UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Carreras de

Educación Básica	Pedagogía de las Artes y Humanidades
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura Itinerario Académico en: Educación General Básica	

Explorando las redes de apoyo para la inclusión de un estudiante con discapacidad visual: el rol de la familia, escuela y comunidad

Autora:
Diana Anabel Moyota Buele

Autora:
Leslie Nicole Miñarcaja Saquisili

Autor:
Carlos Sebastián Abad Guamán

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias - Prácticas de Alto Beneficio Social

Línea de investigación

Relación sociedad - escuela

Autora:
Diana Anabel Moyota Buele
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autora:
Lesie Nicole Miñarcaja Saquisili
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Carlos Sebastián Abad Guamán
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Pedagogía de las Artes

Docente Tutor	Josué Villareal Puga
CÓDIGO ORCID	**XXXXXX**

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

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Diana Anabel Moyota Buele

Primero quiero darle gracias a Dios, porque sin Él nada de esto hubiera sido posible. Durante estos cuatro años y medio fue mi fuerza cuando sentía que ya no podía más, fue mi calma en medio del miedo y mi luz cuando no sabía qué decisión tomar. Si hoy estoy aquí, es porque nunca me soltó la mano.

A mi mamita Chocha… aunque mis ojos no puedan verte, mi corazón te siente todos los días. Sé que me abrazas desde el cielo y que tus bendiciones me acompañan en cada decisión y en cada momento difícil. Este título también lleva su nombre, porque su amor sigue siendo mi refugio, incluso en su ausencia.

A mi mami, gracias por estar siempre. Por apoyarme en cada decisión, incluso cuando parecía difícil. Por no juzgarme cuando me equivoqué, sino abrazarme y confiar en mí. Tu confianza y amor fueron el impulso que muchas veces necesitaba para seguir. A mi papi, gracias por enseñarme a ser fuerte. Por prepararme para enfrentar la vida con valentía. Gracias por formarme como la mujer que soy hoy, capaz de levantarse después de cada caída.

A mi abuelita Ángela, porque desde que llegó a mi casa, tuve una razón más para soñar en grande. Quiero que me veas graduada, que sonrías orgullosa y que sepas que cada esfuerzo también fue pensando en ti.

A mi mejor amiga Ángeles, compañera desde la escuela, cómplice de sueños y testigo de cada etapa. Gracias por no soltarme nunca, por celebrar mis triunfos como si fueran tuyos y por recordarme quién soy cuando lo olvidaba. Eres familia.

A mis amigos de la vida y a mis amigos de la universidad, en especial al grupo de Modelos: Leslie, Shanta, Mono, Adri y Daya. Gracias por las risas, por los desvelos, por los trabajos juntos y por hacer que esta etapa fuera inolvidable.

A Kevin y Frank… aunque la vida nos haya separado antes de tiempo, los llevo conmigo. Hay ausencias que duelen, pero también inspiran. Este logro lleva un pedacito de ustedes. Sé que, de alguna manera, están celebrando conmigo.

También quiero agradecer de corazón a los docentes que confiaron en mí y en mi proceso: Odalis, José Manuel, Jaime, Paúl, Fabricio y José. Gracias por su guía, por sus enseñanzas y por creer en mis capacidades incluso cuando yo misma estaba aprendiendo a creer en ellas. Cada consejo y cada corrección fueron parte fundamental de este camino.

Y a mis estudiantes de las prácticas preprofesionales, gracias por abrirme las puertas de sus aulas y también de sus corazones. Ustedes no solo me permitieron enseñar, me permitieron crecer y reafirmar que elegí la profesión correcta. Con ustedes entendí que ser docente no es solo una meta, es una vocación que se construye todos los días.

Agradezco a quienes hicieron parte de mi vida y ya no están, porque de alguna u otra forma, también me impulsaron a luchar por todo aquello que siempre quise lograr, gracias porque en su momento creyeron en mí.

Y finalmente, esta tesis es para ustedes, mami Blanca y papi Ángel. Todo lo que soy, todo lo que he logrado y todo lo que alcanzaré lleva su esfuerzo, su sacrificio y su amor. Cada desvelo valió la pena por verlos sonreír. Este título no es solo mío, es nuestro.

Los amo más de lo que las palabras pueden explicar.

Leslie Nicole Miñarcaja Saquisili

Dedicatoria A mi mamita, mi señora Verónica.

Usted ha estado en cada etapa de mi vida: en los días felices, en los días difíciles y en aquellos en los que sentía que ya no podía más. Estuvo en mis desvelos, en mis lágrimas silenciosas, en mis caídas, en mis miedos y en mis errores, y aun así nunca se fue. Nunca se cansó de mí, nunca me soltó, nunca dejó de creer. Sé que hubo momentos en los que la herí, en los que la preocupé y en los que le dolí, y aun así me amó sin condiciones. Me sostuvo cuando yo no podía sostenerme sola, me levantó cuando caí, me dio fuerzas cuando ya no me quedaban y fe cuando yo ya no creía en mí. Su amor fue mi refugio y mi salvación. Cada página de esta tesis existe porque usted estuvo detrás de cada paso. Usted no solo me dio la vida, me enseñó a no rendirme en ella. Este logro no es mío, nunca lo fue: siempre fue suyo, porque todo lo que soy nace de usted. Gracias por amarme como solo una madre sabe hacerlo, por quedarse cuando todo dolía y por salvarme sin hacer ruido. Todo esto siempre fue para usted.

A mi padre, don Jaime.

Esta tesis también va dedicada a usted, papá, porque, aunque la vida nos puso distancia, su amor nunca permitió la ausencia. Usted siempre encontró la forma de estar, de acompañarme, de hacerse presente, de recordarme quién soy cuando yo misma lo olvidaba. En los momentos más difíciles, su voz, su palabra y su apoyo fueron fuerza para seguir. Gracias por demostrarme que un padre no es solo el que está cerca físicamente, sino el que jamás se va del corazón de su hija. Le admiro profundamente y le quiero con todo lo que soy. Esto también es para usted.

Para ustedes dos, con el amor más profundo y honesto que tengo.

Y finalmente, para mí.

Para la versión de mí que tuvo miedo y aun así siguió avanzando. Para la que dudó de sí misma, pero no se detuvo. Para la que cargó procesos en silencio, para la que lloró sola, para la que sostuvo más de lo que parecía posible. Para la que se levantó sin saber cómo, para la que siguió cuando todo pesaba, para la que resistió cuando rendirse parecía más fácil. Esta dedicatoria también es un acto de amor propio, de reconocimiento y de gratitud hacia mí

misma, por no abandonar el camino, por no traicionarme, por no rendirme. Porque no fue fácil, porque dolió, porque cansó, porque hubo momentos en los que quise soltarlo todo… pero seguí. Y eso también merece ser honrado.

Agradecimientos

Agradezco primero a Dios y a mi Señorcito de Andacocha, por regalarme sabiduría, fortaleza y luz en cada paso de este camino, por sostenerme en los momentos difíciles y por nunca dejarme sola. A mi bisabuelito, que hoy me cuida desde el cielo: sé que desde donde estás me guías, me proteges y me acompañas en silencio, y tu presencia sigue viva en mi camino.

A mis padres, por amarme sin límites, por apoyarme infinitamente y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Gracias por ser mi refugio, mi fuerza y mi motor; todo lo que soy nace de ustedes. A mi abuelita Paula, a mis tíos y tías, y de manera especial a mi tía Gaby, por su amor y por ser parte fundamental de mi vida. A toda mi familia, gracias por sostenerme siempre.

A mis queridas vecinas Margarita y Alexandra, por su apoyo constante y sincero, y a mis jefes y compañeras de trabajo, gracias por la comprensión, el respeto y el respaldo durante este proceso.

A Dianita, por ser la mejor amistad que pude conocer. Desde el primer día llenaste de sueños, metas y caminos compartidos este recorrido. Hemos vivido lo bueno y lo malo, las caídas y los logros, y gracias por estar cuando sentía que ya no podía más. Nunca olvides lo mucho que te adoro y lo agradecida que estoy contigo. A David, por sus palabras sabias y su forma de consolar; a Adri, Jacky, Dayanna y Gaby, porque de una u otra manera me acompañaron en esta travesía; a Marcelo, siempre presente y pendiente de mi bienestar; y a Carlos T., quien desde que me conoció supo apoyarme y cuidarme de manera infinita. Gracias por no soltarme la mano.

A todos los profesores maravillosos que formaron parte de mi formación, por su entrega, su vocación y por sembrar conocimiento en mi vida. Y finalmente, a mi queridísima Universidad Nacional de Educación, por abrirme las puertas, por formarme, por transformarme y por ser el lugar donde aprendí no solo a ser profesional, sino también a creer en mí. Gracias a todos. Esta tesis no es solo mía: es de cada persona que caminó conmigo.

Carlos Sebastián Abad Guamán

El mayor agradecimiento es para mi señora madre Mélida, quien me motivó e impulsó desde el primer día, recordándome siempre el potencial que tenía y la capacidad de lograr grandes cosas. Gracias por ese amor incondicional, por los buenos consejos; las palabras quedan cortas para agradecer lo importante que fuiste en este proceso. No me queda más que guardar tus enseñanzas, tu voz de aliento y cada uno de los buenos momentos compartidos contigo, momentos que llevaré siempre en el corazón.

Así mismo, a mis hermanos Carlos, Sara y Paula: gracias por acompañarme en los días más complicados y difíciles. Su presencia y cariño fueron mi refugio, y sin su apoyo no hubiera sido posible alcanzar esta meta.

A mi abuelo, tías, tíos y primos, pilares fundamentales de este proceso. Sus consejos, su cariño y su ayuda sostuvieron este sueño cuando más lo necesitaba; sin ustedes, nada de esto sería posible.

A mis amigos, quienes fueron ese apoyo incondicional que recibí durante este camino. Gracias por sus palabras de aliento, por cada momento compartido y por hacerme sentir que nunca estuve solo.

Por último, y no menos importante, quiero agradecerme a mí mismo. Gracias por no desistir en los momentos más complicados, por levantarme cada vez que caí y por seguir adelante pese a las dificultades que se presentaron. Gracias por no dejar de confiar en mí cuando más lo necesitaba y por honrar cada sacrificio hecho a lo largo de este camino. No fue fácil, pero me mantuve firme.

Al alcanzar esta meta, no me queda más que agradecer profundamente a todos quienes fueron parte de este sueño.

RESUMEN

La presente sistematización de experiencias se desarrolló en el contexto de la educación rural, específicamente en la parroquia Rivera–Zhoray, en el marco de las Prácticas de Alto Beneficio Social. El estudio aborda la inclusión educativa de un estudiante con discapacidad visual adquirida, analizando las dinámicas, desafíos y fortalezas que configuran este proceso en un entorno rural. El objetivo general fue analizar las redes de apoyo que se articulan en torno a la inclusión educativa y social del estudiante, identificando el rol que desempeñan la familia, la institución educativa y la comunidad. Metodológicamente, la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método de sistematización de experiencias. Se utilizaron técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupo focal y diario de campo, involucrando a actores educativos, familiares y comunitarios. Los resultados evidencian que la inclusión no se sustenta principalmente en estructuras institucionales formales, sino en redes de apoyo construidas desde el compromiso humano, la solidaridad comunitaria y las prácticas pedagógicas inclusivas. Se concluye que la articulación familia–escuela–comunidad constituye un pilar fundamental para la inclusión educativa en contextos rurales, aportando a la construcción de una educación más equitativa, humana y socialmente comprometida.

PALABRAS CLAVES: Discapacidad visual. Educación rural. Inclusión educativa. redes de apoyo. Sistematización de experiencias.

ABSTRACT

This systematization of experiences was developed within the context of rural education, specifically in the Rivera-Zhoray parish, as part of the High Social Benefit Practices program. The study addresses the educational inclusion of a student with acquired visual impairment, analyzing the dynamics, challenges, and strengths that shape this process in a rural setting. The overall objective was to analyze the support networks that are articulated around the student's educational and social inclusion, identifying the roles played by the family, the educational institution, and the community. Methodologically, the research is framed within the interpretive paradigm, with a qualitative approach and a systematization of experiences method. Techniques such as semi-structured interviews, focus groups, and field notes were used, involving educational, family, and community stakeholders. The results demonstrate that inclusion is not primarily based on formal institutional structures, but rather on support networks built from human commitment, community solidarity, and inclusive pedagogical practices. It is concluded that the articulation of family-school-community constitutes a fundamental pillar for educational inclusion in rural contexts, contributing to the construction of a more equitable, humane and socially committed education.

KEYWORDS: Visual impairment. Rural education. Educational inclusion. Support networks. Systematization of experiences.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

Introducción 12
Presentación del tema: situación general (importancia, justificación social y científica) 12
Definición del objeto, objetivo general y eje de sistematización 15
Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis 15
Paradigma de investigación 15
Enfoque de investigación 15
Alcance 16
Método 16
Técnicas e instrumentos 17
Diario de campo 19
Entrevista 19
Grupo focal 20
Desarrollo 21
Identificación del contexto y los actores involucrados en la experiencia 21
Sistematización de la experiencia educativa integradora 22
Narración de las condiciones o situaciones 23
Categorización de la información 26
Interpretación crítica de la sistematización de la experiencia educativa 44
Lecciones aprendidas 52
Conclusiones 53
Recomendaciones 55
Referencias 57
Anexos 63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Códigos de los entrevistadores y personas entrevistadas 18

Tabla 2 Categorías y subcategorías 26

Introducción

Presentación del Tema: Situación General (Importancia, Justificación Social y Científica)

La sistematización de experiencias es un proceso de reflexión crítica, que permite extraer aprendizajes de nuestras prácticas, construir un aprendizaje a partir de la práctica vivida y comprender por qué sucede lo que aconteció, entre otros. En la parroquia Rivera-Zhoray la experiencia de inclusión de un estudiante con discapacidad visual se transformó en un espacio de reflexión sobre cómo la familia, escuela y comunidad constituyen las redes de apoyo que sostienen los procesos de inclusión del estudiante. Esta experiencia reveló las fortalezas del contexto rural como las limitaciones del sistema educativo.

La educación rural en América Latina enfrenta desafíos que persisten en la actualidad, caracterizándose por la limitada disponibilidad de acceso educativo, insuficiente infraestructura escolar y falta de recursos pedagógicos especializados. Tal como menciona Galván (2020), las escuelas rurales latinoamericanas enfrentan problemas de conectividad, escasez de materiales didácticos y limitada formación docente técnica. Esta realidad se complejiza cuando se consideran las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad, quienes requieren adaptaciones pedagógicas y recursos especializados que frecuentemente son escasos en estos entornos.

Cuando hablamos de incluir a un estudiante con discapacidad visual en contextos rurales implica no solo recursos o materiales, sino que también demanda la articulación de actores que sean capaces de ofrecer apoyos complementarios desde otros ámbitos, se hace referencia a que la familia, los docentes y miembros de la comunidad son los principales actores que configuran esas redes a construir y que pueden dar lugar a una mayor inclusión. “Generar espacios de diálogo e intercambio entre miembros de la comunidad educativa y porque no, entre instituciones educativas, permitiendo el progreso de las potencialidades

personales e institucionales y la retroalimentación, en los diferentes aspectos educativos" (Cabrera-Padrón et al., 2020, p. 309).

La Constitución del Ecuador (2008) menciona que la educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y es un deber del Estado, el mismo que garantiza la igualdad, inclusión social y el acceso al buen vivir. En concordancia, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2017) ratifica que "El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje" (p. 40). En este marco, el Ministerio de Educación es responsable de diseñar la malla curricular oficial y de asegurar que los docentes realicen las adaptaciones necesarias para garantizar la inclusión (LOEI, 2017).

En el contexto rural la educación inclusiva requiere transformación que va desde la infraestructura locativa, por la tecnología y materiales educativos, adaptaciones curriculares, hasta un cambio de concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa sobre el concepto de inclusión. Es necesario contemplar tres aspectos: la presencia, el aprendizaje y la participación que están vinculados con el fortalecimiento de valores, del medio ambiente y la vinculación con la comunidad educativa (Escobar et al., 2020).

Así pues, Ilbay-Guaña (2023) plantea que la educación inclusiva parte del reconocimiento de las características individuales, sociales y culturales de cada persona, porque estas influyen en la manera en que cada estudiante aprende y participa. Bajo esta idea, la inclusión implica crear ambientes que fortalezcan las potencialidades de todos. En distintas instituciones del sector rural aún se evidencian barreras relacionadas con la falta de recursos, capacitaciones, tecnología y servicios de apoyo, lo que limita la posibilidad de garantizar una inclusión plena. Estas condiciones muestran que todavía existen desafíos importantes en el cumplimiento del derecho a una educación accesible para todos.

En este sentido, la discapacidad visual se define como la disminución parcial o total de la habilidad para ver, una condición que limita la participación plena de las personas en actividades cotidianas y surge de la interacción entre la ausencia de funciones visuales y las barreras presentes en el entorno (Toala y Rodríguez, 2024). Esta realidad se complejiza en contextos rurales, donde la inclusión de estudiantes con discapacidad visual enfrenta obstáculos adicionales vinculados a la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos especializados, infraestructura inadecuada, escasez de servicios de apoyo técnico, condiciones que restringen significativamente las oportunidades de acceso a una educación inclusiva y de calidad.

Asimismo, la educación en zonas rurales enfrenta múltiples obstáculos estructurales que limitan el acceso y la calidad educativa. La distancia considerable a las instituciones educativas, la ausencia de transporte adecuado, la infraestructura escolar deficiente y la escasez de recursos pedagógicos especializados configuran un escenario de desventaja para los estudiantes (Jiménez-Rogel y Campoverde-Moscol, 2024). Estas condiciones no solo dificultan el acceso inicial a la educación, sino que también comprometen la permanencia y la calidad del proceso formativo de estudiantes con discapacidad visual, generando brechas significativas respecto a la educación urbana y afectando particularmente a aquellos que requieren apoyos específicos.

Definición del Objeto, Objetivo General y Eje de Sistematización

El objeto de sistematización de nuestra experiencia es la inclusión educativa de un estudiante con discapacidad visual, ya que fue la vivencia que más impacto causó en nuestra práctica. El eje de sistematización se centra en la construcción de redes de apoyo desde la familia, la escuela y la comunidad, al considerarse un aspecto clave para comprender, analizar y transformar el contexto educativo. Finalmente, el objetivo general de esta sistematización es analizar las redes

de apoyo que articulan en torno a la inclusión educativa y social de un estudiante con discapacidad visual, identificando el rol que desempeñan la familia, la institución educativa y la comunidad en dicho proceso.

Métodos, Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información y su Análisis

Paradigma de Investigación

El paradigma interpretativo también conocido como fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, que se centra en el estudio de los significados que las personas le otorgan a sus acciones y a la vida en la sociedad, posibilita la comprensión, el significado y la acción de una realidad que no es única ni objetiva, sino que múltiple y construida por las personas (Walker, 2022, p.22).

Se adopta este paradigma porque permite comprender a profundidad las experiencias subjetivas de los individuos dentro de su contexto social. En el proceso de sistematización, este enfoque resulta especialmente pertinente, ya que nos centramos en analizar el rol inclusivo que desempeñan los distintos actores educativos y la comunidad frente a un caso de discapacidad visual.

Enfoque de Investigación

El enfoque cualitativo se caracteriza por ser flexible, dinámico y circular, las preguntas en este enfoque pueden ocurrir antes, durante o después de la recolección y el análisis. Este enfoque permite una relación entre los hechos y la interpretación que no es una secuencia fija, que permite la comprensión profunda del fenómeno investigado (Hernández et al., 2014).

En el marco de nuestra sistematización, este enfoque permite formular preguntas para interpretar las experiencias vividas a través de una reflexión crítica y constante. Esta capacidad de análisis no se limita a un solo momento, sino que puede darse a lo largo de todo el proceso: desde la recolección de datos hasta la reconstrucción e interpretación de los hechos. En nuestro

caso, esta mirada reflexiva fue esencial para comprender las dinámicas de inclusión educativa, especialmente en relación con un estudiante con discapacidad visual y nos permitió identificar no sólo las prácticas que favorecen su participación y aprendizaje, sino también aquellas barreras, visibles o invisibles, que aún persisten.

Alcance

La reconstrucción narrativa de la práctica relata el devenir histórico del eje de sistematización en la práctica que ha sido situada por preguntas, en este momento es importante construir el relato descriptivo y narrativo desde las experiencias y puntos de vista de los distintos actores, además, del reconocimiento de las diferentes lecturas sobre lo vivido (Torres-Carrillo, 2021).

Escogemos este alcance debido a que nuestro trabajo se centra en narrar los distintos escenarios que vivimos en la práctica preprofesional. En esta narrativa se reconstruyen las experiencias a partir del eje de sistematización, teniendo en cuenta todo lo recopilado con los distintos instrumentos.

Método

Jara (2018) menciona que no se puede sistematizar lo que no se ha vivido, pues sólo las personas que viven la experiencia son las que pueden sistematizarla, no sólo describiendo lo vivido, sino también analizándolo de una manera más profunda. Además, cada uno de los sistematizadores desempeña diferentes roles y tiene una visión diferente de las situaciones que aportan al trabajo. Finalmente, esta experiencia no debe quedarse solo en el ámbito personal, sino compartirse con otras personas y profesionales que deseen construir nuevos saberes y transformar realidades.

Este método propone 5 momentos; el punto de partida: se parte de la experiencia vivida; formular un plan de sistematización: delimitar un objetivo, objeto y eje de sistematización; la recuperación del proceso vivido: propone reconstruir la historia de manera ordenada; reflexiones

a fondo: preguntarnos ¿Por qué pasó lo que pasó?, además de conceptualizar recurriendo a autores; puntos de llegada: formular conclusiones claras y consistentes comunicando aprendizajes (Jara, 2018).

Complementariamente, Barnechea y Morgan (2010) describen la sistematización como un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia vivida, que permite comprenderla, extraer aprendizajes y comunicarlos. En el contexto de la educación inclusiva, la sistematización se convierte en una herramienta fundamental para documentar y compartir las prácticas de inclusión educativa, especialmente en contextos rurales donde las experiencias tienden a ser invisibilizadas, pero contienen valiosos aprendizajes para la construcción de una educación más equitativa.

Este método nos ha permitido vivir y comprender las situaciones desde una perspectiva más profunda, y al sistematizarlas, hemos podido reconstruir cada una de nuestras experiencias con mayor claridad. Al ser tres sistematizadores, el trabajo colaborativo ha sido clave para enriquecer el análisis y apoyarnos mutuamente en cada uno de los pasos que propone Óscar Jara. Una vez definida nuestra experiencia sistematizadora, identificamos el eje articulador: la construcción de redes de apoyo desde la familia, la escuela y la comunidad.

A partir de allí, planteamos un objetivo cuidadosamente elaborado, teniendo en cuenta los alcances reales de nuestra práctica educativa y el contexto específico en el que se desarrolla: una zona rural con características y desafíos distintos a los de un entorno urbano. Esta distinción fue fundamental para comprender cómo se vive la inclusión desde una realidad muchas veces invisibilizada, donde la escuela, la familia y la comunidad cumplen un rol esencial en la construcción de una educación verdaderamente equitativa.

Técnicas e Instrumentos

Para la ejecución de estas técnicas e instrumentos se necesitó la ayuda de toda la comunidad educativa, ya que estas fueron dirigidas para ellos, mencionando que previamente se les notificó y posteriormente se les entregó la notificación de consentimiento, en donde se les informó que todo va a ser utilizado con fines educativos y que también van a ser grabados. Para ello, en la entrevista participaron las siguientes personas: madre, hermano y el mismo estudiante con discapacidad visual. Y en el grupo focal participaron sus 5 de sus compañeros de aula. También, se le realizó una entrevista al coordinador educativo, docente titular del estudiante y ex docente titular. Asimismo, se realizó entrevistas a 4 padres de familia de la comunidad, entre ellos tenemos a la presidenta del GAD parroquial, una trabajadora de la cooperativa y padres de familia.

Tabla 1

Códigos de los entrevistadores y personas entrevistadas

Código	**Individuo**
E1	Diana Anabel Moyota Buele
E2	Leslie Nicole Miñarcaja Saqusili
E3	Carlos Sebastián Abad Guamán
J.D	Estudiante con discapacidad visual
H.R	Hermano del estudiante con discapacidad visual
M1	Madre del estudiante con discapacidad visual
D1	Docente de aula
D2	Coordinador educativo
PZ1	Cajera de la cooperativa
PZ2	Madre de familia
PZ3	Presidenta del GAD parroquial

PZ4	Padre de familia
C1	Compañero del estudiante con discapacidad visual
C2	Compañera del estudiante con discapacidad visual
C3	Compañera del estudiante con discapacidad visual
C4	Compañero del estudiante con discapacidad visual
C5	Compañera del estudiante con discapacidad visual

Nota. Elaboración propia

Diario de Campo. El diario de campo es una herramienta reflexiva del registro de experiencias usado en la antropología y varias disciplinas de educación, estas anotaciones que se realizan apoyan a la memoria, de manera que recrea la experiencia vivida. El diario de campo permite la intervención, pues ayuda a la reflexión y crítica sobre las acciones que realizamos. Es decir, ver cómo desarrollamos la práctica de la disciplina permite el crecimiento de la persona, al generar autoconfianza y autoconciencia cuando escribe, creando un diálogo interno (Luna-Gijón et al., 2022, p.246). Los diarios de campo nos ayudaron a registrar, día a día, lo que observamos tanto dentro como fuera del aula. En un inicio, las anotaciones fueron generales y buscaron captar el ambiente escolar en su conjunto; sin embargo, conforme avanzamos en nuestra experiencia, nos fuimos enfocando en el objeto de la investigación: la inclusión educativa de un estudiante con discapacidad visual en la comunidad de Zhoray. **(Anexo 1)**

Entrevista. La entrevista permite que las personas expongan sus vivencias personales desde lo que sintieron y con sus propias palabras. Existen dos tipos de entrevista, pero la investigación cualitativa permite el uso de entrevistas semiestructuradas, siendo su estructura versátil y permitiendo que esta dinámica permita conocer las perspectivas de un diálogo entre dos personas: el entrevistado y el entrevistador (Villarreal-Puga y Cid, 2022). Esta técnica nos ayudó a recolectar información mediante la orientada a la comprensión de la inclusión educativa

y social, ya que estuvo dirigida tanto a los actores del ámbito escolar como a los miembros de la comunidad de Zhoray. Al propiciar una interacción directa con los participantes, se reconoció y valoró la diversidad de perspectivas, experiencias y saberes en torno al tema. Esta cercanía favorece una visión más contextualizada de cómo se vive la inclusión en la práctica, ayudándonos a visibilizar tanto los logros como las barreras que enfrentan los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Para ello, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada que, como señalan Ibarra-Sáiz et al. (2023), "cumple una función clave en la entrevista semiestructurada, ya que facilita la organización general de las temáticas principales que se abordarán durante el proceso de recolección de información" (p. 514). Esta guía constituyó una herramienta fundamental para profundizar en el tema de la inclusión educativa. Su estructura flexible nos permitió formular preguntas abiertas que orientaron la conversación, facilitando la exploración de experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la atención a la diversidad. **(Anexos 2, 3, 4, 5, 6, 7)**

Grupo Focal. Benavides-Lara et al. (2022) señalan que "los grupos focales son construcciones sociales mediante narrativas dialógicas impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad" (p. 165). En este sentido, los grupos focales se constituyen como una estrategia enmarcada en el método educativo, donde las preguntas derivadas del problema de investigación se plantean a un grupo específico de personas, fomentando la interacción entre entrevistador y participantes. Así, el grupo focal se configura como una técnica que permitió reconstruir información a partir de las distintas percepciones de los participantes en su propio contexto, generando datos inmediatos sobre las acciones y experiencias que comparten.

Para la conducción del grupo focal, se diseñó una guía específica considerando no solo la cantidad de preguntas que se realizarían, sino también el tipo de interrogantes, los cuales estuvieron directamente relacionados con el tema de investigación y orientados al cumplimiento

del objetivo de recabar información. En este proceso resultó clave la presencia de un moderador, encargado de conducir la entrevista con base en las preguntas previamente diseñadas (Rodas y Pacheco, 2020). **(Anexo 8)**

Identificación del Contexto y los Actores Involucrados en la Experiencia

Las Prácticas de Alto Beneficio Social organizadas por la Universidad Nacional de Educación se desarrollaron durante un total de cuatro meses, distribuidos en dos períodos de ocho semanas cada uno. El primer período tuvo lugar entre marzo y abril, mientras que el segundo se llevó a cabo entre septiembre y octubre. Estas experiencias formativas tuvieron como escenario la provincia del Cañar, en el cantón Azogues, específicamente en la parroquia rural Rivera–Zhoray. Durante ambos períodos, se tuvo la posibilidad de integrarse plenamente con la comunidad local y comprender su realidad sociocultural.

En el ámbito económico y laboral, la mayor parte de la población de Rivera–Zhoray se dedica, principalmente, a la agricultura y la ganadería como parte de sus ingresos y forma de vida. Para el adecuado desarrollo de estas actividades, la parroquia cuenta con la represa de Mazar como una importante fuente de agua. Además, la comunidad dispone de diferentes negocios como tiendas barriales, venta de comida rápida y cooperativa de ahorro y crédito, entre otros. En el plano institucional, Rivera–Zhoray cuenta con un Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal (GAD) y un Centro de Salud local, entidades que ofrecen servicios esenciales y de emergencia a la población, respondiendo a sus necesidades tales como la entrega de víveres a adultos mayores, entre otros.

El escenario fue una escuela pluridocente que opera en modalidad presencial con jornada matutina, ofreciendo servicios de Educación Inicial y Educación General Básica (EGB). La escuela cuenta con cinco docentes, dos de género femenino y tres de género masculino, quienes están a cargo de 60 estudiantes organizados en diferentes niveles. La institución educativa

cuenta con una infraestructura compuesta por 5 aulas de clase, un aula de cómputo, bodega, dirección que a su vez es la sala de profesores, patio central, servicios higiénicos, cocina, comedor y huerto escolar. Al tratarse de una escuela pluridocente, cada docente debe atender simultáneamente a estudiantes de diversos grados, lo que implica el uso del currículo multigrado y demanda estrategias pedagógicas diferenciadas que permitan responder a la heterogeneidad de niveles y necesidades educativas presentes en el aula.

Sistematización de la Experiencia Educativa Integradora

La sistematización de experiencias se comprende como un proceso formativo, crítico y transformador que permite reconstruir la práctica vivida para convertirla en conocimiento situado. No se trata únicamente de describir lo ocurrido, sino de interpretar la experiencia desde una lectura reflexiva que posibilita comprender sus sentidos, tensiones, aprendizajes y contradicciones. En este sentido, sistematizar implica mirar la práctica como un proceso social complejo, atravesado por relaciones humanas, contextos culturales y dinámicas territoriales. Jara (2018) sostiene que no es posible sistematizar aquello que no ha sido vivido, ya que la experiencia constituye el punto de partida del conocimiento, y solo quienes participan en ella pueden reconstruir críticamente, interpretar y resignificar. Desde esta perspectiva, la sistematización se configura como una herramienta pedagógica que permite producir saberes desde la práctica y no únicamente desde la teoría.

A partir de este enfoque, la sistematización desarrollada en la parroquia Rivera–Zhoray permitió comprender el proceso de inclusión educativa de un estudiante con discapacidad visual como una construcción colectiva, sostenida por redes de apoyo que emergen desde la familia, la escuela y la comunidad. Este ejercicio reflexivo posibilitó identificar que la inclusión no se limita a la presencia física del estudiante en el aula, sino que se expresa en las relaciones de cuidado, acompañamiento, solidaridad y corresponsabilidad que se construyen en el territorio. La

experiencia evidenció que, en el contexto rural, la inclusión se articula principalmente a partir de vínculos comunitarios, prácticas colaborativas y apoyos informales, los cuales se convierten en pilares fundamentales para garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.

La reconstrucción crítica de la experiencia permitió reconocer que la inclusión educativa en contextos rurales no depende exclusivamente de recursos técnicos o normativas institucionales, sino de la capacidad de los actores sociales para tejer redes de apoyo que sostienen los procesos educativos. Desde esta mirada, la familia se configura como el primer espacio de contención y acompañamiento, la escuela como el escenario de articulación pedagógica e inclusión, y la comunidad como un entorno de legitimación social y apoyo colectivo. Así, la sistematización permitió comprender que la inclusión del estudiante con discapacidad visual no es un hecho individual ni aislado, sino un proceso social, relacional y territorial, construido desde la interacción entre los distintos actores que conforman la vida comunitaria de Rivera–Zhoray.

Narración de las Condiciones o Situaciones

Las prácticas se desarrollaron durante ocho semanas consecutivas, en el marco de Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS), desde el primer acercamiento a la institución educativa, se hizo evidente que el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad visual se sostenía sobre la base de redes de apoyo construidas de manera progresiva entre la familia, la escuela y la comunidad. Sin embargo, estas redes no estaban formalizadas ni respondían a protocolos preestablecidos, sino que surgían del compromiso individual de los actores involucrados y de la capacidad de respuesta colaborativa ante las necesidades educativas del estudiante.

El proceso inició con una reunión de planificación junto a los miembros de la institución educativa, en la cual se definieron de manera colaborativa los objetivos de la práctica, los horarios

de trabajo y las actividades pedagógicas y extracurriculares a implementar. Este espacio fue clave para establecer una relación de confianza entre los practicantes y el personal docente de la escuela. Uno de los principales objetivos fue la observación participante e intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se desarrollan dentro de un modelo educativo multigrado. Esta modalidad implica una serie de retos tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que en un mismo espacio conviven niños y niñas de diferentes niveles y edades, lo que exige una planificación pedagógica diferenciada y estrategias metodológicas inclusivas, condición que se complejiza aún más cuando uno de los estudiantes presenta discapacidad visual.

Durante las primeras semanas, se llevó a cabo un proceso de observación que permitió aproximarnos de manera crítica y reflexiva a las dinámicas escolares, así como a las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y familias en torno a la inclusión educativa. Cuando ingresamos al aula donde se encontraban los estudiantes de cuarto y quinto de Educación General Básica. Al llegar, observamos que los niños corrían por el aula, jugaban en grupos y realizaban actividades propias de su edad. Como practicantes recién incorporados al entorno escolar, no observamos que uno de los estudiantes presentaba discapacidad visual, hasta que realizamos un cuestionario con el grupo.

Mientras distribuíamos las hojas, notamos que uno de los estudiantes no había recibido la suya. Al acercarnos para entregársela, observamos que tanto él como sus compañeros se sorprendieron por nuestra acción. En ese momento, el docente se acercó y nos explicó que el niño tenía discapacidad visual. Sin embargo, para el estudiante todo transcurrió con normalidad: continuó participando en la clase sin dificultad, ya que el docente había planificado actividades orales diseñadas especialmente para él. Esta situación inicial nos permitió identificar una primera característica de las redes de apoyo: lo que parecía ser una naturalización de la discapacidad en

el aula, donde aparentemente ni el estudiante ni sus compañeros percibían su condición como una barrera para la participación, lo que podría evidenciar un proceso de inclusión social consolidado.

Con el paso de los días, descubrimos que el niño se integraba plenamente con sus compañeros: jugaba al fútbol, a las escondidas, a las carreritas. No parecía existir barrera alguna entre él y los demás. En una conversación fuera del aula con su madre, conocimos la causa de su discapacidad: cuando cursaba segundo de básica sufrió una caída que provocó un golpe severo en la cabeza. Como consecuencia, desarrolló un tumor que afectó progresivamente su visión. Tras una cirugía, los médicos advirtieron que perdería la vista de forma gradual. Hasta el momento, ha perdido aproximadamente el 85% de su capacidad visual.

Se observó que estas redes de apoyo al parecer funcionan de manera diferente en el contexto rural, ya que no se trata solo de personas que ayudan, sino de una comunidad completa que parece aceptar y apoyar al estudiante con discapacidad visual. Lo que más nos llamó la atención fue que su familia, compañeros y miembros de la comunidad aparentemente no lo tratan con lástima; al contrario, parecen confiar en sus capacidades y le permiten participar en todo, incluyéndolo siempre, sin hacerle sentir diferente a los demás. Pudimos observar que la inclusión parece funcionar en tres dimensiones fundamentales: en la escuela, los docentes adaptan las clases para que el estudiante pueda participar; en la familia, su madre y hermano lo apoyan sin aparentemente sobreprotegerlo, lo cual resulta fundamental para su desarrollo independiente; y en la comunidad, participa en actividades locales como cualquier otro niño, lo que sugiere que la inclusión trasciende el aula y se vive en cada espacio de interacción social.

La inclusión es un proceso que garantiza la participación plena y equitativa de todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad, en tres dimensiones fundamentales: en la escuela, mediante el acceso, permanencia y éxito educativo en instituciones regulares con

adaptaciones curriculares y eliminación de barreras; en la familia, a través de la participación activa de los padres en el proceso inclusivo, , Cultura institucional inclusiva (Respeto a la diversidad y no discriminación)brindando apoyo emocional y colaborando con las instituciones; y en la comunidad, promoviendo la participación plena en la vida social, cultural y económica, eliminando discriminación y garantizando accesibilidad universal para construir una sociedad que valore la diversidad como riqueza. (Arcos et al., 2023)

Categorización de la Información

A raíz de la ejecución de las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal realizado a la comunidad educativa, se establecieron tres principales categorías, que van de la mano con el tema de sistematización. La primera titulada: Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en un contexto educativo rural, misma que desglosa 6 subcategorías: acceso educativo en las zonas rurales, prácticas pedagógicas inclusivas en contextos rurales, uso de materiales y recursos especializados, cultura institucional inclusiva (respeto a la diversidad y no discriminación), barreras para la inclusión en la ruralidad, participación social y emocional del estudiante con discapacidad visual. Finalmente, la categoría de Redes de apoyo, con las subcategorías red de apoyo familiar, escolar y profesional externo, red de apoyo comunitario y coordinación familia–escuela–comunidad.

A continuación, se presenta un cuadro de doble entrada en donde se detalla las categorías acompañadas con su análisis y las subcategorías:

Tabla 2

Categorías y subcategorías

Categoría	Concepto	Subcategoría	Definición
C.1. Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en un	Una educación inclusiva responde a la diversidad del aula, transformando la organización escolar para recibir a todos los	C.1.1. Acceso educativo en zonas rurales	La Constitución del Ecuador (2008) menciona que la educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y es un

contexto educativo rural	estudiantes manteniendo la equidad, justicia y valoración de las diferencias. Estas prácticas implican la eliminación de obstáculos para el aprendizaje y la participación, adaptándose a las necesidades reales del estudiantado. Además, estas acciones se basan en conocimientos construidos a partir de experiencias previas dentro de la comunidad educativa. Por lo tanto, las prácticas inclusivas no dependen únicamente de normas formales, sino también de la manera en que cada comunidad escolar las interpreta y las lleva a cabo en su contexto diario (Chuchón et al., 2025).		deber del Estado, que garantiza la igualdad e inclusión social y es la condición indispensable para el buen vivir.
		C.1.2. Prácticas pedagógicas inclusivas en contextos rurales	Franco et al. (2024) manifiestan que las prácticas pedagógicas inclusivas en zonas rurales se refieren a estrategias didácticas flexibles que responden a la diversidad, considerando la multiculturalidad, los ritmos de aprendizaje y la presencia de estudiantes con discapacidad. Además, señalan que estas prácticas integran adecuaciones metodológicas, recursos multisensoriales y participación activa para garantizar aprendizajes significativos.
		C.1.3. Uso de materiales y recursos especializados	El uso de materiales y recursos especializados para estudiantes con discapacidad visual incluye herramientas tiflotécnicas, materiales táctiles, textos en braille, macrotipos, audiolibros, softwares lectores de pantalla y dispositivos de apoyo para la orientación y movilidad. De acuerdo con Muñoz-Loor y Briones-Palacios (2024), estos recursos permiten que el estudiante acceda a la información de manera autónoma, participe activamente en el aprendizaje y desarrolle habilidades cognitivas y comunicativas mediante estímulos multisensoriales

			adaptados a sus necesidades.
		C.1.4. Cultura institucional inclusiva (Respeto a la diversidad y no discriminación)	Pérez et al. (2024) mencionan que una cultura institucional inclusiva es aquella en la que la escuela promueve actitudes de respeto, valoración de la diversidad y prácticas libres de discriminación, también afirman que esta cultura se construye colectivamente mediante el compromiso docente, la participación de las familias y la implementación de políticas que favorecen el apoyo a estudiantes con necesidades diversas.
		C.1.5. Barreras para la inclusión en la ruralidad	Ceballos y Chi-Quintal (2025) sostienen que la inclusión en contextos rurales se ve limitada por barreras estructurales como la falta de apoyos institucionales, recursos especializados e infraestructura accesible.
		C.1.6. Participación social y emocional del estudiante con discapacidad visual	Ramos et al. (2024) se centra en que la persona con discapacidad visual desarrolla distintas estrategias para hacer frente la nueva realidad cultivando una mentalidad positiva y resiliente.
C.2. Redes de apoyo	Las redes sociales de apoyo se refieren a un conjunto flexible de personas con las que se mantiene un contacto frecuente y un vínculo	C.2.1. Red de apoyo familiar	La familia es el apoyo más importante para los estudiantes, porque les da un ambiente seguro y de confianza donde pueden hablar de sus problemas y

	social cercano. Estas personas son emocionalmente significativas y son quienes pueden brindarnos su ayuda, tanto de tipo material como emocional. Se basan en el trabajo colaborativo y pueden incluir: la familia, los amigos, personal del colegio, vecinos, entre otras (Bert et al., 2020).		recibir ayuda tanto emocional como en sus actividades diarias (Daza, 2024).
		C.2.2. Red de apoyo escolar y profesionales externos	Las redes de apoyo entre docentes son grupos de maestros que se ayudan entre sí, compartiendo sus experiencias y revisando su trabajo de forma constante, reflexiva y en equipo, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y seguir creciendo como profesionales (Cabrera-Padrón et al., 2020).
		C.2.3. Red de apoyo comunitario	Estas redes pueden estar formadas por organizaciones que trabajan juntas para resolver problemas concretos. Pueden ser instituciones de salud, empleo, educación u otras que apoyen a la comunidad. Además, las redes de apoyo también incluyen a personas cercanas, como familiares, amigos o voluntarios que están dispuestos a ayudar cuando se los necesita (Daza, 2024).
		C.2.4. Coordinación familia–escuela–comunidad	Las redes de apoyo son claves para el bienestar de las personas y de la comunidad. Ofrecen ayuda tanto práctica como emocional, lo que contribuye a tener una vida más plena y feliz (Daza, 2024).

Nota. Elaboración propia

C.1. Como primera categoría tenemos la “Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en un contexto educativo rural” la misma que se divide en subcategorías las cuales son: acceso educativo en zonas rurales, prácticas pedagógicas inclusivas en contextos rurales, barreras para la inclusión en la ruralidad, participación social y emocional del estudiante con discapacidad visual y uso de materiales y recursos especializados. A continuación, se describirán las mismas tomando en cuenta lo que dijeron en las entrevistas o grupos focales los distintos actores educativos y de la comunidad.

C.1.1. Como subcategoría tenemos el “Acceso educativo en zonas rurales” donde la convivencia en un espacio rural pequeño hizo que un niño con discapacidad visual se acople a la escuelita por el apoyo de los demás, como dice: *“...Vive cerca, siempre tiene apoyo de su hermano Rubén. Es más pequeñito, pero siempre le apoya, de sus primos, de sus compañeros...”* (D2), por ello, ahora ya no quieren cambiarse de escuela, por los motivos que menciona: *“...Este año le comento que le querían cambiar de escuelita, bueno, más que nada por el trabajo de la madre de familia, que ella trabaja en la zona urbana. Se le hacía un poco complicado a ella cuidarles a ellos, porque la distancia de la zona urbana a la parroquia Rivera es de una hora y cuarto más o menos. Pero los niños se sienten tan bien que no querían irse de la escuela. Inclusive ella me comentaba que lloraban porque no querían irse y al fin y al cabo les dejó ahí mismo...”* (D2).

C.1.2. La subcategoría, titulada “Prácticas pedagógicas inclusivas” se manifiestan a través de adaptaciones en la forma de enseñar y de organizar las actividades en el aula. El docente señala que: *"...El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla mediante una atención personalizada, con estrategias pedagógicas, adaptaciones a sus necesidades..."* (D1). Esta personalización de la enseñanza evidencia un reconocimiento de las particularidades del estudiante y la necesidad de ajustar las metodologías para facilitar su acceso al conocimiento.

La creación de un ambiente de confianza también es fundamental: *"...Como docente promuevo un ambiente de confianza, respeto, participación, donde J.D se sienta motivado para que pueda aprender y expresar sus ideas..."* (D1). Asimismo, el uso de materiales didácticos forma parte integral de estas prácticas: *"...Utilizamos los materiales didácticos, para que él pueda manipular, pueda prácticamente observar..."* (D1).

En relación a las adaptaciones curriculares existe una contradicción entre el apoyo de docentes a el estudiante con discapacidad por lo que dice: *"...Si ellos no le apoyan, deben apoyar de otra manera, le mandan los deberes como a los demás niños. Realmente no apoyan en nada..."* (M1), mientras que el coordinador menciona: *"...Siempre nos están enviando por medio de la madre de familia todas las pautas para trabajar con él..."* (D2) y teniendo en cuenta que tienen el apoyo de la UDAI, mencionada a continuación *"...Siempre trabajamos con lo que es la adaptación que nos brinda el departamento de ese y la UDAI. En el caso de J.D, él tiene este apoyo..."* (D2) y *"...Tenemos ya las destrezas, las recomendaciones que nos da la UDAI para trabajar con él y las ponemos en práctica..."* (D2), de estas formas se ha logrado pequeños cambios en su enseñanza aprendizaje, donde se señala Matemáticas y lectoescritura, como menciona (D2): *"...Los aprendizajes él los demuestra mediante el aula de manera oral..."* y el docente de aula afirma: *"...En lectoescritura, J.D necesita el apoyo. Él no lee ni escribe. Pero si yo le leo alguna lectura, él automáticamente comprende los textos y tranquilamente expresa las ideas, resumen, conclusión de cualquier lectura..."* (D1) y *"...En matemáticas, él demuestra tranquilamente la comprensión de los conceptos básicos. Resuelve con facilidad los problemas o operaciones, pero mentalmente..."* (D1)

Las estrategias de trabajo grupal también se configuran como prácticas inclusivas que favorecen la participación del estudiante: *"...Él trabaja más cuando le hacemos trabajos grupales. Ahí tiene curiosidad. Pero cuando es individual, él pierde ahí un poco la iniciativa de querer*

realizar las actividades..." (D1), esto se evidencia en los escritos en los diarios de campo: *"...desarrollamos el cuestionario con el grupo de 4to de Básica. Iniciamos con la actividad de patrones, donde cada estudiante realizaba el ejercicio y luego se retroalimentaban entre compañeros..."* (E1). Esta observación revela que las dinámicas colaborativas no solo facilitan el aprendizaje del estudiante, sino que también estimulan su motivación e interés.

Es importante resaltar que: *"...Lo más importante es siempre no excluirle de las actividades, sino más bien incluirle todas las actividades que realizamos en el aula, pero con estrategias en las cuales él pueda desarrollarse de manera adecuada..."* (D2). La participación activa se evidencia también en las formas de expresión: *"...Se le incluye a J.D en todas las actividades y siempre se demuestra participativo. Inclusive los aprendizajes él los demuestra mediante el aula de manera oral..."* (D2), esto se confirma en lo escrito en el diario de campo por (E1): *"...Un estudiante con discapacidad visual participa activamente en las clases a través del lenguaje oral, demostrando una notable destreza para el cálculo mental y destacando en el área de matemáticas..."* y *"...Mientras este grupo realizaba la tarea, cuatro estudiantes dieron el examen de manera oral, recordando que uno de ellos tiene discapacidad visual, lo cual impide el desarrollo del examen escrito..."* (E1) reconociendo diversas formas de demostrar el aprendizaje que se ajustan a las posibilidades del estudiante con discapacidad visual.

C.1.3. En la subcategoría "El acceso a materiales y recursos especializados" representa tanto un logro como un desafío permanente. El docente menciona: *"...He podido adaptar materiales didácticos, utilizando recursos audiovisuales, tecnológicos, para promover que el estudiante pueda comprender y tener un aprendizaje significativo..."* (D1). Esta adaptación de recursos evidencia el esfuerzo institucional por garantizar que el estudiante pueda acceder a los contenidos curriculares de manera efectiva. Un aspecto particularmente relevante es la capacitación que ha recibido el personal docente: *"...Íbamos a capacitaciones a una fundación*

que se llamaba Hogar para Todos, es en Azogues. Nosotros recibimos ahí una capacitación de cómo manejar el braille..." (D1). Sin embargo, también se reconocen las limitaciones: *"...El con braille, prácticamente, no ha trabajado..."* (D1).

El trabajo con el sistema braille presenta desafíos en el contexto institucional: *"...En este caso se trabaja más de manera oral, se trabaja con el sistema Braille. Este sistema lo trabaja él de manera privada, pero en la escuelita no lo hemos podido implementar. Varios grados sí conlleva un poquito más de tiempo, de esfuerzo, y a veces también no hay que descuidar a los demás estudiantes..."* (D2). Este testimonio evidencia las tensiones que enfrentan los docentes en contextos de aulas multigrado, donde la atención personalizada al estudiante con discapacidad visual debe equilibrarse con las necesidades del resto del grupo, y donde las limitaciones de tiempo y recursos representan barreras significativas para la implementación plena de materiales especializados.

C.1.4. En la subcategoría **"**La cultura institucional" se manifiesta que las actitudes y comportamientos que los diferentes miembros de la comunidad educativa adoptan frente a la presencia del estudiante con discapacidad visual. Los docentes expresan un compromiso genuino con la inclusión, tal como lo señala un padre de familia: *"...que aprendamos a ayudar y pensar que somos responsables como comunidad, lograr que cada persona con discapacidad se sienta incluido..."* (PZ2). Esta perspectiva evidencia una comprensión de la inclusión como responsabilidad colectiva que trasciende el aula y se extiende a toda la comunidad educativa.

También se resalta la voz de los docentes donde mencionan: *"...Como docente promuevo un ambiente de confianza, respeto, participación, donde J.D se sienta motivado para que pueda aprender y expresar sus ideas..."* (D1), "...*Se le incluye a J.D en todas las actividades y siempre se demuestra participativo. Inclusive los aprendizajes él los demuestra mediante el aula de manera oral..."* (D2).

Desde la voz de los estudiantes, se evidencia que la cultura institucional inclusiva se construye a partir de prácticas cotidianas de apoyo, empatía y respeto hacia el compañero con discapacidad visual. Los participantes reconocen la importancia del trato digno y solidario, expresando de manera directa la necesidad de no juzgar ni discriminar: “Que le ayuden a entender algunas palabras diferentes o a ayudarle y no juzgar por su discapacidad” (C3). Esta postura refleja una comprensión temprana de la inclusión como un valor social que debe guiar la convivencia escolar.

Sin embargo, el proceso de construcción de esta cultura inclusiva no está exento de desafíos. La resistencia inicial del propio estudiante a asistir a la escuela refleja las barreras psicológicas y emocionales que deben superarse: *"...Realmente no quería asistir a la escuela. Y eso fue por bastante tiempo porque realmente él no quería asistir porque se burlaban, hasta los propios docentes se burlaban de él..."* (M1). Este testimonio revela que la cultura institucional inclusiva no surge espontáneamente, sino que requiere un trabajo consciente y sostenido de sensibilización y transformación de actitudes discriminatorias.

La construcción de un ambiente de respeto y aceptación se evidencia en las prácticas cotidianas dentro del aula. El líder educativo señala que: *"...El ambiente que tiene J.D, que debe ser un respeto con los compañeros, el apoyo también mutuo de ellos, porque aquí en el aula todos los compañeros siempre están pendientes de él..."* (D1). Esta disposición de los pares para brindar apoyo refleja que la cultura inclusiva ha permeado en la comunidad estudiantil, generando relaciones de solidaridad y cooperación. Asimismo, se destaca que: *"...Para realizar alguna actividad grupal, automáticamente los compañeros dicen, yo le ayudo a J.D, realmente hacemos esto..."* (D1), lo cual demuestra que la inclusión se materializa en acciones concretas de colaboración que facilitan la participación activa del estudiante en todas las actividades escolares.

La normalización de la presencia del estudiante con discapacidad visual en el contexto escolar representa un logro significativo en la construcción de una cultura inclusiva: *"...Todos ya conocen el caso de él y está en un ambiente adecuado, en un lugar adecuado..."* (D2). Esta aceptación generalizada contrasta con las experiencias iniciales de exclusión y burla, evidenciando una transformación positiva en las actitudes institucionales. Los espacios de convivencia escolar también se han convertido en oportunidades para fortalecer valores inclusivos: *"...En el momento del minuto cívico siempre se habla de los diferentes valores, del respeto hacia los compañeros. Hablamos también de las fechas importantes. Hay una fecha que es el día del bastón blanco y recalcamos..."* (D2), lo cual demuestra que la institución incorpora deliberadamente contenidos que promueven la conciencia sobre la discapacidad visual y el respeto a la diversidad.

Un aspecto particularmente relevante es la actitud de inclusión que manifiestan los compañeros del estudiante: *"...Todos los compañeros son empáticos con él, no le marginan de las actividades, todo lo contrario, le incluyen en los juegos que ellos practican durante los recreos..."* (D2). Esta integración social plena evidencia que la cultura institucional inclusiva ha trascendido el discurso para materializarse en prácticas cotidianas de aceptación, respeto y valoración de la diversidad. Desde que el estudiante ingresó a la institución, no se han registrado situaciones de exclusión: *"...Desde que yo estudié en la escuelita, no he visto problemas de exclusión, en este caso específico con el estudiante..."* (D2), lo cual refleja el establecimiento de un ambiente institucional genuinamente inclusivo donde la discapacidad visual no constituye un factor de discriminación o marginación.

La normalización de la presencia del estudiante con discapacidad visual también se manifiesta en la forma en que los compañeros lo integran en las dinámicas escolares sin diferenciaciones excluyentes. Los estudiantes expresan que el trato hacia él es equitativo: “A

todos les trata por igual" (C5) y "Le trata más bien a él" (C2), lo que refleja una percepción de justicia y equidad en la convivencia escolar. Esta naturalización de la inclusión evidencia que la cultura institucional ha trascendido la tolerancia para convertirse en prácticas reales de aceptación, respeto y valoración de la diversidad.

C.1.5. En la subcategoría "Barreras para la inclusión en la ruralidad" se menciona la falta de apoyo como una barrera institucional: *"...No, no, no, no. La institución no estaba preparada, la verdad yo no recibí ningún apoyo, solo el profesor D2 cuando se hizo director, pero no, no, no he recibido ningún apoyo..."* (M1", la comunidad en cambio menciona las barreras físicas como dice: *"...En la parroquia me parece que tal vez no hay, como se podría decir, los caminos, que son las rampas para personas que no pueden ver algún tipo de apoyo de esa manera. Tal vez eso sí haría falta..."* (D2) y *"...las únicas barreras que existen son las físicas, por ejemplo, para el ingreso a la escuela existe un graderío y es un poco complicado el ingreso..."* (PZ2), pero (PZ2) también menciona que *"...el niño ha aprendido a desenvolverse muy bien en cualquier evento..."*, existiendo una contradicción cuando (PZ4) destaca que *"...ya no puede desenvolverse como antes..."*.

En esta subcategoría la voz de los docentes resalta la necesidad de un DECE o psicólogo para eliminar las barreras de inclusión como dicen en las siguientes respuestas: *"...Aquí no hay un ejemplo el DECE. Nosotros, como docentes, sólo vemos, palpamos, e intentamos ayudarle al estudiante..."* (D1) y *"...Sería importante contar con apoyo de algún especialista, que vea las dificultades que él tiene. Hablábamos de un terapeuta, el niño puede tener un apoyo que le permita realizar evaluaciones más detalladas..."* (D1) y se menciona que: *"...También algún profesional, algún psicólogo, en la parroquia me parece también que sea necesario porque nosotros debemos al niño bien, pero puede ser que también tenga algo en su corazoncito, en su mente. Siempre es importante un psicólogo para los niños, más que nada por la zona en la que*

nos encontramos..." (D2), por ser una escuela rural también (D2) dice lo siguiente: *"...Es una escuela multigrado y trabajar con varios grados sí conlleva un poquito más de tiempo, de esfuerzo, y a veces también no hay que descuidar a los demás estudiantes..."*.

También se identifican barreras vinculadas a la autonomía y seguridad del estudiante en los espacios escolares, especialmente en actividades físicas y recreativas, donde los compañeros reconocen que muchas veces debe orientarse solo: "Él va solito" (C4), "Si no, pues va al piso y no sabe" (C1), lo que evidencia riesgos asociados a la falta de apoyos físicos, señalización accesible y acompañamiento sistemático.

Es importante destacar que, en este caso, la discapacidad visual no es congénita sino adquirida: *"...El problema de él no es un problema de nacimiento, sino más bien es un problema que se dio a base de un accidente. Entonces también siempre está en tratamiento médico..."* (D2). Esta condición particular genera necesidades específicas de adaptación emocional y psicológica, ya que el estudiante experimentó la pérdida de la visión después de haber tenido experiencias visuales previas, lo cual implica un proceso de duelo y reajuste a una nueva forma de percibir y relacionarse con el mundo.

C.1.6. En la siguiente subcategoría titulada "Participación social y emocional del estudiante con discapacidad visual" se puede decir que los que viven con la discapacidad o más cercanos pueden palpar estas actitudes como lo menciona la madre: *"...O sea, realmente sí tuve problemas con dos niños. Porque a mi hijo le operaron la cabeza y él quedó cocolito. Entonces, los compañeros se burlaban de él. Él no quería sacarse la gorra. Mi hijo estuvo como dos años así. Y entonces, como dos años todavía tenía la herida. Pero los compañeritos solían burlarse de él y solían quitarle la gorra. Y a él no le gustaba. Realmente él es muy, como le digo, agresivo. Cuando a él algo no le gusta, él responde con su agresividad. Entonces sí tuve problemas con los niños allá en la escuela cuando pasó eso..."* (M1), lo mismo se menciona con menos detalles:

“...Una vez estaba... No sé. Dijeron una mala palabra. Y yo solo dije no me molestes, no me molestes...” (J.D) en esta subcategoría deja entrever que en su momento su educación se vio amenaza por los tratos de los compañeros tal y como menciona (J.D): *“...Me sentía muy mal. Mis compañeros me molestaban...”*.

El estudiante también expresa sus propias necesidades de manera directa, manifestando cómo su condición afecta su autonomía: *"...Después él fue perdiendo. Decía, no, profe, sí yo estoy bien, yo veo..."* (D1). Esta negación inicial de la pérdida visual evidencia la necesidad de apoyo psicológico para el proceso de aceptación de la discapacidad. El seguimiento médico especializado constituye otra necesidad educativa relevante asociada a la discapacidad visual: *"...En realidad, aparte que también tiene un seguimiento de manera privada, con un médico privado..."* (D2). Esta atención médica continua es fundamental no solo para monitorear la condición oftalmológica del estudiante sino también para prevenir complicaciones y optimizar sus capacidades residuales.

Sin embargo, se puede recalcar el apoyo de psicólogos para conllevar la discapacidad a tan temprana edad como menciona: *“...Sí, cuando ya empezó con la pérdida de visión, él tuvo que asistir a psicólogos, porque realmente él no lo aceptó, porque él entró en depresión. Primero, entró en depresión, porque realmente, o sea, pasó de una vida normal, a perder la vista y ser un niño con discapacidad. Entonces, él se asustó, como le digo, él ya solo pedía la muerte. Y entonces, cuando tuvo que asistir al psicólogo, estuvo con tratamiento...”* (M1), pero dentro de esto resalta la fortaleza para afrontar la discapacidad visual siendo un niño como mencionan distintos actores: *“...el niño perdió su visión desde pequeñito, y la verdad se fue acoplando a vivir de manera normal ante la sociedad, es un niño muy inteligente, todos lo conocemos y nos sorprende su valentía para no vivir quizás en un encierro o algo parecido, el sale a jugar con los demás y no lo veo para nada excluido...”* (PZ2), y *“...El niño siempre ha sido muy activo a pesar*

de la discapacidad visual siempre está feliz alegre y quiere ser partícipe de las actividades ya sea dentro o fuera de la escuela..." (PZ3). Se resalta también: *"...La interacción de J.D con sus compañeros, durante la clase u otras actividades, en general es positiva, porque él participa de manera respetuosa, demuestra disposición para colaborar dentro de los grupos, mantiene una buena relación con todos los compañeros..."* (D1) y *"...Se integra con facilidad con cualquiera de ellos. Colabora mucho, demuestra empatía y realiza las actividades con sus compañeros de manera fácil..."* (D1).

Siendo la escuela y comunidad rural un lugar seguro para el niño como menciona: *"...Él se siente feliz en ese lugar. Se podría decir que interfiere de manera positiva por los compañeritos que él tiene..."* (D2.) y *"...J.D muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje. Se esfuerza mucho por superar las dificultades, lo cual refleja una motivación y un compromiso para él..."* (D1) y en la escuela con más precisión lo resalta a continuación: *"...Es uno de los buenos estudiantes de su aula, siempre todo lo que aprende él lo explica de manera oral y demuestra que adquirió los conocimientos y eso también se debe a la convivencia que tiene con los compañeritos que no le dejan de lado y que están ahí con él, apoyándole e incluyéndole..."* (D2) y *"...todos los alumnos se conocen y todos le conocen a J.D y todos siempre le muestran su apoyo, le incluyen a él dentro de sus actividades..."* (D2).

C.2. La segunda categoría, denominada "Redes de apoyo", identifica y analiza los diferentes actores y espacios que influyen en el proceso de inclusión educativa de un estudiante con discapacidad visual. Esta categoría se sostiene entre cuatro ejes fundamentales como la familia, la institución educativa, la comunidad y la coordinación que existe entre estos actores que participan e inciden directamente en la experiencia educativa del estudiante.

C.2.1. En cuanto a la subcategoría "Red de apoyo familiar" se configura como una familia en donde la mamá del estudiante asume el rol principal en el proceso educativo del estudiante

con discapacidad visual. En este sentido el líder educativo señala que: *"…Los niños en realidad son parte de una familia monoparental, viven solo con la mamita, pero por la distancia a veces ella no está tan presente en el hogar. Sí necesitan también ellos más la presencia de la madre de familia…"* (D2). La discapacidad visual del estudiante transformó la dinámica familiar es por eso que la madre del estudiante menciona que: *"...Es que totalmente cambió todo, porque desde que fue ya un niño vidente a no vidente, cambió todo aquí, porque fue difícil aceptarlo a esa edad de él. Y yo, como madre soltera, también fue difícil de aceptar, y hubo muchos cambios aquí. Por ejemplo, en mi persona yo cambié full, el carácter, o sea, la personalidad mía, porque es realmente difícil aceptar a esa edad de mi hijo. Y entonces aquí también era, o sea, yo realmente no nos daban esperanzas de vida de él, o sea, de mi hijo, de la enfermedad que él tenía. Y entonces, gracias a Dios, pues yo, yo sé que no es algo bueno no tener la vista, pero yo sigo teniendo a mi hijo con vida…"* (M1).

Las necesidades educativas del estudiante con discapacidad visual se manifiestan en múltiples aspectos de su vida cotidiana y escolar. Una de las necesidades más evidentes se relaciona con la autonomía personal y las actividades de la vida diaria. La madre del estudiante expresa: *"...Ajá. Por ejemplo, vestirse solo él no puede. Tenemos que ayudarle porque realmente él se pone la ropa mal. El vestirse solo, por ejemplo, buscar la ropa, él no puede encontrarla aquí en la casa. Y eso que tenemos un espacio para él, pero realmente no puede. Necesitamos ayudarle, por ejemplo, darle la ropa, las cosas que se va a poner para que él la sienta. Y ahí es, pues, no sé, o sea, en la escuela puede ser, ustedes le ayudan. Pero aquí sí es difícil para él..."* (M1). Este testimonio evidencia que la discapacidad visual genera una dependencia significativa en tareas básicas de autocuidado, lo cual impacta no solo en la autonomía del estudiante sino también en la dinámica familiar.

En este sentido, la situación laboral de la madre del niño genera una ausencia parcial en el hogar, por lo que el líder educativo menciona que: *"...La mamita de J.D, ella trabaja acá en Azogues, pero siempre está viajando a Rivera para estar con los hijos. Es un esfuerzo que ella también hace…", "...a ella sí se le hace un poquito complicado asistir a la escuelita por el tema del trabajo de ella, pero siempre está pendiente, siempre está llamándonos, escribiéndonos…"* (D2). El seguimiento que realiza la mamá del niño se mantiene activo tal como lo indica el líder educativo: *"...la mamá siempre nos manifiesta, nos da a conocer, dice, mi hijo tiene estas faltas, o no ha podido hacer el deber, porque no entendió. La mamá siempre está pendiente del proceso académico del niño…"* (D2).

Esta distancia y ausencia se muestra en la dificultad para la asistencia presencial de la madre es por esa razón que la comunicación se sostiene mediante recursos digitales. *"...siempre estamos en constante comunicación, más que nada por las redes sociales. Por redes sociales, por medio de WhatsApp, siempre estamos comunicándonos con mi persona, igual con el profesor Miguel…"* (D2).

Ante la ausencia parcial de la mamá del estudiante, la red de apoyo familiar se extiende incorporando a otros miembros *"...siempre tiene apoyo de su hermano Rubén. Es más pequeñito pero siempre le apoya, de sus primos, de sus compañeros…", "...las familiares de ella, las hermanas, siempre están asistiendo a la escuela también para consultar el tema de J.D…"* (D2).

C.2.2. Por otro lado, la "Red de apoyo escolar y profesionales externos" se configura entre el cuerpo docente de la institución y los diversos profesionales que brindan orientaciones para trabajar con el estudiante con discapacidad visual. *"...como es una escuela pequeña, somos cinco docentes, entonces siempre estamos conversando y apoyándonos entre todos…"* (D2). En cuanto a la colaboración docente esta se fortaleció mediante procesos formativos externos. *"...Los cuatro profesores que estábamos anteriormente, íbamos a capacitaciones a una*

fundación que se llamaba Hogar para Todos, es en Azogues. Nosotros recibimos ahí una capacitación de cómo manejar el braille, qué actividades vamos a realizar con J.D…" (D2). El líder educativo reconoce la importancia de esta articulación: *"...Con otros profesionales ha sido fundamental. Nos apoyó mucho el director, había profesores también. Empezó un apoyo fundamental en el proceso educativo del estudiante…"* (D2).

La institución educativa trabaja coordinadamente con organismos especializados del sistema educativo. *"...Dentro de nuestra institución lo que trabajamos es con el departamento DECE, con la UDAI, que ellos siempre nos brindan las pautas para trabajar con J.D. Tenemos ya las destrezas, las recomendaciones que nos da la UDAI para trabajar con él y las ponemos en práctica…"* D2), que a su vez se complementa con un médico privado: *"...también tenemos siempre las recomendaciones del médico privado que tiene J.D que nos hace llegar por medio de su mamita y siempre estamos trabajando en base a esas pautas…"* (D2)

Otra necesidad fundamental se relaciona con el acceso a la información y la comunicación. El líder educativo menciona que: *"...Él no tiene ese interés, pero cuando le decimos, ven, toca, palpa, entonces él sí realiza eso..."* (D1). Esto revela que el estudiante requiere motivación y estimulación táctil específica para interactuar con su entorno y acceder al conocimiento a través de los sentidos disponibles. Asimismo, existen limitaciones en la comunicación que afectan la autonomía del estudiante: *"...Lo que nos manifestó en la fundación es que no podíamos al niño decir, haga esto, haga el otro. El niño dijo esto, le dejamos y siempre priorice lo que quiere hacer..."* (D1). Respetando los tiempos y preferencias del estudiante.

C.2.3. De la misma manera, la subcategoría "Red de apoyo comunitario" comprende el conjunto de relaciones y acciones que emergen desde el entorno social más amplio del niño es decir va más allá de lo familiar y escolar. En el caso del estudiante con discapacidad visual se

configura mediante actividades solidarias por parte de los habitantes de la parroquia Rivera-Zhoray.

"...Desde mi punto de vista la comunidad está siempre dispuesta a apoyar en casos como este, somos bastantes solidarios y si en algún momento la familia del niño necesitara apoyo, estoy segura que no dudaríamos en ayudar en lo que se necesite…" (PZ2), "...fue una noticia bastante dolorosa ya que ninguna mamá espera una noticia como esa para un hijo, y la comunidad reaccionó de manera empática y muy solidaria, apoyamos con rifas y colaboraciones para pagar el tratamiento del niño ya que sus recetas eran muy costosas…" (PZ2).

La parroquia al ser un entorno pequeño facilita la integración y reconocimiento del niño, *"...como usted sabe, la escuela es pequeña, la parroquia es pequeña y todos los alumnos se conocen y todos le conocen a J.D y todos siempre le muestran su apoyo…"* (D2), situación que se complementa con las características físicas de la parroquia, *"…el entorno de aquí, de la parroquia, es completamente diferente a la de la, hablemos de una ciudad. Él se desenvuelve. A cualquier lado, él se va fácilmente…"* (D1).

C.2.4. Así mismo, la subcategoría coordinación "Familia–escuela–comunidad" representa la articulación entre las tres redes de apoyo, evidenciando los procesos de comunicación, intercambio de información y acciones conjuntas dirigidas hacia el proceso educativo e inclusivo del estudiante. Esta coordinación se da mediante canales de comunicación entre la institución educativa y la familia. *"...Se ha mantenido una comunicación constante con el padre de familia, bueno, en este caso, la mamá, ella siempre nos manifiesta, nos da a conocer…"* (D1), comunicación que sucede a través de medios digitales: *"...siempre estamos en constante comunicación, más que nada por las redes sociales. Por redes sociales, por medio de WhatsApp, siempre estamos comunicándonos…"* (D2).

La institución educativa mantiene espacios de coordinación entre docentes y la dirección. *"...En cuanto a lo que es los educadores, los docentes y mi persona, siempre estamos en constante comunicación acerca del tema del estudiante. Tenemos cada cierto tiempo reuniones, puntas de curso en las cuales los profesores me van comunicando las novedades que se dan en las aulas…"* (D2). Esta coordinación evidencia los esfuerzos por mantener comunicación y compresión en el proceso educativo e inclusivo del estudiante.

Interpretación Crítica de la Sistematización de la Experiencia Educativa

El análisis crítico de la experiencia sistematizada en la parroquia Rivera-Zhoray permite trascender la descripción de los hechos para comprender los significados que se encuentran en el proceso de inclusión de J.D. Este análisis no se limita a identificar qué ocurrió, sino busca responder por qué sucedió de esa manera, qué factores condicionaron la experiencia y qué aprendizajes emergen para transformar las prácticas educativas inclusivas en contextos rurales.

El acceso educativo de J.D. se sostiene principalmente en redes informales de apoyo familiar y comunitario, más que en garantías institucionales. El testimonio de D2 "los niños lloraban porque no querían irse de la escuela" muestra que la permanencia escolar se construye desde vínculos afectivos y sentido de pertenencia, lo que se relaciona con las culturas inclusivas emergentes (Echeita y Ainscow, 2011). Sin embargo, esta fortaleza evidencia una fragilidad estructural: la ausencia de políticas y estrategias efectivas para contextos rurales. Como menciona la CEPAL (2023), las desigualdades educativas se profundizan en la ruralidad, situación que en el caso de J.D. se agrava por la discapacidad visual, generando una doble vulnerabilidad. Esto confirma que la inclusión se sostiene más en el apoyo comunitario que en el respaldo del sistema educativo (San Martín et al., 2020).

Las prácticas pedagógicas inclusivas son intuitivas y adaptativas puesto que surgen de la práctica reflexiva del docente. El hallazgo que menciona D1 "él trabaja más cuando le hacemos

trabajos grupales. Ahí tiene curiosidad. Pero cuando es individual, él pierde ahí un poco la iniciativa de querer realizar las actividades". Esta situación plantea una contradicción metodológica, el estudiante no trabaja sistemáticamente con braille en la escuela, limitándose al aprendizaje oral. Muñoz-Loor y Briones-Palacios (2024) enfatizan que " los recursos que influyen en el proceso de enseñanza en estudiantes con discapacidad visual, son indispensables para optimizar el aprendizaje de dicha población estudiantil" (p. 50), a su vez constituye una de las barreras de gran importancia. Esta situación evidencia el riesgo de que bajo el discurso de "inclusión" se perpetúan formas de exclusión. Booth y Ainscow (2015) establecen que la inclusión educativa no significa solo ubicar físicamente a estudiantes con discapacidad en aulas regulares, sino transformar las prácticas, políticas y culturas escolares para garantizar su participación, aprendizaje y éxito.

En cuanto a las barreras para la inclusión operan en tres niveles: físico, institucional y sistémico. La barrera más significativa es estructural, la ausencia de profesionales especializados (DECE, psicólogos, especialistas en discapacidad visual). La expresión de D1 "nosotros, como docentes, sólo vemos, palpamos, e intentamos ayudarle al estudiante" revela una situación donde los docentes asumen roles para los cuales no fueron formados. Blanco (2006) documenta que en América Latina el aumento de la cobertura educativa no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar, afectando principalmente a niños de zonas rurales y con discapacidad, generando lo que se puede denominar sobrecarga inclusiva sobre los docentes. Como señala la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), los Estados deben asegurar que las personas con discapacidad en zonas rurales no queden en desventaja.

Del mismo modo el empleo de materiales y recursos especializados expone la brecha más crítica, la afirmación de D1 "el con braille, prácticamente, no ha trabajado" es un dato clave.

Muñoz-Loor y Briones-Palacios (2024) afirman que “los recursos que influyen en el proceso de enseñanza en estudiantes con discapacidad visual son indispensables para optimizar el aprendizaje de dicha población estudiantil” (p. 38). Lo que manifiesta D2 “trabaja con el sistema braille de manera privada” revela que acceder a un derecho educativo fundamental ha quedado relegado al espacio privado, generando doble inequidad geográfica (rural vs urbano) y socioeconómica. Aunque se incluye la oralidad como herramienta que ha permitido la inclusión de J.D., la oralidad en sí no suple la lectoescritura que nos facilita el acceso a la información.

Es por esa razón, que la inclusión educativa es un proceso multidimensional y paradójico. Las fortalezas identificadas conviven con limitaciones estructurales profundas. UNESCO (2020) documenta que, en América Latina, pese al incremento en el acceso educativo, persisten importantes brechas en la calidad de la oferta y en los logros de aprendizaje, afectando desproporcionadamente a estudiantes de zonas rurales y con discapacidad. Esto se refleja en el caso de J.D., quien ha logrado el acceso y permanencia en la escuela, sin embargo, no logra un acceso completo al currículo ni un desarrollo integral de las competencias de lectura y escritura. El contexto rural se presenta no solo como barrera sino también como oportunidad al mismo tiempo, el tamaño pequeño de la comunidad y la cultura de ayuda mutua han facilitado redes de apoyo informal. Sin embargo, estas fortalezas no justifican la inequidad en el acceso a recursos especializados. La inclusión educativa en zonas rurales requiere políticas diferenciadas que reconozcan tanto las especialidades positivas del contexto como las desigualdades estructurales que deben ser compensadas (UNESCO, 2020).

La cultura inclusiva se refiere a la formación de personas críticas, guiadas por valores como la solidaridad, el compañerismo, la amabilidad y la empatía, que trabajen en favor de la inclusión. Esta cultura busca promover en la comunidad educativa el logro de sus metas y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para consolidar una cultura inclusiva, es

fundamental la existencia de una comunicación y un diálogo constantes, así como el fomento de actividades colaborativas y participativas entre todos los actores educativos: docentes, estudiantes, familias y directivos. A través de estas actividades, se pueden compartir opiniones y reconocer los retos de la escolaridad integral, con el fin de plantear soluciones pertinentes (Gallego y Chamorro, 2024). Al inicio, la llegada del estudiante con discapacidad a la institución estuvo marcada por actitudes de rechazo y burlas por parte de la comunidad educativa; sin embargo, este comportamiento fue transformándose progresivamente. Actualmente, y según la información recopilada en las entrevistas, los docentes manifiestan que en la escuela se promueve una cultura inclusiva, la cual se fortalece mediante el abordaje de valores en el minuto cívico de los lunes y su refuerzo constante en el aula, aspecto que también ha sido observado por nosotros como practicantes.

Las adaptaciones curriculares son “modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE” (p. 14), estas adaptaciones se realizan en distintos niveles de concreción; en el primer nivel se modifica el currículo elaborado por el estado; en el segundo nivel de concreción se refiere a cambios en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que contiene la PCI, a la cual se articula la Planificación Curricular Anual (PCA); y en el último nivel las adaptaciones se realizan en las planificaciones de aula (Ministerio de Educación, 2013).

Esto se relaciona con lo recopilado en las entrevistas, donde existen contradicciones por lo que los docentes mencionan que existen adaptaciones en las clases y el envío de deberes, asimismo en las evaluaciones se mantiene que todo se realiza de manera oral, lo cual no es confirmado por la madre del estudiante con discapacidad. En cuanto al grado de afectación, en el grado 1 están los Recursos espaciales. Deben ser adaptadas las condiciones físicas de acceso

(iluminación, rampas, letreros en braille, señales visuales, etc.), así como las estructuras arquitectónicas (Ministerio de Educación, 2013, p. 17).

En este sentido, Mantuano et al. (2023) señalan que las barreras arquitectónicas están aún presentes en las instituciones educativas regulares y complican el acceso a la educación de las personas que presentan limitaciones en la movilidad; en su estudio identificaron que tanto los baños, el suelo, las áreas recreativas y los pasillos dificultan de manera significativa el libre desplazamiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales, enfatizando que la diversidad y la inclusión deben ser consideradas aspectos primordiales para lograr una educación de calidad.

Por lo mencionado, no existen rampas o letreros en braille que pueden apoyar a la circulación del estudiante por toda la escuela. En este aspecto Villaescusa (2022) sostiene que la accesibilidad en sus distintas dimensiones física, sensorial, cognitiva y emocional implementada mediante los principios del diseño universal, es una condición indispensable para garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, y que la escuela inclusiva debe identificar y eliminar permanentemente los obstáculos que dificultan este proceso. Sin embargo, el estudiante ha sabido desenvolverse con normalidad con el apoyo de toda la comunidad.

Las necesidades educativas asociadas a la discapacidad es cuando un estudiante presenta dificultad para acceder al currículo expuesto. El estudiante con necesidades educativas pierde el total desenvolvimiento social, escolar y laboral. Entonces los apoyos que necesita de no obstaculizar el paso, mantener las puertas cerradas o abiertas, el docente como guía, pero no debe sobreproteger e informar los progresos a sus padres, usar términos más directos con los cuales pueda entender fácilmente (Ministerio de Educación, 2013).

Por otro lado, Miranda et al. (2024) señala que el uso de herramientas tiflotecnológicas como el sistema braille, audiolibros “contribuye a incrementar la accesibilidad, la participación y el rendimiento de los estudiantes con discapacidad visual” (p. 11), siendo fundamental que los docentes cuenten con formación en estas áreas para garantizar que los estudiantes desarrollen autonomía e independencia total en ámbitos sociales, educativos y profesionales. Entendiendo que la discapacidad visual fue adquirida, los recuerdos del territorio y objetos, hacen que la enseñanza aprendizaje no resulte tan difícil para la escuela. En relación a las necesidades, la madre menciona distintos aspectos que dificultan la autonomía del estudiante con discapacidad visual, como el no poder vestirse de forma adecuada, mientras que en el aula, él al no reconocer ciertas cosas recibe apoyo de los docentes que le motivan a seguir aprendiendo con sus otros sentidos.

La sistematización ejecutada en la parroquia de Rivera-Zhoray revela que la inclusión educativa del estudiante con discapacidad visual no se enfoca únicamente sobre la base de políticas educativas o recursos materiales especializados, sino fundamentalmente en la construcción y articulación de redes de apoyo que emergen desde tres esferas importantes: la familia, la escuela y la comunidad. Este hallazgo resulta coherente con lo planteado por los autores Cabrera-Padrón et al. (2020), quienes señalan que generar espacios de diálogo e intercambio entre miembros de la comunidad educativa permite el progreso de las potencialidades personales e institucionales, favoreciendo la retroalimentación en los diferentes aspectos educativos.

El análisis de la red familiar evidencia un hogar en donde la madre asume el rol principal en el acompañamiento educativo del estudiante, situación que se complejiza por su condición laboral que la obliga a trasladarse diariamente a la ciudad. Esta ausencia física parcial, sin embargo, no se traduce en desvinculación del proceso educativo. Como señala Arcos et al.

(2023), la participación activa de los padres en el proceso inclusivo es fundamental, brindando apoyo emocional y colaborando con las instituciones educativas, incluso cuando las condiciones estructurales limitan su presencia física constante.

La transformación de la dinámica familiar tras la adquisición de la discapacidad visual del estudiante representa un proceso de duelo y adaptación que trasciende lo individual para convertirse en un eje reorganizador de toda la estructura familiar. El testimonio de la madre evidencia no solo la dificultad de aceptar la condición de discapacidad de su hijo, sino también la ausencia de redes de apoyo institucional en el momento crítico del diagnóstico. Esta realidad contrasta directamente con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017), que ratifica la responsabilidad del Estado ecuatoriano de garantizar la inclusión e integración de personas con discapacidad en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje.

La extensión de la red familiar hacia otros miembros particularmente el hermano menor y familiares cercanos refleja una estrategia de supervivencia y apoyo que emerge desde la necesidad y no desde la planificación institucional. Esta configuración de apoyo espontáneo, si bien valiosa, evidencia la fragilidad de un sistema que depende del esfuerzo individual de las familias en lugar de contar con estructuras estatales consolidadas que garanticen el acompañamiento necesario.

En cuanto a la red de apoyo escolar se configura desde el compromiso personal de los docentes más que desde protocolos institucionales formalizados. Como plantea Galván (2020), las escuelas rurales latinoamericanas enfrentan problemas de conectividad, escasez de materiales didácticos y limitada formación docente técnica, condiciones que se agudizan cuando se debe atender a estudiantes con necesidades educativas específicas en contextos multigrado.

La capacitación recibida por los docentes en la Fundación "Hogar para Todos" representa un esfuerzo significativo por adquirir competencias especializadas para trabajar con el estudiante. Sin embargo, la imposibilidad de implementar plenamente el sistema braille en el aula evidencia la brecha entre la formación recibida y las condiciones reales de trabajo en una escuela multigrado. Esta situación refleja lo señalado por Escobar et al. (2020), quienes plantean que la educación inclusiva en contextos rurales requiere transformaciones que van desde la infraestructura y los materiales educativos hasta un cambio de concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa.

La red de apoyo comunitario emerge como un elemento distintivo y particularmente valioso en esta experiencia de inclusión. A diferencia de contextos urbanos donde el anonimato y la fragmentación social pueden constituir barreras adicionales para la inclusión, la parroquia de Rivera-Zhoray presenta características que favorecen la integración social del estudiante con discapacidad visual. Como señala Jiménez-Rogel y Campoverde-Moscol (2024), las comunidades rurales, a pesar de enfrentar múltiples obstáculos estructurales, pueden configurar espacios de solidaridad y apoyo mutuo que compensan parcialmente las deficiencias institucionales.

La respuesta solidaria de la comunidad ante el diagnóstico del estudiante —manifestada en rifas y colaboraciones para financiar el tratamiento médico— evidencia la existencia de valores de reciprocidad y apoyo mutuo que caracterizan a las comunidades rurales pequeñas. Esta solidaridad no se limita al apoyo económico, sino que se extiende hacia la aceptación cotidiana del estudiante en actividades comunitarias, generando un ambiente de normalización de la discapacidad que favorece su participación social plena.

El tamaño reducido de la parroquia y las características físicas del entorno facilitan el desplazamiento autónomo del estudiante y su reconocimiento por parte de todos los habitantes,

creando condiciones favorables para su inclusión social. Sin embargo, es importante señalar que esta inclusión comunitaria espontánea no puede sustituir la responsabilidad del Estado de garantizar las condiciones estructurales necesarias para una inclusión educativa integral, como lo establece la Constitución del Ecuador (2008), que consagra la educación como derecho de las personas a lo largo de la vida y deber del Estado.

Lecciones Aprendidas

Una de las principales lecciones aprendidas es que la inclusión educativa no depende únicamente de recursos materiales o tecnológicos, sino, fundamentalmente, de la articulación efectiva de redes de apoyo. En este caso, la familia, la institución educativa y la comunidad desempeñaron un rol clave al sostener procesos de acompañamiento basados en la confianza, el respeto y la valoración de las capacidades del estudiante. La naturalización de la discapacidad dentro del aula y la comunidad evidenció que la inclusión se fortalece cuando se promueve una cultura de aceptación y participación activa.

Asimismo, se evidenció que el compromiso docente es un factor determinante para la inclusión en contextos rurales. A pesar de las limitaciones propias de una escuela multigrado y de la escasez de apoyos especializados permanentes, los docentes implementan adaptaciones pedagógicas, priorizaron estrategias orales y fomentaron el trabajo colaborativo, permitiendo que el estudiante demostrará sus aprendizajes. Esto permitió comprender que la flexibilidad pedagógica y la disposición ética del profesorado son elementos esenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

Esta experiencia nos enseñó a crear actividades y formas de enseñar que se ajusten a cada lugar y a cada grupo de estudiantes. Entendimos que no hay una sola forma de enseñar que funcione en todos los casos. Aprendimos a observar el lugar en donde estamos, ver qué recursos tenemos disponible, conocer las necesidades de cada estudiante y crear maneras de

enseñar que funcione en ese contexto específico. Además, nos abrió los ojos a las grandes desigualdades que existen en la educación ecuatoriana. Ver directamente cómo la combinación de vivir en una zona rural, tener pocos recursos económicos y tener una discapacidad hace que algunos estudiantes estén en desventaja, nos hizo entender que ser maestro no es algo neutral. Nuestras decisiones como docentes pueden ayudar a reducir esas desigualdades o pueden empeorarlas.

Finalmente, el proceso de sistematizar nos mostró que es muy importante documentar, analizar y compartir lo que hacemos como maestros. Aprendimos que las experiencias educativas valiosas no deben quedarse solo como recuerdos personales, sino que deben escribirse y compartirse para que otros maestros también puedan aprender de ellas. Esta habilidad de sistematizar nos acompañará siempre y nos permitirá seguir aprendiendo de nuestra propia experiencia.

En resumen, esta experiencia en la parroquia Rivera-Zhoray nos formó de manera completa como futuros maestros. Fortalecimos habilidades para enseñar, investigar y actuar éticamente, que son fundamentales para ser docentes comprometidos con la inclusión y la justicia. Entendimos que ser maestro es mucho más que conocer las materias: requiere sensibilidad social, compromiso ético, capacidad de reflexionar sobre lo que hacemos, creatividad para enseñar y habilidad para trabajar en equipo por el derecho de todos los estudiantes a recibir una buena educación.

Conclusiones

La experiencia sistematizada muestra que la inclusión social y educativa de un estudiante con discapacidad visual en un contexto rural se basa en el compromiso de los actores educativos y la solidaridad de la comunidad. Estos elementos son el principal soporte del proceso de inclusión. Sin embargo, persisten limitaciones por la falta de recursos especializados, profesionales de

apoyo y políticas educativas adecuadas para contextos rurales, lo que impide el desarrollo completo del estudiante. En este sentido, la inclusión educativa en contextos rurales va más allá de la buena voluntad individual, requiere cambios en las instituciones que garanticen condiciones justas y sostenibles para estudiantes con discapacidad visual.

En relación al objetivo general de esta sistematización, la sistematización permitió concluir que la construcción de redes de apoyo efectivas para la inclusión educativa y social del estudiante con discapacidad visual se sustentó en el rol desempeñado por la familia, la institución educativa y la comunidad. Cada actor asumió funciones específicas que, en conjunto, influyeron en el fortalecimiento progresivo de dichas redes. Desde el ámbito familiar, cumplen un rol activo y constante en el acompañamiento emocional y académico del estudiante. En la institución educativa, el compromiso docente y la implementación de prácticas pedagógicas flexibles permitieron que el estudiante participe de manera equitativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo y valorando sus capacidades por encima de su discapacidad, aunque este proceso se desarrolló de manera gradual y con limitaciones en la preparación y sensibilización inicial. A su vez, la comunidad se consolidó como un espacio de apoyo solidario que favoreció la inclusión social del estudiante, posibilitando su participación plena en actividades cotidianas y comunitarias.

Las categorías analizadas evidencian que la inclusión del estudiante con discapacidad visual en el contexto rural se construye desde una interacción constante entre el entorno comunitario, las prácticas educativas inclusivas y la conformación de redes de apoyo. La categoría de inclusión en contextos rurales muestra cómo la cercanía social, la convivencia comunitaria y la solidaridad local favorecen procesos de integración natural y participación social del estudiante. La categoría de inclusión educativa refleja que este proceso implica transformaciones en la cultura institucional, en las metodologías docentes y en las actitudes

frente a la diversidad. Finalmente, la categoría de redes de apoyo permite comprender que la inclusión se sostiene a partir de la articulación entre familia, escuela, comunidad, UDAI y Distrito Educativo, consolidando un sistema de corresponsabilidad que garantiza procesos inclusivos sostenibles, contextualizados y humanizados.

Recomendaciones

La institución educativa debe promover la adecuación de estrategias metodológicas, materiales y evaluaciones que respondan a las características del estudiante con discapacidad visual, asegurando su participación activa en el aula y evitando prácticas que limiten su aprendizaje o generen exclusión.

Se recomienda que la institución educativa establezca protocolos claros de acogida y acompañamiento para estudiantes con discapacidad, que contemplen lo académico y socioemocional desde el ingreso del estudiante. Estos procesos deben desarrollarse en conjunto con la familia y complementarse con acciones pedagógicas que promuevan una cultura escolar inclusiva basada en el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad, con el fin de prevenir situaciones de rechazo o discriminación.

En cuanto al reconocimiento institucional del Distrito Educativo, se recomienda fortalecer el acompañamiento técnico y pedagógico a las instituciones educativas rurales, garantizando un apoyo permanente a través de la UDAI y equipos especializados que orienten las adaptaciones curriculares, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación para estudiantes con discapacidad. Esta articulación interinstitucional debe consolidarse como una política sostenida de corresponsabilidad educativa, permitiendo construir redes de apoyo sólidas entre escuela, familia y comunidad, que aseguren procesos de inclusión educativa y social verdaderamente equitativos, contextualizados y sostenibles.

Así mismo, se recomienda a la universidad que adopte una metodología formativa en todas las carreras que prepare futuros docentes para desempeñarse en contextos urbanos como rurales, trascendiendo la visión predominante urbana. Esto implica incorporar en todas las carreras competencias para trabajar en escuelas multigrado, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas según el contexto y fomentar la adaptabilidad a diversas realidades educativas.

Además, la universidad debe ampliar y enriquecer las prácticas preprofesionales inmersivas en comunidades rurales. Estas experiencias ayudan a formar profesionales más sensibles, humanos y comprometidos con la transformación social a través de la educación. Es esencial que la formación enfatice que el compromiso docente trasciende la transmisión de conocimientos y se centra en transformar realidades y generar aprendizajes significativos para todos los estudiantes independientemente del contexto. La formación docente debe garantizar que los educadores sean capaces de responder con creatividad y pertinencia a cualquier contexto educativo, reconociendo la diversidad territorial como una fortaleza y no como una limitación.

Referencias

Arcos, N., Balladares, J. y Garrido, C. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Internacional, 7*(3), 6607-6623. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/20023/4/cl_rcm_v7i3_6656.pdf

Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos,* (15), 97-107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929270

Benavides-Lara, M., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M. y Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa,* (34), 164-197. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8349959

Bert, J., Naranjo, I. y Rodríguez, A. (2020). Las redes de apoyo en el contexto educativo escolar, familiar y comunitario: debate imprescindible para las prácticas educativas inclusivas. *Revista Científica Ciencia Y Tecnología, 20*(27), 1-9. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8591754

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(3), 1-15. https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Index for Inclusion).* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf

Cabrera-Padrón, A., García-Herrera, D., Erazo-Álvarez, J. y Narváez-Zurita, C. (2020). Redes de apoyo mediante la trilogía 3Cs para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5*(5), 300-325. https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1045

Ceballos, F. y Chi-Quintal, K. (2025). Barreras contextuales para la participación parental en educación especial rural. EDUCA. *Revista Internacional para la Calidad Educativa, 5*(2), 1-18. https://doi.org/10.55040/rcd2kw48

Chuchón, J., Ayala, S. y Gómez, P. (2025). Educación inclusiva e intercultural en zonas rurales: Actitudes docentes frente al derecho. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber, 3*, 45-67. https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.224

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b80b4d28-e4df-4c5c-9659-dd78d4d1b527/content

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR.* LEXIS FINDER. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Daza, C. (2024). *Redes de apoyo estudiantil para fortalecer el rendimiento escolar a los estudiantes en situación de violencia y conflicto* [Proyecto de integración curricular]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/cd1376ac-30a9-47fd-9814-4a8bb5055312/content

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12*(2011), 26-46. https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330

Escobar, L., Hernández, I. y Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Revista Delectus, 3*(2), 47-57. https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3901775005/3901775005.pdf

Franco, S., Cobo, I., González, V., Montoya, T. y Rojas, L. (2024). Educación inclusiva desde la discapacidad visual: Estrategias orientadoras para el profesorado. *Revista Boletín Redipe, 13*(4), 76–99. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2112

Gallego, M. y Chamorro, P. (2024). Cultura inclusiva. *Abya Yala*, 1-13. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/28505/5/Cultura%20inclusiva.pdf

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga. 1*(2), 48-69. https://www.researchgate.net/publication/343346812_Educacion_rural_en_America_Latina_Escenarios_tendencias_y_horizontes_de_investigacion

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista. M. (2014). *Metodología de la Investigación.* McGRAW-HILL. https://www.esup.edu.pe/wpcontent/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptistametodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Ibarra-Sáiz, M., González-Elorza, A. y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un

estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2), 501-522. https://doi.org/10.6018/rie.546401

Ilbay-Guaña, E. (2023). La inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en el Ecuador. *Revista Tecnopedagogía E Innovación, 2*(1), 45-56. https://doi.org/10.62465/rti.v2n1.2023.32

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 1-260. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf

Jiménez-Rogel, J. y Campoverde-Moscol, A. (2024). Desafíos y perspectivas de la educación rural: acceso, permanencia y proyección profesional de los estudiantes. *MQRInvestigar*, *8*(2), 3242-3259. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.3242-3259

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural.* Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. y Martínez-Cantero, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía, 6*(11), 245-264. https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131

Mantuano, A., Arteaga, S. y Rodriguez, A. (2023). Barreras Arquitectónicas A La Inclusión De Estudiantes Con Discapacidad Física. Elementos Desde La Educación Regular Y La Especial. *REFCALE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa, 11*(2), 123-134. https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3750

Ministerio de Educación. (2013). *Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva.* Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf

Miranda, M., Rivera, J., Rumbaut, D. y Yánez, X. (2024). Evaluación de la efectividad de tecnologías adaptativas para mejorar la educación de estudiantes con discapacidad visual. *Revista Académica y Científica VICTEC, 5*(9), 11-20. https://portal.amelica.org/ameli/journal/572/5725029002/html/

Muñoz-Loor, M. y Briones-Palacios, Y. (2024). Recursos que intervienen en el proceso de aprendizaje en estudiantes con discapacidad visual. *593 Digital Publisher CEIT, 9*(4), 38-52. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9657206.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación - Todos y todas sin excepción.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas (ONU). https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Ramos, D., Contreras, E., Kerguelen, J., Mangonez, M. y Díaz, J. (2024). Superación y resiliencia ante la discapacidad visual. Estrategias de adaptación y el papel del entorno familiar. *Ciencia Y Educación, 5*(7.1), 62-71. https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/396

Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal, 5*(3), 182-195. https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 191-211. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191

Torres-Carrillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Revista de Trabajo Social e intervención social,* (31), 27-47. https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10624

Pérez, L., Sánchez, S., Rabazo, M. y Fernández, M. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado (Educational inclusion of students with disabilities: an analysis of teachers' perception). *Retos, 51,* 1183-1193. https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/100463

Villaescusa, M. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation, 3*(1), 90–98. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8520289

Villarreal-Puga, J. y Cid, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos21, 7*(1), 52-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474986

Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Revista de la Universidad Adventista del Plata, 34*(2), 13-33. https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058

Anexos

Anexo 1

Formato de diario de campo

Descripción de la jornada
Hora de entrada y salida Principales actividades realizadas
Observaciones del aula, la escuela y la comunidad
Pueden incluirse observaciones sobre el comportamiento de los niños dentro del aula de clases, los desafíos encontrados, las fortalezas observadas y cualquier hecho que llame la atención. Características de estudiantes presentes: Ambiente del aula (dinámico, participativo, tranquilo, etc.): Condiciones del aula (espacio físico, recursos, materiales, tecnología): Observaciones del entorno escolar (infraestructura, contexto rural, comunidad) La práctica docente Aspectos comunitarios que influyen en la escuela
Dificultades o Desafíos
Identificar las principales dificultades que se presentaron durante la jornada y cómo fueron abordadas. También se puede incluir una reflexión sobre posibles estrategias para superar estos desafíos en el futuro. Reflexión sobre los aprendizajes obtenidos a partir de las actividades realizadas. Procurar relacionar las experiencias vividas en el día con los conceptos teóricos adquiridos durante la formación académica y considerar de ser posible algunas mejoras en el desarrollo de la práctica.
Sentimientos / emociones
¿Cómo te sentiste durante la jornada? ¿Qué te sorprendió o llamó tu atención hoy? ¿Qué aprendizaje personal te llevas de la experiencia de hoy?
Evidencia fotográfica

Anexo 2

Entrevista al docente de aula

1. ¿Cómo describiría su experiencia al trabajar con el estudiante con discapacidad visual?
2. ¿Qué características del entorno rural —como la distancia, el transporte, el acceso a recursos o la participación comunitaria— influyen en la experiencia educativa del estudiante con discapacidad visual?
3. ¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje con este estudiante en el aula?

4. ¿Qué elementos o condiciones ha identificado que facilitan o dificultan la participación de este estudiante en las actividades del aula?
5. ¿Qué recursos o materiales utiliza o ha utilizado en su trabajo con este estudiante?
6. ¿Cómo se da la interacción entre este estudiante y sus compañeros durante las clases y otras actividades escolares?
7. En este proceso, ¿ha contado con algún tipo de acompañamiento, orientación o capacitación? ¿De qué tipo y de quiénes?
8. ¿Cómo ha sido el trabajo conjunto con otros profesionales o actores (familia, especialistas, dirección) para apoyar el proceso de este estudiante?
9. ¿Qué apoyos adicionales hubiera necesitado o considera que hicieron falta en este proceso?
10. ¿Qué ha observado respecto a la autonomía del estudiante en diferentes espacios y momentos de la jornada escolar?
11. ¿Qué puede compartir sobre el proceso de aprendizaje de este estudiante en diferentes áreas (por ejemplo, lectoescritura, matemáticas, otras asignaturas)?
12. Para finalizar, ¿hay algo más que considere importante compartir sobre su experiencia o sobre este estudiante que no hayamos abordado?

Anexo 3

Entrevista al líder educativo

1. Cuando usted asumió la dirección de la institución, ¿cómo se enteró o conoció sobre la presencia de este estudiante en la escuela?
2. ¿Qué información recibió en ese momento sobre el proceso que se venía desarrollando con este estudiante? ¿Quién o quiénes le proporcionaron esa información?
3. ¿Qué características del entorno donde se ubica la escuela —como la ubicación, el transporte, los recursos disponibles o la dinámica de la comunidad— han observado que incidan en la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad?
4. ¿Se han implementado recursos, adaptaciones o tipos de apoyo en la institución para este estudiante? ¿Quiénes estaban involucrados en brindar esos apoyos?
5. ¿Cómo se da la comunicación entre la familia, los docentes y la dirección en relación al proceso educativo de este estudiante? ¿Cómo describiría el trabajo?
6. ¿Han trabajado con otros profesionales o instituciones externas en relación a este caso? ¿De qué manera?

7. ¿Se han generado espacios de conversación, capacitación o reflexión entre el personal de la escuela sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad visual? ¿De qué tipo?
8. ¿Cómo describiría la convivencia escolar en la institución y la participación de este estudiante en ella?
9. ¿Cómo se realiza el seguimiento al proceso educativo de este estudiante desde la dirección?
10. ¿Qué dificultades o necesidades se han identificado en el proceso de inclusión de este estudiante?
11. ¿Qué estrategias o acciones considera que podrían fortalecer la participación y el desarrollo de este estudiante en la institución?
12. Desde su rol como líder educativo, ¿Qué aspectos relacionados con las redes de apoyo identifica que aún requieren atención o mejora?
13. Para finalizar, ¿hay algún otro comentario, reflexión o experiencia que considere importante compartir sobre este proceso?

Anexo 4

Entrevista para la madre del estudiante con discapacidad visual

1. Me podría contar un poquito sobre su hijo/a? ¿En qué grado está? ¿Cómo le va en la escuela?
2. ¿Cuándo y cómo conocieron la situación visual de su hijo?
3. ¿Qué información recibieron sobre cómo acompañar al niño a partir de ese momento?
4. ¿Cómo fue para su familia conocer esta situación? ¿Qué cambios o experiencias recuerda de ese momento?
5. ¿Qué habilidades tuvo que reaprender o adaptar luego de la ceguera? (caminar, desplazarse, comer, vestirse…)
6. ¿Cómo fue su retorno o ingreso nuevamente a la escuela sin visión?
7. ¿La institución estaba preparada? ¿Qué apoyos recibió desde el inicio?
8. ¿Cómo fue la reacción de sus compañeros y docentes?
9. A demás de la familia. ¿Existen otras personas o instituciones que se han involucrado en el proceso educativo de su hijo?
10. Y en cuanto a la escuela, ¿cómo ha sido la experiencia? ¿Los maestros saben trabajar con su hijo? ¿Le dan algún apoyo especial?

11. ¿Qué materiales o formas de trabajo utiliza su hijo/a para aprender, considerando su discapacidad visual? ¿Qué cosas le han facilitado o dificultado ese proceso?
12. ¿Qué experiencias ha tenido cuando se comunica con la escuela o los docentes acerca de la situación su hijo?
13. Para terminar, ¿qué espera usted para el futuro de su hijo? ¿Qué sueños tiene para él?

Anexo 5

Entrevista para madres/padres de la comunidad educativa

1. ¿Cómo describe usted el ambiente entre las familias de la escuela?
2. ¿Conoce a la familia del estudiante con discapacidad visual? ¿Cómo es su relación con ellos?
3. ¿Recuerda cómo reaccionó la comunidad cuando el niño perdió la visión?
4. ¿Cómo percibe la relación de la comunidad con el estudiante con discapacidad visual y su familia?
5. ¿Ha observado algún cambio en la participación social del niño desde que quedó ciego?
6. ¿Considera que la escuela ha brindado apoyo suficiente a la familia tras la pérdida de visión del niño? ¿Por qué?
7. ¿Qué tipo de actitudes (positivas o negativas) ha notado en otras familias respecto a la discapacidad visual del niño? Ej.: sobreprotección, rechazo, normalización, apoyo, indiferencia.
8. ¿Qué ha notado sobre cómo los demás estudiantes y familias se relacionan con el niño con discapacidad visual?
9. ¿Qué acciones realiza la comunidad para incluir al niño en celebraciones, eventos, actividades extracurriculares y recreativas?
10. ¿Existen barreras físicas o culturales en la escuela o en la comunidad que dificultan su participación? ¿Cuáles?
11. ¿Qué recomendaciones haría usted para mejorar la inclusión y la convivencia con el estudiante con discapacidad visual?

Anexo 6

Entrevista al estudiante con discapacidad visual

1. ¿Recuerdas cómo era la escuela antes de que dejaras de ver? ¿Qué cosas hacías diferente a como las haces ahora?

2. Cuando necesitas moverte por la escuela (pasillos, patio, baños), ¿alguien te acompaña? ¿Qué te ayuda a sentirte seguro?
3. Cuando llegas a casa, ¿quién suele ayudarte con las tareas o con las cosas que te cuestan un poquito más?
4. ¿Hubo alguna habilidad que te costó aprender un poco más ¿Quién te ayudó a lograrlo?
5. Cuando necesitas moverte por tu casa o la comunidad, ¿quién te acompaña?
6. ¿Qué actividades de la escuela son las que más te divierten? ¿Cuál te hace sentir más feliz o emocionado?
7. ¿Qué es lo que más te gusta de aprender con tus compañeros? ¿Cómo te sientes cuando trabajan en equipo?
8. Tu docente actual, ¿qué materiales usa en sus clases de las distintas materias?
9. ¿Qué materiales usas para aprender en clase? (Braille, audiolibros, computadora con lector de pantalla, objetos para tocar…)
   ¿Cuál te ayuda más?
10. En tu comunidad, ¿sientes que las personas son amables contigo? ¿Recuerdas alguna historia bonita que te haya pasado?
11. ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? ¿Por qué?

Anexo 7

Entrevista al hermano

1. Cuando salen a caminar o van a algún lugar, ¿cómo ayudas a tu hermano para que esté seguro y se sienta bien?
2. ¿Tus papás te han enseñado alguna forma especial de acompañar o guiar a tu hermano?
3. ¿Qué juegos o actividades divertidas te gusta hacer con tu hermano? ¿Cómo se divierten juntos?
4. ¿Había alguna actividad que antes hacían juntos y que ahora que tu hermano no puede ver, ya no es tan fácil hacer? ¿Qué cambió?
5. ¿Cómo te sientes cuando otras personas ayudan a tu hermano? ¿Te gusta que él reciba apoyo también de otros?
6. ¿Sientes que tienes que ayudar a tu hermano muy seguido, o hay más personas que lo acompañan y apoyan?

Anexo 8

Grupo focal para los compañeros del estudiante con discapacidad visual

1. ¿Cómo se llevan todos en la clase? ¿Qué hacen para que todos se sientan contentos y acompañados?
2. Cuando trabajan o juegan en grupo, ¿qué actividades son sus favoritas y por qué les gustan tanto?
3. Cuando leen o escriben en clase, ¿cómo ayudan a su compañero con discapacidad visual para que pueda seguir la lectura y participar en las actividades?
4. ¿Sus profesores han hecho actividades nuevas o diferentes para ayudar a que todos aprendan mejor desde que el estudiante perdió la vista? ¿Cuáles les han gustado más?
5. ¿Han visto que el docente use materiales diferentes (como audio, letras más grandes o textos en relieve)? ¿Les ayudan?
6. Cuando trabajan con números o figuras, ¿cómo hace su compañero con discapacidad visual para entender los ejercicios? ¿Usan materiales especiales, como cubos, cuerdas, figuras que se puedan tocar o contar con las manos?
7. En los juegos o deportes, ¿qué hacen para que su compañero con discapacidad visual corra, juegue y se divierta con todos?
8. ¿Hay reglas o formas especiales de jugar para que todos puedan participar?
9. ¿Te consideras un buen compañero?
10. Si tuvieran que darles un consejo a otros niños para ser buenos compañeros, ¿qué les dirían?