudiantes en equipos de 5 personas, para esto entregará a cada estudiante una tarjeta con una numeración en cada tarjeta del 1 al 5 cada estudiante se agrupará por el número que les tocó. • Para la organización del aula, se colocará al frente, cerca de la pizarra, una mesa con cinco sillas. Cada grupo se dirigirá a esta zona al momento de presentar, de manera que puedan interactuar con toda la clase. • Una vez formados los equipos, los estudiantes revisarán a profundidad el tema correspondiente en la página 67 del libro. • Una vez que ya profundicen el tema sobre el autor la docente asignará los roles dentro de cada equipo. • Presentador principal: abre y cierra el noticiero, introduce al autor y contextualiza el Modernismo. • Reportero cultural: presenta la vida de Rubén Darío (fecha de nacimiento, contexto histórico e influencia literaria).	• Tarjetas con números. • Libro de Lengua y Literatura (pág. 67) • Cuadernos, lápices.	• Graba un mini video o audio presentando tu noticia (puede ser con celular o computadora). • Envía el archivo de audio o video al docente.

• Periodista de sociedad: resalta anécdotas, premios o hechos curiosos sobre su trayectoria. • Periodista internacional: muestra la influencia de Rubén Darío fuera de Nicaragua y en la literatura mundial. • El caso estudiado se le asigna el rol de ser el presentador de poesía: comparte fragmentos de sus poemas, versos emblemáticos o frases creativas para dar color al noticiero. • Elaboración del guión, cada grupo redacta un "Noticiero literario" centrado en Rubén Darío, incluyendo titulares llamativos y noticias ficticias relacionadas con su vida y su obra. • Un ejemplo puede ser: (Última hora, Rubén Darío sorprende con la publicación de "Azul" y revoluciona la poesía modernista). • Finalmente se presentará el noticiero literario en vivo tiene entre 2-3 minutos. • Se valorará: creatividad, fluidez oral, precisión en la información sobre Rubén Darío y el trabajo en equipo.		

Consolidación: 5 *min* • Conversatorio final con preguntas mediante imágenes del autor como: - ¿Qué aspectos de su vida les parecieron más interesantes o sorprendentes? - ¿Qué verso o fragmento de sus poemas les llamó más la atención y por qué? - ¿Cómo creen que Rubén Darío revolucionó la poesía modernista? - (Ver anexo 9 lista de cotejo)	• Computadora. • Proyector. • Imágenes del autor para el cierre.	

Actividad 6: Podcast escolar en vivo

Descripción de la actividad: Esta actividad se basa en la descontextualización trabajado en la Unidad 1 y sirve como una herramienta práctica para compartir y difundir los aprendizajes de la Unidad 2, con la lectura de *Versos sencillos* de José Martí, se promueve el reconocimiento del valor expresivo de la poesía. La creación de un podcast escolar a partir de esta lectura impulsa la comunicación oral, ya que los estudiantes emplean palabras precisas, acompañan su discurso con gestos y variaciones de voz y comparten sus interpretaciones con sus compañeros. De este modo, el podcast escolar se convierte en un espacio de diálogo e intercambio de información que fortalece tanto la comprensión de los textos como el desarrollo de habilidades comunicativas.

Planificación Actividad 6			
	Grupo de edad: 16-17 años	**N ro. De**	**Tiemp o estimado:**

Nombre de la actividad: Podcast escolar "Versos al aire: mi voz en vivo con José Martí" **Asignatura:** Lengua y Literatura		**estudiantes:** 25	45 minutos **Curso o paralelo:** **2do de Bachillerato**

Destreza con criterio de desempeño: LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.

Objetivo de la clase: Fomentar la comprensión lectora y la expresión oral mediante la lectura y análisis de *Versos sencillos* de José Martí, desarrollando habilidades comunicativas a través de la simulación de un podcast escolar en vivo, promoviendo el trabajo colaborativo, la argumentación y la creatividad en la presentación de contenidos literarios.

Criterio de evaluación: CE.LL.5.3. Escucha y valora el contenido explícito e implícito del discurso y con sus respuestas persuade mediante la argumentación y la contraargumentación, utilizando diferentes formatos (debates, mesas redondas, etc.), registros y otros recursos del discurso oral con dominio de las estructuras lingüísticas, evaluando su impacto en la audiencia.

Indicadores para la evaluación del criterio: I.LL.5.3.2. Analiza los significados connotativos del discurso, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido implícito de un texto oral. (I.4., S.4.)

Objetivos generales del área que se evalúan: OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye: I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos

Desarrollo de la actividad	Materiales/Recursos	Actividad de refuerzo
Anticipación: *10 min* • Realizar dos preguntas aleatoriamente sobre el tema de la descontextualización: • ¿Qué significa que una información esté fuera de contexto? • ¿Qué pasa si usamos una frase fuera de su lugar original? • Preguntas sobre el nuevo tema que es el resumen • ¿Saben quién es José Martí? • ¿Qué temas creen que trata el poema *"Versos Sencillos"*? • ¿Han leído algún poema que hable de la amistad, la naturaleza o la paz?	• Libro de Lengua y Literatura • Pizarra para ideas colectivas. • Hoja de trabajo con preguntas guía.	• Para reforzar la comprensión de **Versos Sencillos de José Martí**, realiza en casa una actividad de mini-podcast: selecciona 3-4 versos que te hayan gustado, escribe con tus palabras el significado y el mensaje que transmiten, y redacta un breve guión de 1-2 minutos que incluya introducción, lectura dramatizada del fragmento, explicación del significado y cierre con una reflexión personal o pregunta para el oyente.
Construcción: *25 min* • La docente dará una breve explicación sobre qué es un podcast, cómo se produce y cómo se simulará la grabación en vivo en el aula con el tema nuevo de "V*ersos Sencillo*s de José Martí" • Para que quede más claro la explicación proyectará un video corto sobre la producción de un podcast escolar.	• Link del video corto: https://youtu.be/iwtdyuzaqTY?si=D-d6-o6mhA9bmTpH • Dispositivos electrónicos: celulares y computadoras • Banco de palabras clave	

• La docente organiza los grupos de la siguiente manera. • Dividir los 25 estudiantes en 5 grupos de 5 estudiantes. • Roles sugeridos dentro de cada grupo: • Presentador/a: Introduce la sección y contextualiza la lectura. • Narrador/a: Lee los versos seleccionados con entonación y expresividad. • Analista: Explica el significado de los versos y su impacto literario. • Entrevistador/a: Formula preguntas a sus compañeros simulando diálogo para el podcast. • Controla el tiempo: Controla y organiza la secuencia de intervenciones. • Cada grupo selecciona un fragmento de la obra *Versos sencillos* para analizar y comentar en clase. • Al caso estudiado se le asigna la función de ser el lector de un verso o una frase corta durante el podcast. • Preparación del podcast: • Escriben un guión breve con la estructura: • Introducción, lectura más relevante, comentarios y análisis, cierre y reflexión. • Cada equipo realiza la simulación de la grabación en vivo frente a los	para apoyar la oralidad (activado en anticipación). • Tarjetas de roles y funciones dentro del grupo. • Cuadernos. • Lápices y marcadores.	• Luego, graba tu mini-podcast usando tu celular u otro dispositivo, asegurándote de hablar con claridad y entonación adecuada, y envíalo al docente o preséntalo en clase, acompañando la grabación con un breve análisis escrito del fragmento si se requiere.

compañeros, mientras los otros escuchan atentamente. • Duración estimada: 3-4 minutos por grupo. • La docente supervisa pronunciación, claridad, coherencia y expresividad.		
Consolidación *10 min* • Conversatorio final con preguntas: - ¿Qué aprendimos sobre José Martí y su poesía? - ¿Cómo ayudó la dramatización y el podcast a comprender mejor los versos? - ¿Qué habilidades fortalecieron con esta actividad: comunicación, análisis, trabajo en equipo o uso de herramientas digitales? - (Ver anexo 10 lista de cotejo)		

Actividad 7: Reporteros al aire

En la Unidad 1, los estudiantes trabajan como reporteros y aprendieron a transmitir la información de manera clara. En la Unidad 2, se enfocan en las poesías, viendo su estructura y significado. Con la ayuda del trabajo cooperativo, se realizan actividades donde todos pueden participar según sus habilidades, fomentando la comprensión, la expresión oral y la creatividad.

Planificación Actividad 7			
Nombre de la actividad: Reporteros al aire	**Grupo de edad:** 16-17 años	**Nro. De estudia**	**Tiempo estimado:**

Asignatura: Lengua y Literatura		**ntes:** 25	45 min
			Curso o paralelo: 2do de Bachillerato

Destreza con criterio de desempeño: LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.

Objetivo de la clase: Fortalecer las habilidades de comunicación oral y escrita a través del uso de estructuras lingüísticas propias de la argumentación y contraargumentación, implementando el trabajo cooperativo por medio de la tarea "Reporteros de la clase", en la que los alumnos recolectarán datos de sus compañeros para crear poesías que expresen sus ideas persuasivamente.

Criterio de evaluación: CE.LL.5.3. Escucha y valora el contenido explícito e implícito del discurso y con sus respuestas persuade mediante la argumentación y la contraargumentación, utilizando diferentes formatos (debates, mesas redondas, etc.), registros y otros recursos del discurso oral con dominio de las estructuras lingüísticas, evaluando su impacto en la audiencia

Indicadores para la evaluación del criterio: I.LL.5.3.2. Analiza los significados connotativos del discurso, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido implícito de un texto oral. (I.4., S.4.)

Objetivos generales del área que se evalúan: OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.

Elementos del perfil de salida a los que se contribuye: I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.

Desarrollo de la actividad	**Materiales/Recursos**	**Actividad de refuerzo**

Anticipación *10 min* • Para iniciar la clase la docente empezará recordando el tema "los reporteros de la clase", para esto la docente tendrá las preguntas escritas en cartulinas dentro de una bolsa y 5 estudiantes del curso deberán sacar una pregunta y responder. Las preguntas son: - ¿Qué recuerda del tema de los reporteros de clase? - ¿Saben qué hacen los reporteros? - ¿Le gustaría ser reportero en algún momento? - Para adentrarnos al nuevo tema la docente realizará como preguntas previas si: - ¿Han escrito alguna vez una poesía? - ¿Les gustaría realizar una poesía?	• Computadora para proyectar el video. • Video sobre los reporteros https://www.youtube.com/watch?v=9FxZEQ0OHlk	• Al llegar a casa el estudiante podrá reforzar lo aprendido realizando una entrevista a algún familiar de su casa. • De igual manera deberá plantear preguntas sobre algo de su interés, sobre sus gustos, emociones o sueños. • Luego de la entrevista, el estudiante podrá crear una poesía corta y recitarle a alguien de su familia o también podrá grabarse y ver que tal le salió.
Construcción *25 min* • Para dar paso a la siguiente actividad los estudiantes trabajarán en equipo. Para la formación de los grupos, se realizará la dinámica "Mi barco se hunde y quiere que forme grupo	• Cuadernos para apuntes. • Celulares. • Libro de Lengua y Literatura para guiarse	

de...". Primero, se pedirán grupos de seis personas, luego de diez y al final se dirá que se formen grupos de cinco personas, con este último quedarán conformados los grupos para trabajar durante esta clase. • En cada grupo habrá dos reporteros, un entrevistado, dos entrevistadores. • La entrevista tiene como objetivo que la persona entrevistada pueda compartir información que servirá de base para que, entre los cinco integrantes creen una poesía corta. • Los estudiantes deberán plantear de tres a cuatro preguntas sobre gustos, sueños, emociones para realizarle al entrevistado. • En su grupo, se convertirán en reporteros y poetas. Los grupos deciden cómo recopilar la información deberán ser muy creativos podrán: - Hacer un micrófono, utilizar dispositivos para grabar audios o hacer videos cortos. - Escribir notas en un papel. - Hacer dibujos o ilustraciones. • Después de cada entrevista, el grupo seleccionará una idea o historia que más les llame la atención y	de alguna poesía. • Hojas para dibujar • Lápices • Micrófono elaborado por los estudiantes (opcional).	

comenzarán a transformarla en una poesía corta. ● Podrán escribirla en un papel, dibujarla, grabarla o recitarla. ● Se les da la libertad para usar palabras, símbolos o imágenes que expresen la idea de la historia. ● Al final, cada grupo comparte su poesía con la clase de manera oral, en el caso del grupo que está con el integrante del caso estudiado, será él quien recitará la poesía.		
Consolidación *10 min* ● Finalmente, la docente guiará la reflexión con preguntas sobre: - ¿Cómo las historias recogidas inspiraron su poesía? - ¿Qué aprendimos al ser reporteros? - ¿Les gustó ser reporteros? - ¿Cómo ayudó la información de la entrevista a crear la poesía? - ¿Ya habían creado antes una poesía?		

3.13. Evaluación y validación de la propuesta

La evaluación de la propuesta de intervención fue analizada por un grupo de diez expertos en educación, quienes cuentan con títulos profesionales en el campo de la educación inclusiva y afines (Licenciatura en Educación Especial, Maestría en Neuropsicología y Educación, Maestría en Educación con mención en prácticas interculturales, Psicólogo clínico y Magister en Neuropsicología y Educación, Licenciatura en Educación en Ciencias

Experimentales, Maestría en Gestión Educativa, Magister en Educación inicial con mención en Innovación en el desarrollo infantil, Magister en Pedagogía con mención en docencia e Innovación Educativa, Magister en Educación Básica). La selección de los expertos se realizó de acuerdo al perfil profesional y la experiencia en áreas como la educación inclusiva y desarrollo del lenguaje. Estos especialistas fueron encargados de revisar la propuesta de manera detallada para verificar que sea adecuada, útil y aplicable al contexto educativo del estudiante con discapacidad intelectual leve.

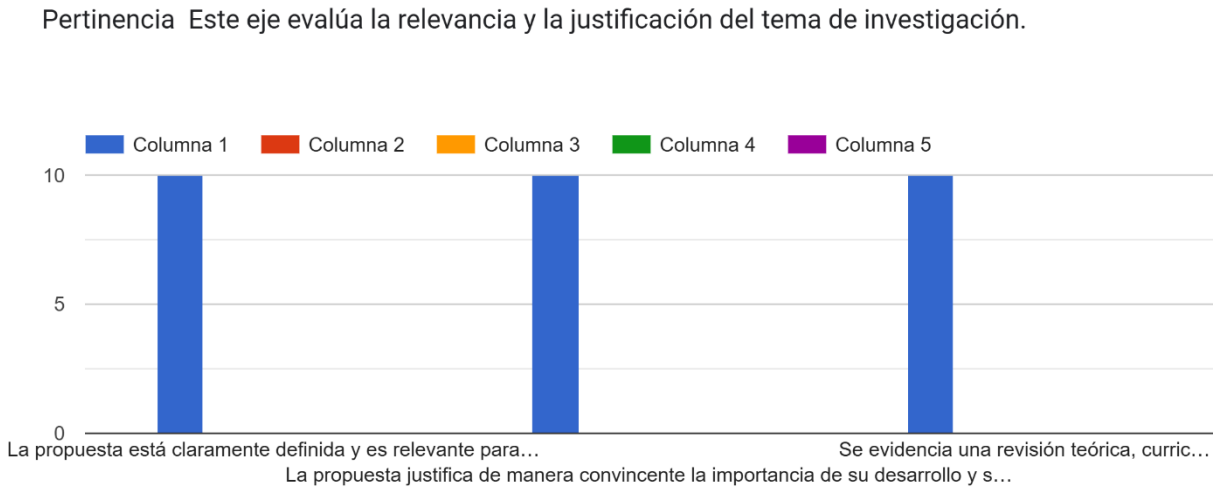
Para llevar a cabo la evaluación, se empleó la lista de cotejo en un cuestionario, la cual permitió identificar aspectos importantes, como la claridad de la propuesta, la importancia de las estrategias inclusivas, la facilidad para poder aplicarlas en el aula y si tiene coherencia con los objetivos de aprendizaje. Cada experto tuvo la potestad de señalar fortalezas, debilidades y sugerir mejoras que ayuden a que la propuesta sea desarrollada sin novedad.

Para la evaluación, se elaboró una rúbrica que contempla una escala con los siguientes Ejes: Pertinencia, Innovación, Aplicabilidad, Coherencia y Claridad, este documento fue remitido por WhatsApp a los especialistas que intervinieron en este proceso.

- Pertinencia: Este eje evalúa la relevancia y la justificación del tema de investigación.
- Innovación: Este eje mide la originalidad y la novedad de la propuesta.
- Aplicabilidad: Este eje se centra en el impacto potencial y la utilidad de los resultados de la investigación.
- Coherencia: Este eje evalúa la consistencia interna de la propuesta.
- Claridad: Este eje evalúa la facilidad de compresión y la calidad de la redacción de la propuesta.

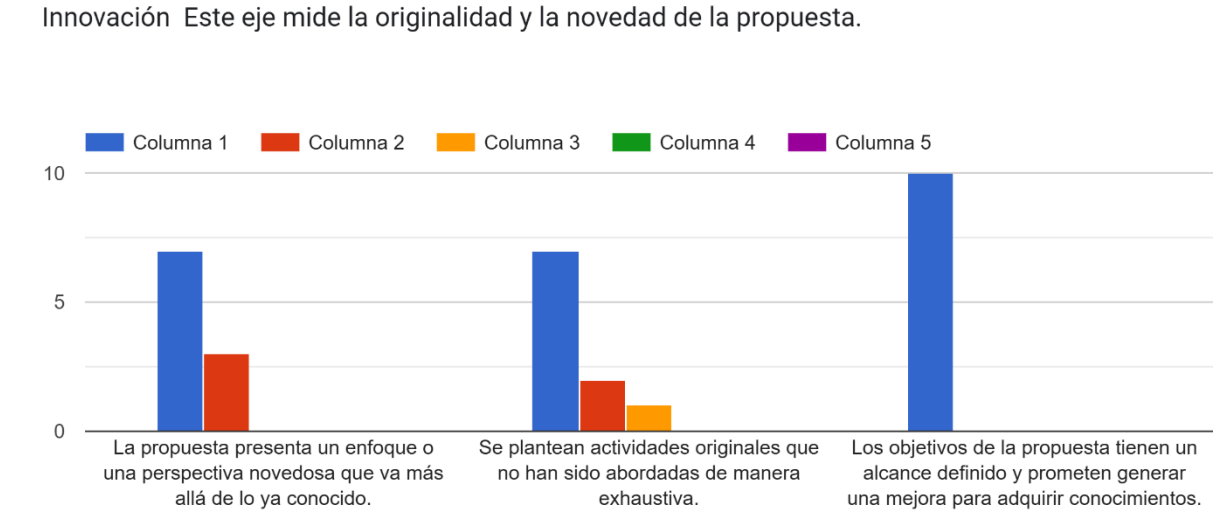
Gráficos de la evaluación del criterio de expertos

Figura 3



Nota. Las percepciones del instrumento son positivas y resaltan la relevancia y la justificación planteada. Los componentes teórico-metodológicos se articulan para responder a las necesidades del estudio. Fuente: Elaboración propia.

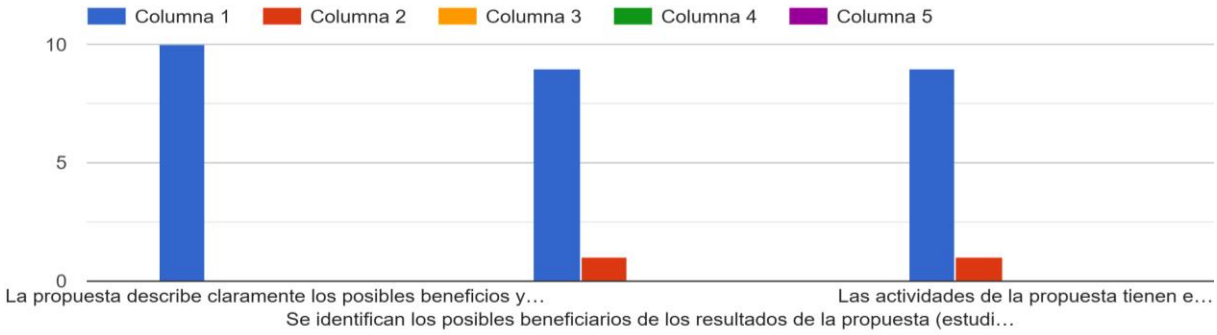
Figura 4



Nota. El proceso de investigación permitió configurar elementos actualizados y contextualizados a las necesidades educativas, lo cual fue reconocido por el equipo de validación de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.

Figura 5

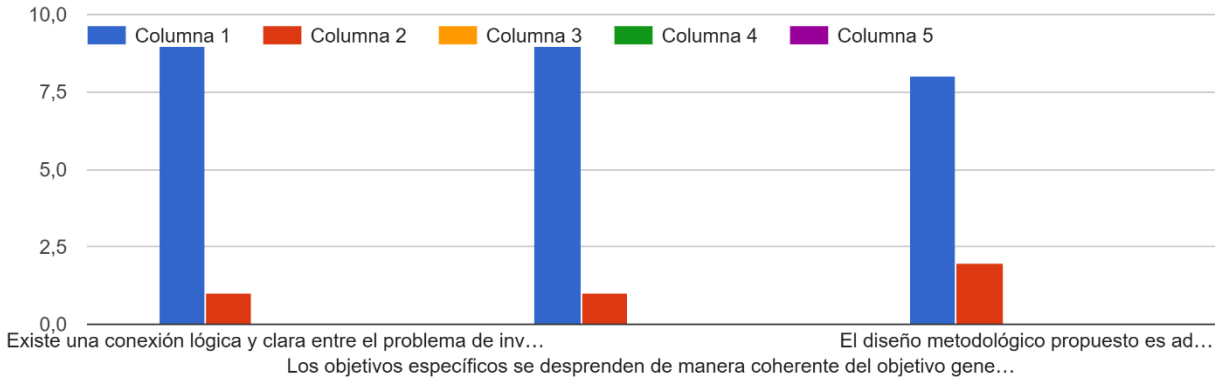
Aplicabilidad Este eje se centra en el impacto potencial y la utilidad de los resultados de la investigación.



Nota. Las actividades de la propuesta presentan la viabilidad para implementar la propuesta, lo cual está en convergencia con los objetivos planteados al inicio de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

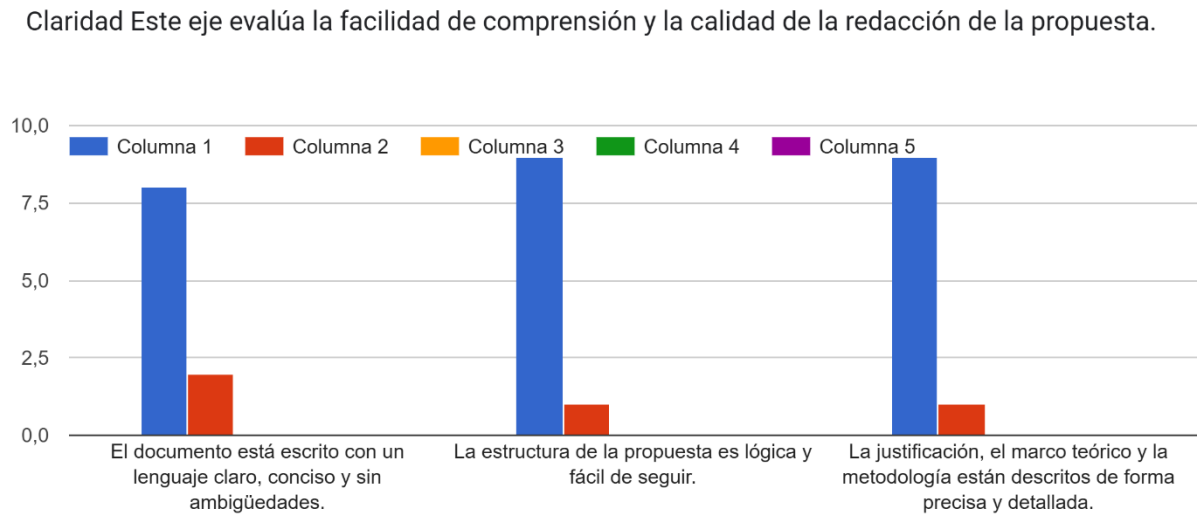
Figura 6

Coherencia Este eje evalúa la consistencia interna de la propuesta.



Nota. Los elementos que configuran la propuesta están interconectados didáctica y pedagógicamente, con el fin de entregar un diseño metodológico coherente, estructurado y sistematizado para su aplicación. Fuente: Elaboración propia

Figura 7



Nota. La factibilidad de la propuesta se demuestra también en la redacción inteligible que está a lo largo de la propuesta, con el fin de comunicar adecuadamente su contenido. Fuente: Elaboración propia.

3.14. Análisis de los resultados

Como se pudo observar en los gráficos, los resultados obtenidos en la validación por especialistas demostraron que la propuesta es considerada pertinente y valorada positivamente. En correspondencia con los ejes de la propuesta, se presentó de manera coherente, organizada, clara y detallada. Según la evaluación cuantitativa y cualitativa, se la calificó con los siguientes puntos: 1) **Totalmente de acuerdo:** El criterio se cumplió de manera sobresaliente; 2) **De acuerdo:** El criterio se cumplió en gran medida; 3) **Ni de acuerdo ni en desacuerdo:** El criterio se cumplió parcialmente o de forma ambigua; 4) **En desacuerdo**: El criterio no se cumplió de manera satisfactoria; y 5) **Totalmente en desacuerdo:** El criterio no se cumplió en absoluto.

Con respecto al eje de Pertinencia, la propuesta logró valoraciones sobresalientes de "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo" en la evaluación cualitativa y cuantitativa que se llevó a cabo. Esto mostró que los expertos consideraron que la propuesta estaba bien formulada y respondía correctamente a las necesidades del entorno educativo. Estos hallazgos son consistentes con lo que indica Pérez (2020), quien afirma que la relevancia de un proyecto educativo se manifiesta en su habilidad para abordar problemas reales del aula. Sin embargo, algunos puntajes de "De acuerdo" indicaron que algunos elementos podrían necesitar más

precisión o claridad en los objetivos planteados. Que la propuesta obtuviera una valoración alta, significó que contaba con un fundamento sólido y un aporte significativo, lo cual fortaleció su pertinencia en contextos educativos parecidos.

Según el eje de Innovación, la propuesta fue evaluada como "Totalmente de acuerdo", "De acuerdo" y "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", puesto que, demostró que mantuvo un enfoque original y creativo en su desarrollo. Esto señaló que, a pesar de que la propuesta incluyó elementos novedosos, algunos expertos mencionaron que existieron ciertos componentes que se podrían mejorar para impulsar la innovación. De acuerdo con estudios previos, por ejemplo, el de Torres y Gómez (2019), la innovación en proyectos educativos no depende solamente de lo novedoso, sino también en su claridad y aplicabilidad. Por lo tanto, la existencia de calificaciones intermedias señaló oportunidades para modificar el desarrollo de actividades a través de estrategias inclusivas innovadoras.

Las calificaciones "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo" en el eje de aplicabilidad mostraron que los resultados del planteamiento tuvieron un impacto importante y una aplicación específica en el ámbito educativo. Esto indicó que la propuesta era viable en términos prácticos y que sus actividades, por medio de las estrategias inclusivas tenían el potencial de implementarse con éxito en escenarios similares. Martínez (2021) sostiene que la capacidad de un proyecto educativo para producir un impacto significativo en el aprendizaje y la enseñanza está directamente vinculada con su aplicabilidad. A pesar de que, la mayoría de las valoraciones fueron positivas, el no encontrar calificaciones de "Totalmente en desacuerdo" indicó que no se detectaron restricciones severas; sin embargo, podría ser necesario reforzar la adaptación de algunas actividades a diferentes contextos educativos.

En el eje de coherencia, la propuesta consiguió notas de "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo", lo cual demostró una fuerte consistencia interna. Los objetivos, la metodología y los resultados estuvieron alineados, lo que demuestra que la propuesta mantuvo una lógica clara a lo largo de su desarrollo. Este descubrimiento concuerda con lo que López (2018) ha indicado, quien sostiene que la coherencia interna es un elemento esencial para asegurar la validez y eficacia de un proyecto educativo. No obstante, la existencia de algunas evaluaciones intermedias señaló que algunos expertos identificaron áreas en las cuales se podía fortalecer la relación entre las actividades y los objetivos. La coherencia permitió confirmar que la propuesta fue diseñada de manera organizada, garantizando que los resultados previstos fueran alcanzables y cuantificables.

La propuesta fue calificada como "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo" en el eje de claridad, lo que demostró que su presentación y organización fueron comprensibles y bien estructuradas. Esto demuestra que los expertos pudieron comprender con facilidad los objetivos, las tareas y los resultados previstos. Según Hernández y Rivas (2017), la claridad en la exposición de un proyecto educativo facilita la comprensión y la correcta implementación por parte de los docentes. No obstante, la presencia de calificaciones intermedias sugirió que ciertos apartados podían beneficiarse de explicaciones más detalladas o ejemplos más concretos. Finalmente, los hallazgos indicaron que la propuesta era comprensible y accesible, lo cual refuerza su utilización como herramienta pedagógica y garantiza que los docentes puedan implementarla.

3.15. Observaciones y recomendaciones de los especialistas

Las observaciones realizadas por los expertos permitieron mejorar la escritura y ortografía, como también la organización de las actividades de manera más detallada, lógica y coherente, facilitando así la comprensión adecuada de cada una de las actividades planteadas en la propuesta. De igual manera, la implementación de factores innovadores en el desarrollo de las planificaciones, con el objetivo de obtener resultados que generen respuestas significativas a las características y necesidades tanto del estudiante con DI como al resto de compañeros.

Las recomendaciones realizadas por los expertos, para el fortalecimiento de la propuesta “Voces y Espacios” es esencial aclarar su matriz por sesión “objetivo-actividad-evidencia-criterio" para así lograr una adecuada alineación educativa y claridad en los resultados esperados. Además, se especifica que a pesar de que las actividades grupales planteadas en la propuesta potencian el desarrollo de la comunicación oral y la interacción social, se recomienda emplear actividades que incentiven la autonomía de los estudiantes y que pongan a prueba sus habilidades de comunicación. De igual forma, se sugiere abordar la información con más claridad de cómo cada actividad contribuye a resolver dificultades concretas, trabajar de manera detallada en los apoyos y la progresión de los mismos, con el fin de obtener resultados eficaces.

4. Conclusiones

La investigación permitió cumplir con éxito el objetivo general establecido, pues se propuso estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral en un caso con DI leve en segundo año de bachillerato. Derivado de este cumplimiento, se logró fundamentar teóricamente el desarrollo de la comunicación oral a través de estrategias inclusivas en estudiantes con discapacidad intelectual leve. A partir de este elemento se logró desarrollar un posicionamiento crítico, reflexivo y epistemológico sobre los procesos de inclusión educativa, desarrollada a partir de la configuración de estrategias inclusivas para la comunicación oral. La teoría revela que es necesario considerar elementos socioeducativos y culturales propios de cada entorno, con la finalidad de analizar y determinar los mejores caminos para desarrollar estrategias desde un enfoque situado a la necesidad detectada.

Sobre este contexto, se logró caracterizar la comunicación oral del caso de un estudiante con DI leve. A partir de este proceso se evidenció la necesidad de construir estrategias inclusivas para el desarrollo de la comunicación descrita anteriormente. También generó la reflexión sobre la importancia de incursionar en la investigación inclusiva de carácter participativo, que vaya más allá de la integración en espacios de socialización común y que se trate de alcanzar la inclusión en la que se evidencie un escenario de participación activa real.

El proceso metodológico permitió avanzar con la fase de diseño de estrategias inclusivas para estimular la comunicación oral. Este punto fue crítico, pues se experimentó la dificultad de generar procesos, mecanismos y uso de recursos que respondan a una necesidad específica, con valor agregado y con inclusión educativa como eje transversal; sin embargo, la experiencia permitió articular y consolidar las capacidades a una aproximación más sólida de diseño microcurricular. La propuesta, una vez configurada fue valorada a través del criterio de especialistas. En esta fase se evidenció que la propuesta, aunque valorada positivamente en la mayoría de campos, es perfeccionable, por lo que se tomaron las sugerencias indicadas, todas bajo un posicionamiento crítico de la comprensión de las observaciones emitidas.

5. Recomendaciones

En cuanto a las recomendaciones del trabajo de investigación, se aconseja que las entidades educativas refuercen la capacitación de los docentes, en cuanto a las estrategias inclusiva, basándose en los resultados obtenidos. Esto permitirá que los docentes dispongan de las herramientas necesarias para fomentar el diálogo oral entre los estudiantes, tanto con discapacidad intelectual leve, como el resto de sus compañeros y gestionar así correctamente la diversidad del salón de clases. Es esencial que este proceso incluye la integración, tanto de recursos visuales y tecnológicos, así como de tareas colaborativas y cooperativas a lo largo del currículo, para crear entornos de aprendizaje más motivadores, significativos y accesibles. Asimismo, es importante la integración de la familia, de manera activa en el proceso educativo del alumnado, reforzando desde el hogar, los aprendizajes trabajados en clase mediante actividades cotidianas de comunicación, lo que contribuirá el fortalecimiento de la seguridad y confianza del estudiante al expresarse. Además, es necesario que la comunidad educativa promueve espacios de sensibilización donde se fomenta una cultura inclusiva, en la que sean esenciales para la convivencia en la escuela. El respeto, la cooperación, la colaboración y la empatía.

Se recomienda establecer un sistema de seguimiento y evaluación continua que permita valorar los avances en la en el desarrollo de la comunicación del estudiante y ajustar oportunamente las estrategias inclusivas, según sus progresos y necesidades emergentes. Este proceso garantizará la sostenibilidad de la propuesta y asegurará que los logros obtenidos se mantengan y fortalezcan a largo plazo, contribuyendo a una educación verdaderamente inclusiva y en constante mejora.

Finalmente, como parte del proceso de mejora continua, se reconoce las limitaciones del trabajo, por lo que se recomienda generar investigaciones cuantitativas sobre el impacto de la investigación, así como estudios cualitativos que valoren las experiencias sobre el uso de la propuesta. Sobre este último elemento, se recomienda que la propuesta sea aplicada, con el fin de validar también desde la aplicación en el contexto del estudio.

6. Referencias

Álava, A. L., & Yenira, C. M. (2024). *Estrategias inclusivas en el aula: Un enfoque en las necesidades educativas especiales*. Editorial Académica Española. https://www.researchgate.net/publication/390349864_Estrategias_Inclusivas_en_el_Aula_Un_Enfoque_en_las_Necesidades_Educativas_Especiales

Aldeán, & Hurtado. (2024). *Desarrollo de las habilidades sociales en una niña con discapacidad intelectual de la Escuela "San Juan de Jerusalén"* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/e92b5ec5-ac22-45c0-a732-0e7c6a820305/content

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales DSM-5*. Asociación Americana de Psiquiatría. https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnsticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf

Campo et al. (2022). *Discapacidad intelectual*. Aeped.es. https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/06.pdf

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós. https://es.scribd.com/document/500793162/CASSANY-Daniel-Construir-La-Escritura

Cassany, D. (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*. Fundación Ross. http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/losenfoques.htm

Castejón, E. (2019). *Las estaciones de aprendizaje, una práctica educativa hacia la educación inclusiva*. Escuela Internacional Sampedrana. https://www.onatlas.com/blog/las-estaciones-de-aprendizaje-una-practica-educativa-hacia-la-educacion-inclusiva

Castillo, et al. (2022). *Discapacidad intelectual. Colección "Juntos trabajamos por la inclusión"*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.

https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/07/wf3WmLZrUk-230301_Tomo5_DiscapacidadIntelectual.pdf

Cevallos, D., & Huacho, I. (s.f.). *Logros del aprendizaje cooperativo como metodología innovadora para el desarrollo de la comprensión y producción de textos*. Revista Llari. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f2ac6446-a0a4-4afc-a0d5-96bf1357c408/content

Chiliquinga Duque, J. G., & Correa Fernández, O. D. (2024). *La cultura inclusiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela de Educación Básica "Isidro Ayora" del cantón Latacunga* [Trabajo de titulación, Universidad Regional Autónoma de los Andes]. https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/92ae1647-018f-42a0-a4ef-08bea65ed041/content

Comité sobre Terminología y Clasificación de la AAIDD. (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (Trad. M. Á. Verdugo Alonso). Alianza Editorial. https://es.scribd.com/document/441715855/LIBRO-AADI-2011-Discapacidad-Intelectual-Definicion-Clasificacion-y-Sistemas-de-Apoyo

Cuesta. (2019). *Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad*. Redalyc.org. https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/588662103007.pdf

Cueva, C. (2024). *Estimulación de los procesos de comunicación oral a través de pictogramas, en preparatoria de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, año 2024*. Universidad Politécnica Salesiana.

Delgado, L., & Sarmiento, D. (2023). *Sistema de recursos didácticos inclusivos basados en las TIC para desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual en el IPCA* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f9d90dd6-d25a-43bc-bc79-65062c9101e4/content

Erazo, J., Morales, F., & Díaz, P. (2024). *Impacto de las tecnologías digitales en la educación inclusiva mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje*. *Educación y Tecnología, 12*(1), 101–115. https://acortar.link/mIAGZU

Erazo, J., Pérez, M., & López, R. (2024). *Uso de plataformas digitales y herramientas tecnológicas en la educación inclusiva: personalización y accesibilidad para estudiantes con necesidades especiales*. *Revista de Tecnología Educativa Inclusiva, 5*(1), 45–60. https://www.redalyc.org/journal/4677/467759601005/html/

Espada. (2019). *Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la Educación Básica*. *Alteridad, 14*(2), 207–218. https://www.redalyc.org/journal/4677/467759601005/html/

Esparza, & Vélez. (2023). *Diseño de un blog educativo destinado al mejoramiento de las conductas disruptivas en una estudiante con discapacidad intelectual* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/661d7402-9ee7-4818-80ab-1ccb70f47e3e/content

Fernández, L., & López, S. (2020). *Motivación y autonomía en estudiantes con diversidad funcional: El papel del Diseño Universal para el Aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación, 15*(3), 120-134. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-459.pdf

Fernández, L., & Ortega, C. (2022). *Dificultades comunicativas en niños con discapacidad intelectual: Perspectiva de docentes y familias*. *Revista de Investigación Educativa, 40*(1), 123–140. https://revistas.um.es/rie/article/view/418821

Fonseca, et al. (2011). *Comunicación oral y escrita*. Wordpress.com. https://bibliotecavirtualceug.wordpress.com/wpcontent/uploads/2017/05/comunicacion-oral.pdf

Francoise Leroux Rosero, F., Ochoa Cueva, S. C., & Romero Morocho, M. A. (2023). *Relación entre el aprendizaje y el comportamiento educativo de un niño con discapacidad intelectual leve* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Loja]. https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/22204/1/LEROUX%20ROSERO%20FRANCOISE-%20TRAB.%20TITUL.%2005.pdf

Gallardo-Paúls, B., Alegría-Lahuerta, C., & Tordera-Altisent, E. (2023). *Evaluación de las habilidades comunicativas en personas con discapacidad intelectual leve: Un enfoque pragmático-discursivo*. *Behavioral Sciences, 13*(2), 281. https://www.mdpi.com/2076-328X/13/2/281

Gárate-Ramírez, E. R. (2023). *Educación inclusiva: Consideraciones para directivos y docentes sobre discapacidad intelectual en Chile*. *593 Digital Publisher CEIT, 8*(1–1), 114–121. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1541

García, J. C., Díez, E., Wojcik, D. Z., & Santamaría, M. (2020). *Communication support needs in adults with intellectual disabilities and its relation to quality of life*. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(20), 7370. https://www.mdpi.com/1660-4601/17/20/737

García, L. F., & Martínez, P. J. (2022). *Adaptación y contextualización del plan curricular institucional en escuelas rurales*. *Revista Iberoamericana de Educación, 90*(1), 123–140. https://acortar.link/JNA1jn

García, M. F. J. (2024). *Influencia del apoyo fraternal en el éxito académico en estudiantes universitarios de la CDMX* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/183862/1/3505%20-%20UPN095LPEJUMA2024.pdf

García, M., Torres, A., & Jiménez, V. (2022). *Evaluación del Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos escolares inclusivos*. *Journal of Inclusive Education, 9*(4), 200–215. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf

Gonzales, C. y Diaz, L. (2005). *Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias*. Redalyc.org. https://www.redalyc.org/pdf/834/83400804.pdf

Hernández Esteban, R. (2022). *Discapacidad intelectual en la escuela: Estudio sobre prácticas inclusivas desde la voz del alumnado*. Redined. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/247188/Hern%c3%a1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Herrera, et al. (2022). *Estudio comparativo: Aulas inclusivas mediante el aprendizaje basado en proyectos*. Universidad Nacional de Educación.

https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f824646e-356a-4e94-84d4-1c4f36ef339d/content

Jiménez Bravo, A. D., & Navarrete Torres, O. E. (2023). *Estrategias inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual* [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. https://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/69978

Ke, X., & Liu, J. (2018). *Discapacidad intelectual* (M. Irarrázaval & A. Martin, Eds.; F. Prieto-Tagle & O. Fuertes, Trads.). En J. M. Rey & A. Martin (Eds.), *Manual de salud mental infantil y adolescente de la IACAPAP* (Capítulo C.1). International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. https://iacapap.org/_Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf

Ledesma Mayea, J. C., & Pérez Rodríguez, L. (2023). *El desarrollo del componente léxico-semántico en escolares con discapacidad intelectual*. *UCV-HACER, 12*(3), 31–41. https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v12n3a3

Loja, & Rodríguez. (2021). *Desarrollo de habilidades de autocuidado en estudiantes con discapacidad intelectual en séptimo de básica ¨B¨ de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/aa232514-1564-446c-afde-2b49b252b57e/content

López, EP (2023). Perspectivas de calidad en la educación superior de países en vías de desarrollo. *InterSedes* , *24* (49), 255–275. https://doi.org/10.15517/isucr.v24i49.50180

López, M., & Ramírez, J. F. (2021). *La importancia de la ficha psicopedagógica en la atención educativa personalizada*. *Revista Colombiana de Educación Especial, 11*(2), 45–58. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508

López, M., & Rodríguez, A. (2019). *Desarrollo del lenguaje oral en estudiantes con discapacidad intelectual: Un análisis desde la intervención pedagógica*. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 45–60. https://revista.uclm.es/index.php/riei/article/view/261

Martínez, D., & Herrera, P. (2021). *Estrategias de intervención en el lenguaje oral en alumnos con necesidades educativas especiales*. *Educación y Diversidad, 15*(1), 78–91. https://educacionydiversidad.com/article/view/78

Mendoza, R., & Torres, G. (2021). *Tecnologías adaptativas para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en educación básica*. *Revista de Tecnología Educativa, 14*(2), 75–89. https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.89

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing. https://www.cast.org/products-services/resources/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado*. Secretaría de Gestión Curricular. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Morales Hidalgo, J. A., & Villacís Zambrano, J. G. (2023). *Estrategias inclusivas en el aula: Un enfoque en las necesidades educativas especiales*. *Revista Maestro y Sociedad, 20*(1), 283–291. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5899

Narváez, & Pesantez. (2022). *Guía didáctica para el desarrollo de la motricidad fina en los niños con discapacidad intelectual del Inicial I de la Escuela Especial "Manuela Espejo"* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/0cb9bba1-e079-4a00-95d3-b068423f1eca/content

Ojeda, G. (2021). *"El cuento como recurso para favorecer el desarrollo del lenguaje oral en niños, niñas y adolescentes con Discapacidad Intelectual"*. BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ. https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/753/1/Gabriela%20Ojeda%20Almend%c3%a1rez.pdf

OpenAI. (2025). *Imagen generada por ChatGPT sobre estrategias inclusivas para fortalecer la comunicación oral* [Imagen generada por IA]. ChatGPT. https://chat.openai.com/

Organización Panamericana de la Salud. (2022). *Discapacidad intelectual: Guía de apoyo para profesionales de la salud y la educación*.

https://www.paho.org/es/documentos/discapacidad-intelectual-guia-apoyo-para-profesionales-salud-educacion

Palacios Barbecho, J. M., & Pacheco Pacheco, M. P. (2021). *Análisis comparativo de la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad intelectual en instituciones educativas regulares del Ecuador*. *Revista Científica Ciencia UNEMI, 14*(38), 53–63. https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss38.2021pp53-63p

Peredo Videa, R. de los A. (2016). *Comprendiendo la discapacidad intelectual: Datos, criterios y reflexiones*. *Revista de Psicología, 15*, 101–122. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

Pérez, A. (2006). *La comunicación como proceso interactivo en el aula* [Tesis de maestría, Universidad Nacional]. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321042.pdf

Pérez, C., & Jiménez, L. (2023). *Barreras y facilitadores para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en escuelas públicas*. *Educación Inclusiva Hoy, 5*(1), 30–44. https://acortar.link/W4Elvt

Plazas, JEL, Álvarez, C. a. M., Gutiérrez, J. a. R., Bonilla, AQ, Perdomo, JP, Galindo, MIB, Daza, G. a. L., Plaza, SLO, & Gómez, N. a. N. (2024). Pertinencia en la Educación Superior. *Aletheia Revista De Desarrollo Humano Educativo Y Social Contemporáneo, 15* (1), 1–30. https://doi.org/10.11600/ale.v15i1.711

Quinzo, et al. (2024). *Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Estrategias para la inclusión educativa*. *Ciencia Latina Internacional*. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13166/18983

Rampin, R., & Rampin, V. (2021). *Taguette: Open-source qualitative data analysis* [Software]. https://taguette.org/

Ríos, B., & Glenda, C. (2021). *La tutoría entre pares: Una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica*. *Transformación, 17*(1), 1–17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000100001

Rodríguez, H., & Sánchez, P. (2023). *Mejora en la participación y desempeño de estudiantes con discapacidad a través del Diseño Universal para el Aprendizaje*. *Revista de*

Educación Especial, 18(1), 60–73. https://www.redalyc.org/journal/4677/467759601005/html/

Sánchez, A., & González, B. (2021). *La comunicación oral pedagógica: Una necesidad para los profesores en formación*. *Revista Latinoamericana de Educación, 36*(4), 123–135. https://www.redalyc.org/journal/3606/360657468026/html/

Sánchez, et al. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura*. Redalyc.org. https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/

Sinchi Uchupaille, J. S. (2012). *Adaptaciones curriculares para la inclusión de adolescentes con discapacidad intelectual* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/630cf239-2215-43cd-a698-bbeb4d2c2baf/content

Smith, R. A., Thompson, L. J., & Delgado, M. P. (2021). *Smart speaker devices can improve speech intelligibility in adults with intellectual disability*. *International Journal of Language & Communication Disorders, 56*(3), 540–553. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12603

Sulkes, S. B. (2024, abril 7). *Discapacidad intelectual*. Manual MSD versión para público general; Manuales MSD. https://www.msdmanuals.com/es/hogar/salud-infantil/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/discapacidad-intelectual

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. https://www.asec.purdue.edu/lct/HBCU/documents/AReviewofResearchofProject-BasedLearning.pdf

Tituaña, J. (2019). *Las dificultades en la comunicación oral y su influencia en el proceso de socialización: caso estudiante de la UPS con discapacidad*. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA SEDE QUITO. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/18173/1/UPS-QT14316.pdf

Tomlinson, M. D., Signes i Monferrer, & Moreno Cardona, M. (2021). *Estaciones de aprendizaje en un centro de educación especial [Learning Stations in a Special*

Educational Needs (SEN)]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2*(1), 148–174. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/21048

Universidad Europea, Universidad presencial (Madrid, Valencia, Alicante, Canarias, Málaga) y Online. (2025, 2 de julio). *Trabajar por estaciones de aprendizaje: claves de esta metodología innovadora*. Universidad Europea. https://universidadeuropea.com/blog/estaciones-aprendizaje/

Vega, M., Hernández, J., & Castillo, F. (2022). *Políticas educativas y Diseño Universal para el Aprendizaje: Una mirada hacia la inclusión sostenible*. *Revista de Políticas Educativas, 10*(3), 50–67. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI

Zambrano, V., & Gisbert, D. (2013). *La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos, fluidez y comprensión lectora*. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 52*(2), 154–176. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328170008

7. Anexos

Anexo 1

Entrevista a profundidad para docentes de segundo de bachillerato

Objetivo: Explorar y analizar las características de la comunicación oral y las interacciones sociales de H.Q., a través de la percepción de los docentes de segundo de bachillerato, con el fin de identificar fortalezas, limitaciones y estrategias pedagógicas aplicadas que favorecen o dificultad su desarrollo comunicativo e integral.

1. ¿Qué tipo de vocabulario utiliza con más frecuencia? ¿Se adapta al contexto escolar?
2. ¿Suele construir frases completas o emplea palabras sueltas para comunicarse?
3. ¿De qué manera H.Q. utiliza gestos, señas u otras formas de comunicación no verbal para complementar su mensaje?
4. ¿Ha mostrado avances en el uso de apoyos visuales o sistemas alternativos de comunicación?
5. ¿Se nota en H.Q. una intención clara de comunicar lo que piensa o siente?
6. ¿Cómo reacciona cuando no logra ser comprendido por otros?
7. ¿Suele compartir sus ideas, emociones o necesidades con seguridad o requiere apoyo constante?
8. ¿Cómo es su relación con sus compañeros dentro y fuera del aula?
9. ¿Respeta los turnos de habla durante las conversaciones grupales?
10. ¿Qué estrategias o metodologías se han aplicado para mejorar su comunicación y participación?
11. ¿Qué aspectos de su comunicación siguen siendo más limitantes para su desarrollo integral?

Anexo 2

Diario de campo

Objetivo: Registrar de manera detalla las observaciones, experiencias de todo lo que se puede observar en el campo en donde se realiza la investigación.

SEMANA 1
REGISTRO DIARIO DE CAMPO

Datos informativos:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Institución: Semana:
Tutor profesional: Tutor académico:
Itinerario:
Estudiante/s:

<table>
<tr><td>Actividades desarrolladas por los docentes</td><td>INFORMACIÓN RELEVANTE</td><td>¿QUÉ ACTIVIDADES DESARROLLÓ?</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td></td><td>Acompañar:</td></tr>
<tr><td>METODOLOGÍA</td><td>Ayudar:</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Métodos:

Recursos:

Estrategias:</td><td>Experimentar:</td></tr>
<tr><td>Características, intereses, necesidades, ritmos de aprendizaje de los estudiantes</td><td>Observaciones generales en relación al aprendizaje y participación.</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table>

Anexo 3

Lista de cotejo: Planificación #1

Objetivo: Evaluar la participación de los estudiantes en un debate sencillo, utilizando argumentos básicos y respetando turnos de palabra mediante estrategias inclusivas como el trabajo colaborativo para potenciar el intercambio de información con un elemento esencial para la comunicación utilizando una lista de cotejo.

Nº	Criterio de evaluación	3. Logrado	2. En proceso	1. No logrado	Observaciones
1	Participa activamente en el debate aportando al menos una intervención.				
2	Expresa sus ideas de manera clara y comprensible.				
3	Presenta argumentos básicos relacionados con la lectura trabajada.				
4	Escucha con atención las intervenciones de sus compañeros.				
5	Respeta los turnos de palabra al participar.				

6	Mantiene una actitud de respeto hacia las opiniones diferentes.				

Anexo 4

Lista de cotejo: Planificación #2

Objetivo: Constatar la habilidad de parafrasear textos breves de manera oral y escrita, mediante el trabajo colaborativo, que permita identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso a través del uso de la palabra y el intercambio de información utilizando la lista de cotejo.

Nº	**Criterio de evaluación**	**3. Logrado**	**2. En proceso**	**1. No logrado**	**Observaciones**
1	Parafrasea textos breves de manera oral demostrando comprensión del contenido.				
2	Redacta un parafraseo escrito utilizando sus propias palabras de forma clara.				
3	Mantiene coherencia y sentido en las ideas al momento de parafrasear.				
4	Respeta turnos de palabra y escucha a sus compañeros durante el intercambio de ideas.				
5	Colabora con su grupo para mejorar y				

	comparar las diferentes formas de parafrasear un mismo texto.				
6	Utiliza el parafraseo como estrategia para demostrar comprensión lectora y razonamiento.				

Anexo 5

Lista de cotejo planificación #3

Objetivo: Constatar la comunicación oral utilizando diferentes formatos y registros para argumentar y contraargumentar mediante una dramatización cooperativa basada en un fragmento seleccionado de la obra "Pedro Páramo", desarrollando el uso de gestos y símbolos, el intercambio de ideas y el uso de la palabra, utilizando la lista de cotejo.

.º	**Criterio de evaluación**	**3.Lo grado**	**2. En proceso**	**1. No logrado**	**Observa ciones**
	Participa activamente en la elaboración del guion para la dramatización.				
	Utiliza gestos, símbolos y expresiones faciales adecuados para representar su personaje.				
	Expresa sus ideas con claridad y usa un tono de voz adecuado durante la actuación.				
	Intercambia ideas con sus compañeros y respeta los turnos de participación.				
	Trabaja de forma cooperativa y cumple con el rol asignado dentro del grupo.				
	Demuestra comprensión del fragmento seleccionado de				

	Pedro Páramo a través de su dramatización.				
	Identifica las ideas principales del fragmento para elaborar un resumen coherente.				
	Elabora un resumen claro, ordenado y con una correcta síntesis del contenido.				

Anexo 6

Lista de cotejo planificación #4

Objetivo: Constatar el desarrollar la capacidad de persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, identificando y creando falacias a partir de la lectura de un fragmento de Huasipungo, mediante el trabajo cooperativo y la elaboración de un mapa narrativo que refleje las falacias encontradas, utilizando la lista de cotejo.

N.º	Criterio de evaluación	3. Logrado	2. En proceso	1. No logrado	Observaciones
1	Identifica de forma correcta la falacia presente en el fragmento o crea una nueva para el ejercicio.				
2	Participa activamente en la elaboración del mapa narrativo con su grupo.				
3	Representa en el mapa narrativo la falacia de manera clara y coherente.				

4	Intercambia ideas con sus compañeros y respeta los turnos de participación.				
5	Cumple con el rol asignado dentro del grupo y colabora en la construcción del trabajo final.				
6	Explica con sus propias palabras la falacia representada en el mapa narrativo.				

Anexo 7

Lista de cotejo planificación #5

Objetivo: Constatar la fortaleza de la comunicación oral mediante la simulación de un noticiero en vivo, integrando conocimientos sobre el Modernismo y el autor Rubén Darío, para que los estudiantes puedan expresar sus ideas, compartir información y desarrollar sus habilidades de comunicación oral, utilizando la lista de cotejo.

N.º	Criterio de evaluación	3. Logrado	2. En proceso	1. No logrado	Observaciones
1	Participa activamente en el trabajo en grupo, cumpliendo el rol asignado con responsabilidad.				
2	Comprende y explica correctamente aspectos de la vida y obra de Rubén Darío y el Modernismo.				
3	Elabora un guion claro, coherente y organizado, con titulares y noticias del noticiero literario.				
4	Utiliza un lenguaje preciso, entonación adecuada y recursos expresivos (gestos, énfasis, pausas).				
5	Muestra creatividad y originalidad en la presentación del noticiero literario.				

6	Evalúa y ajusta su exposición considerando a la audiencia, demostrando conciencia del impacto del discurso oral.				

Anexo 8

Lista de cotejo planificación # 6

Objetivo: Constatar y Fomentar la comprensión lectora y la expresión oral mediante la lectura y análisis de *Versos sencillos* de José Martí, desarrollando habilidades comunicativas a través de la simulación de un podcast escolar en vivo, promoviendo el trabajo colaborativo, la argumentación y la creatividad en la presentación de contenidos literarios, utilizando la lista de cotejo.

N.º	Criterio de evaluación	3. Logrado	2. En proceso	1. No logrado	Observaciones
1	Participa activamente en el trabajo en grupo, asumiendo el rol asignado con responsabilidad.				
2	Identifica y analiza correctamente las ideas principales del fragmento de *Versos sencillos*.				
3	Incluye elementos poéticos relevantes (metáforas, ritmo, musicalidad) en su análisis.				
4	Elabora un guion claro, coherente y organizado, adecuado al formato de podcast.				
5	Utiliza un lenguaje preciso, entonación adecuada y recursos				

	expresivos (gestos, énfasis, pausas).				
6	Demuestra habilidades de argumentación y contraargumentación al expresar opiniones.				

Anexo 9

Lista de cotejo planificación #7

Objetivo: Constatar las habilidades de comunicación oral y escrita a través del uso de estructuras lingüísticas propias de la argumentación y contraargumentación, implementando el trabajo cooperativo por medio de la tarea "Reporteros de la clase", en la que los alumnos recolectarán datos de sus compañeros para crear poesías que expresen sus ideas persuasivamente, utilizando la lista de cotejo.

N.º	Criterio de evaluación	3. Logrado	2. En proceso	1. No logrado	Observaciones
1	Formula preguntas claras y relevantes durante la entrevista.				
2	Registra la información de la entrevista usando un formato adecuado (texto, dibujo, audio o video).				
3	Transforma la información recopilada en una poesía creativa (oral, escrita o visual).				
4	Usa palabras, símbolos o imágenes para expresar ideas o emociones.				

5	Participa en la presentación y comparte su poesía con la clase o grupo.				

Anexo 10

‘‘El libro electrónico y sus conflictos’’



¿Qué es un libro electrónico?

- Un libro electrónico es la versión digital de un libro de papel.
- Se puede leer en celulares, tabletas, computadoras o lectores especiales como el e-book.

Ventajas para los estudiantes

- Los estudiantes no tendrían que cargar libros pesados todos los días.
- Pueden llevar todos sus libros en un solo dispositivo



Desventajas

Falta de contacto físico con el libro

- Algunas personas extrañan la sensación de pasar páginas o el olor del papel.
- No es lo mismo que leer un libro tradicional.

Desventaja 2: Necesidad de tecnología

- Para leer un libro electrónico necesitas un dispositivo (celular, tablet, computadora).
- No todos tienen acceso a estos aparatos.

Desventaja 4: Distracciones digitales

- En los dispositivos electrónicos también hay otras aplicaciones (redes, juegos, etc.)
- Esto puede distraer al lector fácilmente.

Acceso a más información

Las bibliotecas y personas tendrían acceso a muchos libros sin ocupar espacio físico.
Hay posibilidad de tener una biblioteca infinita.

Costo y cuidado del ambiente

Los libros digitales cuestan menos que los de papel.
También ayudan a cuidar el medio ambiente porque no usan papel.

Preferencias personales

Aunque los libros electrónicos son prácticos, algunas personas todavía prefieren leer libros en papel por la sensación que dan.



Anexo 11



Nota. Imagen generada por ChatGPT (OpenAI, 2025).

Anexo 12



Huasipungo (fragmento)



El viento al estrellarse en la puerta de la choza de Andrés Chiliquinga la abrió con imprudencia que dejó al descubierto sus entrañas miserables, sucias, prietas, sórdidas. En la esquina del fogón en el suelo, la india Cunshi tostaba maíz en un tiesto de barro renegrido -como el maíz era robado en el huasipungo vecino, ella, llena de sorpresa y de despecho, presentó al viento intruso una cara adusta: ceño fruncido,



ojos llorosos y sancocha— dos en humo, labios entreabiertos en mueca de indefinida angustia. Al darse cuenta de lo que pasaba, ordenó al crío:

—Ve longu, ajustá la tranca. Han de chapar lus vecinus. Sin decir nada, con la boca y las manos embarradas en mazamorra de harina prieta, el pequeño —había pasado de los cuatro años- se levantó del suelo y cumplió la orden poniendo una tranca -para él muy grande- tras la puerta. Luego volvió a su rincón, donde le esperaba la olla de barro con un poco de comida al fondo. y antes de continuar devorando su escasa ración diaria echó una mirada coqueta y pedigüeña hacia el tiesto donde brincaban alegres y olorosos los granos de maíz. — Estu ca para taiticu es. Vus ya comiste mazamurra —advirtió la india, interpretando el apetito del pequeño. —Uhuu... -Espera nu más. Unitus hemus de rubar a tatita. Probanita para guagua, pes.





A pesar de la esperanza el rapaz colgó la jeta Y. sin más preámbulos, se acurrucó en el suelo, puso la olla entre las piernas y terminó su mazamorra. Después de hablar con los compañeros de la ladera del cerro mayor, donde el hambre y las necesidades de la vida se volvían cada vez más duras y urgentes — en esa zona se amontonaban en cuevas o en chozas improvisadas las familias de los huasipungueros desplazados de las orillas del río —. El cojo Andrés Chiliquinga descendió por el chaquiñán. Es de anotar que los indios que quedaron sin huasipungo por la creciente y toda la peonada de la hacienda —unos con amargura, otros con ilusión ingenua esperaban los socorros que el amo, o el Administrador, o el arrendatario de las tierras — desde siempre — tenían por costumbre repartir después de las cosechas. "¿Será para el día de Santitu Grande?", " ¿será para el domingu?", " ¿será para la fiesta de Mama Virgen?



Nota. Imagen generada por ChatGPT (OpenAI, 2025).