



UNIVERSIDAD LAICA “ELOY ALFARO” DE MANABÍ

FACULTAD DE EDUCACIÓN, TURISMO, ARTES Y HUMANIDADES CARRERA DE
EDUCACIÓN BÁSICA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR PROYECTO DE INVESTIGACIÓN,
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADAS EN EDUCACIÓN
BÁSICA

La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica
media de la unidad educativa “Alida Zambrano García” "El Carmen", Manabí, periodo 2025-
2026.

AUTORAS:

Manzaba Dueñas Xiomara Liceth

Zambrano Calva Tatiana Estefania

TUTOR:

Dr. Gonzalo Arturo Díaz Troya

El Carmen – Manabí - Ecuador

Enero del 2026

CERTIFICADO DEL TUTOR

| | | |
|---|--|-------------------------------------|
|  | NOMBRE DEL DOCUMENTO: CERTIFICADO DE TUTOR(A). | CÓDIGO: PAT-04-F-004 |
| | PROCEDIMIENTO: TITULACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO BAJO LA UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR | REVISIÓN: 1 Página 1 de 1 |

CERTIFICACIÓN

En calidad de docente tutor(a) de la Facultad de Ciencias de la Educación, Turismo, Arte y Humanidades, Carrera de Educación Básica, Extensión en El Carmen de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, **CERTIFICO:**

Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Integración Curricular, modalidad Proyecto de Investigación, bajo la autoría de la estudiante **Manzaba Dueñas Xiomara Liceth**, legalmente matriculado/a en la carrera de Educación Básica, período académico 2025(2), cumpliendo el total de 192 horas, cuyo tema del proyecto es "La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica media de la unidad educativa Alida Zambrano García, El Carmen, Manabí, periodo 2025-2026".

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

El Carmen, 27 de enero de 2026.

Lo certifico,



Dr. Gonzalo Díaz Troya, PhD.
Docente Tutor
Educación Básica

| | | |
|---|--|-------------------------------------|
|  | NOMBRE DEL DOCUMENTO: CERTIFICADO DE TUTOR(A). | CÓDIGO: PAT-04-F-004 |
| | PROCEDIMIENTO: TITULACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO BAJO LA UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR | REVISIÓN: 1 Página 1 de 1 |

CERTIFICACIÓN

En calidad de docente tutor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Turismo, Artes, y Humanidades Carrera de Educación Básica, Extensión en El Carmen de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, **CERTIFICO:**

Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Integración Curricular, modalidad Proyecto de investigación bajo la autoría de la estudiante **Zambrano Calva Tatiana Estefania** legalmente matriculada en la carrera de Educación Básica, período académico 2025-2, cumpliendo el total de 192 horas, cuyo tema del proyecto es La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica media de la unidad educativa "Alida Zambrano García" "El Carmen", Manabí, periodo 2025-2026

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

El Carmen, 27 de enero de 2026.

Lo certifico,



Gonzalo Arturo Diaz
Troya



Dr. Gonzalo Arturo Díaz Troya

Docente Tutor
Educación Básica

DECLARATORIA DE AUTORIA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

UNIVERSIDAD LAICA "ELOY ALFARO DE MANABÍ

EXTENSIÓN EL CARMEN



Uleam

La responsabilidad del contenido de este trabajo de titulación, con el siguiente tema: "La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de Educación General Básica media de la Unidad Educativa "Alida Zambrano García", Manabí, periodo 2025-2026", corresponde exclusivamente a: Manzaba Dueñas Xiomara Liceth C.I. 131349686-9 y Zambrano Calva Tatiana Estefania C.I. 235068288-2 y los derechos patrimoniales de la misma corresponden a la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí.

Xiomara M.
Manzaba Dueñas Xiomara Liceth
C.I. 131349686-9

Tatiana Zambrano.
Zambrano Calva Tatiana Estefania
C.I. 235068288-2

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN



UNIVERSIDAD LAICA "ELOY ALFARO" DE MANABÍ

EXTENSIÓN EL CARMEN

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Los miembros del Tribunal Examinador aprueban el Trabajo de Titulación con modalidad Proyecto Integrador, titulado "La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica media de la unidad educativa "Alida Zambrano García" "El Carmen", Manabí, periodo 2025 2026", cuyas autoras son Manzaba Dueñas Xiomara Liceth y Zambrano Calva Tatiana Estefania de la Carrera de Ciencias de la Educación Básica y como Tutor de Trabajo de Titulación el Dr. Gonzalo Arturo Díaz Troya, PhD.

El Carmen, 26 de febrero del 2026.

Lic. Indira Nataly Vasconez Rivera, Mg.
Presidente del tribunal de titulación

Lic. Blanca Corona Meza Gaïbor, Mg.
Miembro del tribunal de titulación

Dr. Jorge Luis Mendoza Mejia, PhD.
Miembro del tribunal de titulación

DEDICATORIA

En primer lugar, dedicamos este trabajo a Dios, por ser nuestro guía y fortaleza en todo momento. Gracias a Él hoy podemos decir que seguimos de pie, con salud, sabiduría y la perseverancia necesaria para culminar esta importante etapa de nuestra formación profesional.

A nuestras familias, quienes han sido nuestra mayor fuente de inspiración a lo largo de este camino. Les expresamos nuestro más profundo agradecimiento por su amor incondicional, apoyo constante y sacrificio diario. Gracias por creer en nosotras incluso en los momentos más difíciles, por sus consejos oportunos, palabras de aliento y motivación para no rendirnos ante los obstáculos. Su esfuerzo, comprensión y ejemplo de perseverancia han sido pilares fundamentales para alcanzar este logro académico. Este trabajo también es reflejo de los valores, el amor y la dedicación que nos han brindado durante nuestra formación personal y profesional. A ustedes, nuestro eterno agradecimiento. Los amamos.

A nuestras amigas de la carrera, por convertirse en una compañía invaluable durante este proceso. Entre risas, ocurrencias, lágrimas y aprendizajes, supimos enfrentar cada dificultad y seguir adelante juntas. Gracias por su apoyo, comprensión y amistad sincera; su presencia hizo este camino más llevadero y significativo.

De manera especial, dedicamos este trabajo a nuestro tutor de tesis, Dr. Gonzalo Díaz Troya, por su orientación, paciencia y valiosos conocimientos, los cuales fueron fundamentales para el desarrollo y culminación de esta investigación.

Asimismo, extendemos esta dedicatoria a los docentes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, quienes contribuyeron de manera significativa a nuestra formación profesional, brindándonos conocimientos, experiencias y enseñanzas que marcarán nuestro ejercicio docente.

Att: Xiomara Manzaba y Tatiana Zambrano

AGRADECIMIENTO

A Dios, por ser mi fortaleza en cada etapa de este camino. Gracias por la vida, la salud y la serenidad que me permitieron avanzar incluso en los momentos de mayor cansancio. Tu presencia fue constante, aun cuando sentí dudas y cansancios; fuiste el sostén que me permitió continuar y no abandonar este sueño.

A mi hijo Liam, mi mayor motivación y el regalo más grande de mi vida. Cada esfuerzo realizado, cada sacrificio y cada meta alcanzada tienen tu nombre.

Tu existencia le dio sentido a este proceso y me impulsó a seguir adelante cuando las fuerzas parecían agotarse. Todo este logro está dedicado a ti, con la esperanza de ser un ejemplo de perseverancia y amor.

A mis padres, por su apoyo incondicional y su confianza permanente. Gracias por acompañarme no solo de manera económica, sino también con palabras de aliento, comprensión y paciencia. Sus enseñanzas y valores han sido la base sobre la cual he construido mi formación profesional y personal.

A mis amigas de la carrera; Tatiana, Noelia, Dominique y María Fernanda, gracias por su amistad sincera, por el apoyo brindado a lo largo de la carrera y por cada gesto de solidaridad que hizo este camino más llevadero. Su compañía fue fundamental durante esta etapa académica.

Mi agradecimiento también a mis hermanos y todas aquellas personas que, de alguna u otra forma, formaron parte de este proceso. Cada consejo, experiencia y enseñanza contribuyó a mi crecimiento y dejó una huella significativa en mi formación.

Posteriormente, me agradezco a mí misma por el esfuerzo, la constancia y la valentía de no rendirme. A lo largo de este camino hubo muchas ocasiones en las que sentí que ya no podía continuar; sin embargo, siempre encontré la fuerza para dar lo mejor de mí. Fueron muchas noches sin dormir, llenas de cansancio y sacrificio, dedicadas a cumplir con trabajos y responsabilidades, todo con el propósito de llegar hasta aquí. Hoy reconozco que cada esfuerzo valió la pena y que este logro es el resultado de no haber abandonado mis sueños.

Att: Xiomara Manzaba

Dios, gracias por la salud que hoy tengo. Fuiste mi guía durante este largo proceso; gracias por estar siempre a mi lado. Solo Tú sabes cuánto me costó llegar hasta aquí: me viste caer muchas veces, llorar en silencio, y fuiste principalmente Tú quien me ayudó a levantarme.

A mis padres, quienes me apoyaron en absolutamente todo, tanto moral como económicamente, gracias infinitas. No encuentro las palabras exactas para expresar lo agradecida que estoy con ustedes. Sus valores y enseñanzas me acompañaron en cada etapa de mi carrera. Gracias por confiar en mí; todo lo que han hecho por mí será devuelto con amor, sabiduría y muchos viajes, porque merecen eso y mucho más.

A mis hermanas, en especial a Paulina, con quien he pasado momentos muy complicados, pero con quien siempre hemos salido adelante. Ella sabe cuánto la amo y cuánto deseo que todos sus sueños se cumplan. Que Dios la cuide en cada lugar al que vaya. Gracias, Pau, por tanto; tu hermana está muy orgullosa de ti. Gracias por absolutamente todo, eres mi vida entera.

Agradezco infinitamente a mis amigas de la carrera: Xiomara, Noelia, Dominique y María Fernanda. Gracias por su apoyo en distintas ocasiones, por estar siempre presentes, por incluirme y, en muchos momentos, por brindarme hospitalidad en sus hogares. Siempre las llevaré en mi corazón. Las quiero.

Gracias también a todas las personas que formaron parte de mi proceso, aunque haya sido por poco tiempo; de una u otra manera fueron importantes en mi vida. Me quedo con sus buenos consejos y enseñanzas.

Finalmente, me agradezco a mí misma, porque yo, más que nadie, sé cuán largo y duro fue este camino. Nunca dejé de creer en mí. Hubo muchas noches en las que lloré en silencio; el ir y venir todos los días de Santo Domingo a Él Carmen fue muy cansado, y mientras viajaba me preguntaba si realmente valía la pena. Sin embargo, cada abrazo de un niño durante mis prácticas preprofesionales llenaba mi corazón y reafirmaba mi vocación. Hoy reitero que mi profesión y mi vida están dedicadas a dar lo mejor de mí como docente. *“La vida es cuesta arriba, pero la vista es genial.”*

Att: Tatiana Zambrano

ÍNDICE

| | |
|--|-------------|
| CERTIFICADO DEL TUTOR | II |
| DECLARATORIA DE AUTORIA | IV |
| APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN | V |
| DEDICATORIA | VI |
| AGRADECIMIENTO | VII |
| RESUMEN..... | XII |
| ABSTRACT..... | XIII |
| INTRODUCCIÓN | XIV |
| CAPÍTULO I..... | 1 |
| MARCO TEÓRICO..... | 1 |
| Antecedentes de la investigación | 1 |
| Antecedentes internacionales | 1 |
| Antecedentes regionales..... | 2 |
| Antecedentes locales | 2 |
| El modelo de transpodidáctica textual | 3 |
| Fundamentos teóricos del modelo | 4 |
| Etapas del proceso transpodidáctico | 5 |
| Aplicación del modelo en contextos inclusivos..... | 6 |
| Ventajas del modelo para la inclusión educativa | 8 |
| Educación inclusiva en el subnivel de educación general básica media | 9 |
| Principios y enfoques de la educación inclusiva..... | 9 |
| Características del subnivel de educación básica media..... | 10 |
| Desafíos de la inclusión en la práctica docente | 10 |
| El modelo de la Transpodidáctica Textual y la inclusión educativa | 11 |
| CAPÍTULO II | 13 |
| MARCO METODOLÓGICO | 13 |
| CAPÍTULO III..... | 16 |
| RESULTADOS/HALLAZGOS Y DISCUSIÓN | 16 |
| Triangulación de la información | 31 |
| Discusión..... | 32 |
| CAPÍTULO IV | 35 |

| | |
|--|----|
| Conclusiones y recomendaciones | 35 |
| Conclusiones | 35 |
| Recomendaciones | 35 |
| Bibliografía | 37 |
| ANEXOS | 38 |
| Anexo 1. Propuesta | 38 |
| PRESENTACIÓN | 38 |
| PROPUESTA DIDÁCTICA | 38 |
| DESTREZA | 38 |
| OBJETIVO GENERAL | 38 |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | 39 |
| EVALUACIÓN | 39 |
| RECURSOS | 39 |
| ROL DEL DOCENTE | 39 |
| PRODUCTO FINAL ESPERADO | 39 |
| PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR | 40 |
| Sesión 1 – Exploración inicial y organización del trabajo | 40 |
| Sesión 2 – Comprensión, análisis y transformación inicial del texto | 40 |
| Sesión 3 – Profundización y producción creativa | 41 |
| Sesión 4 – Ensayo y preparación de la representación | 41 |
| Sesión 5 – Representación y cierre del proceso | 41 |
| INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | 42 |
| Anexo 2. Oficio de autorización de ingreso | 45 |
| Anexo 3. Consentimiento firmado | 46 |
| Anexo 4. Instrumentos de recolección de información | 47 |
| Anexo 5. Certificados de Validación | 51 |
| Anexo 6. Aplicación de instrumentos | 53 |
| Anexo 7. Cronograma | 54 |
| Anexo 8. Operacionalización de variables | 55 |
| Anexo 9. Certificado de compilatio. | 56 |

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Entrevista al docente sobre la transpodidáctica e inclusión en el aula de clase **¡Error!**

Marcador no definido.

Tabla 2. Registro de observación del diseño de implementación de prácticas transpodidáctica e inclusivas en el aula. ----- 18

Tabla 3. El maestro/a adapta los textos a cuento, leyendas, fábulas, etc. para que todos puedan comprenderlos fácilmente? ----- 20

Tabla 4. ¿Las actividades en clase promueven la colaboración entre compañeros?----- 21

Tabla 5. ¿Te sientes motivado/a cuando trabajas con cuentos, historias o textos tradicionales ecuatorianos? ----- 22

Tabla 6. ¿Las actividades en clase te ayudan a relacionar lo que aprendes con tu vida diaria o con las experiencias de tu entorno? ----- 24

Tabla 7. ¿El maestro/a utiliza actividades que te permiten participar activamente en el aprendizaje? ----- 25

Tabla 8. ¿Cuándo un salón de clases es inclusivo, significa que? ----- 26

Tabla 9.¿Cuál de estas acciones promueve mejor el respeto a la diversidad?----- 26

Tabla 10. La inclusión educativa se trata solo de tener rampas para sillas de ruedas en la escuela ----- 28

Tabla 11. Es responsabilidad solo del maestro que un compañero con alguna dificultad se sienta bienvenido en clase ----- 29

Tabla 12. Imagina que tu maestro/a te pide hacer un trabajo, pero un compañero no entiende bien las instrucciones. ¿Qué podrías hacer tú para que ese compañero pueda participar y hacer el trabajo? ----- 29

Tabla 13. Da un ejemplo de cómo algo que aprendiste en una clase (como Arte o Música) te ayudó a entender mejor algo de otra clase (como Matemáticas o Ciencias). ----- 30

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el modelo transpodidáctico textual como propuesta didáctica para promover el aprendizaje inclusivo en el subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”, ubicada en el cantón El Carmen, provincia de Manabí. El estudio parte de la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad del aula y favorezcan la participación equitativa de todos los estudiantes, desde un enfoque inclusivo, contextualizado y culturalmente pertinente.

La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con un enfoque mixto y un diseño de tipo diagnóstico-descriptivo. Para la recolección de información se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas, entre ellas cuestionarios estructurados aplicados a los estudiantes, una entrevista semiestructurada dirigida al docente del subnivel y una ficha de observación de aula. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva, con el apoyo del software SPSS, mientras que la información cualitativa fue tratada a través de un análisis categorial e interpretativo. Posteriormente, los resultados fueron integrados mediante un proceso de triangulación, lo que permitió contrastar percepciones, prácticas pedagógicas y evidencias empíricas. Los resultados evidencian la presencia de prácticas pedagógicas alineadas con los principios de la educación inclusiva, tales como la integración interdisciplinaria, la diversificación de recursos didácticos, la flexibilidad en la organización del aula y la promoción de la participación activa del estudiantado. Asimismo, se constató que los estudiantes manifiestan actitudes favorables hacia la inclusión, el respeto a la diversidad y el trabajo colaborativo. No obstante, también se identificaron limitaciones relacionadas con la falta de una planificación metodológica sistemática, el uso intuitivo de estrategias inclusivas y la necesidad de mayor formación docente y apoyo institucional. Los hallazgos confirman la pertinencia del modelo transpodidáctico textual como una alternativa didáctica viable para fortalecer el aprendizaje inclusivo, al integrar diversos lenguajes, saberes y formas de expresión. El estudio constituye una base diagnóstica que fundamenta futuras intervenciones pedagógicas orientadas a mejorar la equidad, la participación y la calidad del aprendizaje en contextos educativos diversos.

Palabras clave: Educación inclusiva; Innovación pedagógica; Métodos de enseñanza; Educación básica; Transpodidáctica textual.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the textual transpodidactic model as a didactic proposal to promote inclusive learning in the Middle General Basic Education sublevel at the “Alida Zambrano García” Educational Unit, located in the canton of El Carmen, province of Manabí. The research arises from the need to strengthen pedagogical practices that respond to classroom diversity and foster the equitable participation of all students, from an inclusive, contextualized, and culturally relevant approach. The study was conducted under the sociocritical paradigm, using a mixed-methods approach and a diagnostic-descriptive design. Data collection involved both quantitative and qualitative techniques, including structured questionnaires administered to students, a semi-structured interview with the sublevel teacher, and a classroom observation checklist. Quantitative data were analyzed through descriptive statistics with the support of SPSS software, while qualitative information was examined using categorical and interpretive analysis. Subsequently, the results were integrated through a triangulation process, which made it possible to contrast perceptions, pedagogical practices, and empirical evidence. The findings reveal the presence of pedagogical practices aligned with the principles of inclusive education, such as interdisciplinary integration, diversification of teaching resources, flexibility in classroom organization, and the promotion of active student participation. In addition, students expressed favorable attitudes toward inclusion, respect for diversity, and collaborative work. However, limitations were also identified, particularly related to the lack of systematic methodological planning, the intuitive use of inclusive strategies, and the need for greater teacher training and institutional support. Overall, the results confirm the relevance of the textual transpodidactic model as a viable didactic alternative for strengthening inclusive learning, as it integrates diverse languages, forms of knowledge, and modes of expression. This study provides a diagnostic basis that supports future pedagogical interventions aimed at improving equity, participation, and the quality of learning in diverse educational contexts.

Keywords: Inclusive education; Pedagogical innovation; Teaching methods; Basic education; Textual transpodidactics.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye uno de los pilares fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos, al orientarse hacia la garantía del derecho a una educación equitativa, pertinente y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o cognitivas. En este marco, la didáctica adquiere un rol central, pues no solo respalda la transmisión de contenidos curriculares, sino que configura las condiciones pedagógicas que posibilitan o limitan la participación, la comprensión y el aprendizaje significativo del estudiantado. Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene como objeto de estudio el modelo transpodidáctico textual como propuesta didáctica para promover el aprendizaje inclusivo en el subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”, ubicada en el cantón El Carmen, provincia de Manabí.

Diversos antecedentes teóricos y empíricos, tanto a nivel internacional como regional y local, han puesto de manifiesto que los enfoques pedagógicos basados en la integración de lenguajes, disciplinas y recursos expresivos favorecen aprendizajes más significativos, contextualizados y participativos. En este sentido, el Modelo de la Transpodidáctica Textual, propuesta por Pilar Couto-Cantero y desarrollada posteriormente en investigaciones latinoamericanas, se presenta como un modelo didáctico innovador que resignifica el texto y el conocimiento escolar mediante su transformación hacia múltiples formas expresivas, tales como la narración oral, la dramatización, los recursos visuales y las producciones creativas, permitiendo atender la diversidad de estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje presentes en el aula.

No obstante, en la práctica educativa cotidiana persisten limitaciones metodológicas que dificultan la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva, especialmente en el subnivel de Educación General Básica Media. Estas limitaciones se relacionan con procesos de planificación poco sistematizados, el uso ocasional de estrategias inclusivas, la escasa integración interdisciplinaria y la falta de acompañamiento formativo e institucional al docente. En el contexto específico de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”, dichas dificultades se manifiestan en prácticas pedagógicas que, si bien evidencian una disposición favorable hacia la inclusión y la atención a la diversidad, no siempre se sustentan en modelos didácticos estructurados que orienten de manera coherente la planificación, la mediación pedagógica y la evaluación inclusiva.

En atención a esta problemática, la investigación se orienta al cumplimiento de un objetivo general centrado en analizar el modelo transpodidáctico textual como propuesta

didáctica para promover el aprendizaje inclusivo en el subnivel de Educación General Básica Media. Para alcanzar este propósito, se plantean objetivos específicos dirigidos a diagnosticar las limitaciones metodológicas que afectan la inclusión educativa, describir las percepciones y necesidades de docentes y estudiantes respecto a estrategias de enseñanza inclusivas y contextualizadas, y analizar la viabilidad del modelo transpodidáctico textual como herramienta pedagógica para mejorar la equidad y la calidad del aprendizaje en contextos educativos diversos.

La presente investigación se justifica desde múltiples dimensiones. En el plano educativo, responde a la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas que permitan atender la diversidad del aula y garantizar la participación activa de todos los estudiantes, especialmente en un subnivel clave para la consolidación de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Desde una perspectiva teórica, el estudio contribuye a profundizar el análisis del modelo transpodidáctico textual como un enfoque emergente dentro de la didáctica, ampliando su discusión y contextualización en el ámbito de la educación básica ecuatoriana y su vínculo con el aprendizaje inclusivo. En el ámbito metodológico, la investigación genera insumos diagnósticos relevantes que permiten reflexionar críticamente sobre la práctica docente, identificar fortalezas y vacíos metodológicos, y orientar futuras propuestas de intervención pedagógica sustentadas en modelos didácticos estructurados. Asimismo, desde una dimensión social y cultural, el estudio promueve una concepción de la inclusión educativa basada en la valoración de la diversidad, la equidad y la corresponsabilidad, en coherencia con los principios establecidos en la normativa educativa nacional y en los lineamientos internacionales sobre educación inclusiva.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolla bajo un paradigma sociocrítico, con un enfoque mixto, de tipo diagnóstico y descriptivo. Se emplearon técnicas e instrumentos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, entre ellos la entrevista semiestructurada al docente, la ficha de observación de aula y dos cuestionarios aplicados a los estudiantes. El tratamiento de los datos cuantitativos se realizó mediante procedimientos estadísticos descriptivos, apoyados en el software SPSS, mientras que la información cualitativa fue analizada a través de un proceso de categorización e interpretación discursiva. Los hallazgos obtenidos fueron integrados mediante un proceso de triangulación metodológica, lo que permitió fortalecer la validez del análisis y ofrecer una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

Los resultados evidencian la existencia de prácticas pedagógicas que se alinean parcialmente con los principios de la educación inclusiva y con los fundamentos del enfoque

transpodidáctico, tales como la integración interdisciplinaria, la diversificación de recursos didácticos, la flexibilidad en la organización del aula y la promoción de la participación estudiantil. Sin embargo, también se identifican limitaciones relacionadas con la falta de sistematicidad metodológica, la planificación intuitiva de las estrategias inclusivas y las necesidades de formación docente, lo que confirma la pertinencia de analizar el modelo transpodidáctico textual como una alternativa didáctica viable para fortalecer el aprendizaje inclusivo en el contexto estudiado.

El trabajo se estructura en varios apartados. En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación. El segundo capítulo presenta el marco teórico, en el que se abordan los fundamentos conceptuales de la educación inclusiva y la transpodidáctica textual. El tercer capítulo expone el marco metodológico, detallando el diseño de la investigación, los métodos, las técnicas y los instrumentos utilizados. El cuarto capítulo recoge la presentación, análisis y discusión de los resultados, acompañados de la triangulación de la información. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio, orientadas al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas y a la proyección de futuras investigaciones en el ámbito educativa.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación

La educación inclusiva ha experimentado una evolución sustancial en las últimas décadas, consolidándose como un eje fundamental en el compromiso global por garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa y pertinente para todos los estudiantes, sin distinción de sus condiciones personales, sociales o culturales.

En este escenario, el modelo de Transpodidáctica Textual emerge como una herramienta pedagógica innovadora, capaz de articular los contenidos curriculares con las diversas realidades del aula, favoreciendo procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos, contextualizados e inclusivos.

En este marco y con el propósito de fundamentar teórica y contextualizadamente la presente investigación, a continuación, se presentan los antecedentes más relevantes a nivel mundial, regional y local, de investigaciones que se han realizado sobre la temática en cuestión en contextos escolares diversos.

Antecedentes internacionales

A nivel internacional, uno de los aportes más relevantes para la comprensión del modelo de transpodidáctica textual como herramienta educativa proviene del trabajo desarrollado por Pilar Couto Cantero en la Universidad de A Coruña (España) en el año 2014. En su propuesta teórico-práctica, la autora presenta un modelo pedagógico orientado a la transformación creativa de textos de ficción con fines didácticos. Este modelo, estructurado en cuatro fases, busca integrar teoría y práctica mediante procesos de adaptación textual que posibiliten aprendizajes significativos, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Como ejemplo de aplicación, Couto Cantero toma el cuento literario *Los trajes nuevos del emperador*, de Hans Christian Andersen, y lo transforma en una breve obra teatral. Esta reescritura, guiada por las fases del modelo transpodidáctico, permite observar cómo la adaptación de un texto literario a otro formato puede potenciar no solo las competencias lingüísticas, sino también la creatividad, la comprensión crítica y la participación activa del estudiantado, aspectos claves en cualquier propuesta educativa de carácter inclusivo.

Continuando esta línea de investigación, Castrillón (2021) desarrolla una propuesta interdisciplinaria en el nivel de Educación Primaria basada en el cuento *Peter and the Fox*, que es transformado en una canción en inglés. La experiencia demuestra el potencial del modelo para articular áreas como lengua, música y arte, favoreciendo así la expresión corporal, el

aprendizaje cooperativo, la motivación y la inclusión de estudiantes con distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

En un trabajo previo, Casanova y Couto Cantero (2012) documentan una experiencia pedagógica implementada en escuelas primarias de Galicia, centrada en la dramatización de cuentos tradicionales como El Mago de Oz en el aula de lengua extranjera. La propuesta evidencia cómo la transposición didáctica de relatos, a través de metodologías activas como la dramatización, no solo fortalece la adquisición lingüística, sino que también favorece la inclusión educativa, al atender la diversidad del alumnado mediante estrategias participativas, creativas y culturalmente significativas.

Estos antecedentes internacionales ponen de manifiesto que el modelo de transpodidáctica textual no solo permite innovar en el uso de textos narrativos dentro del aula, sino que constituye una estrategia poderosa para construir aprendizajes inclusivos al adaptar los contenidos escolares a las realidades, intereses y potencialidades de todos los estudiantes.

Antecedentes regionales

A nivel regional, destaca el trabajo más reciente de Couto Cantero (2023), publicado bajo el título El modelo de la transpodidáctica textual para el aprendizaje de lenguas y culturas. “Yuche y los ticunas”. Esta investigación, desarrollada en el contexto educativo colombiano, se implementó en un grupo de quinto curso de Educación Básica, empleando como texto de base el cuento tradicional “Yuche y los ticunas”. La propuesta se inscribe dentro de una metodología de investigación-acción, lo que permitió vincular directamente el proceso reflexivo del docente con la transformación de la práctica pedagógica.

La experiencia se articula a través de las cuatro fases del modelo de transpodidáctica textual y demuestra cómo el trabajo con relatos de tradición oral, cuando es mediado por estrategias didácticas transformadoras, puede fortalecer las competencias comunicativas lingüísticas desde un enfoque culturalmente situado. Además, los resultados revelan que este enfoque no solo estimula la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también propicia formas de participación activa, trabajo colaborativo y aprendizajes contextualizados, elementos esenciales en la construcción de una educación inclusiva. Al adaptar contenidos a las realidades locales y a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, el modelo muestra su potencial como herramienta pedagógica integradora.

Antecedentes locales

En el ámbito local, Díaz et al. (2024) desarrollaron una investigación enfocada en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y culturas desde una perspectiva integradora y contextualizada. Su estudio, titulado Aplicación del modelo de la transpodidáctica textual a un

cuento ecuatoriano de tradición oral, tuvo como objetivo principal evaluar la efectividad del modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual (MTT) en la promoción de competencias lingüísticas innovadoras y significativas.

Esta experiencia se llevó a cabo en el cantón El Carmen, provincia de Manabí, Ecuador, y se implementó con estudiantes de sexto año de Educación Básica. Empleando una metodología basada en la investigación-acción, se trabajó con el cuento tradicional local El angelito en pena, siguiendo las cuatro fases que conforman el MTT: selección del texto original, desarrollo del proceso transpodidáctico, creación del nuevo texto y puesta en escena del producto final.

Los resultados indicaron que la aplicación del modelo contribuye a un aprendizaje contextualizado y significativo, estimula la creatividad en la escritura, fomenta el trabajo colaborativo y fortalece el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Asimismo, resaltó su papel en la valoración y conservación del patrimonio cultural local. Los participantes valoraron positivamente la experiencia, destacando mejoras en su participación activa, creatividad y habilidades lingüísticas, aspectos fundamentales para favorecer una educación verdaderamente inclusiva y pertinente.

El modelo de transpodidáctica textual

La transpodidáctica textual es una estrategia educativa que busca adaptar contenidos curriculares a múltiples formatos y contextos, favoreciendo una enseñanza adaptable, creativa e inclusiva. Este modelo presenta un enfoque que articula conocimientos disciplinarios con la realidad social del estudiantado, utilizando fases deliberadas de transformación textual que permiten una mayor participación de todos los alumnos.

La transpodidáctica textual es un modelo teórico-práctico que surge como respuesta a la necesidad de replantear las estrategias didácticas en contextos educativos inclusivos, multilingües y multiculturales. Este modelo propone la transformación de los textos de ficción en recursos pedagógicos multimodales, accesibles y significativos para los estudiantes. Según Couto Cantero (2014), la transpodidáctica textual implica una reconfiguración del texto original que permite su adaptación a diversos formatos, favoreciendo así el desarrollo de competencias lingüísticas, culturales y comunicativas.

El modelo resulta especialmente útil en escenarios educativos inclusivos, donde la diversidad del alumnado exige metodologías flexibles y creativas. De esta forma, la transpodidáctica no solo facilita el acceso al contenido, sino que también promueve la participación activa y significativa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Couto-Cantero, 2023).

Fundamentos teóricos del modelo

Couto-Cantero (2014), creadora del Modelo de Transpodidáctica Textual, retoma y resignifica el concepto de transposición didáctica para delimitar, por primera vez en el ámbito pedagógico, lo que denomina el universo transposicional textual. Aunque el término tiene antecedentes con Verret (1975) y su formalización por Chevallard (1985) en la didáctica de las matemáticas, Couto-Cantero amplía su aplicación al campo de la educación, particularmente en el lenguaje y la literatura, y lo orienta hacia una propuesta integral que favorece el aprendizaje inclusivo.

En este marco, la transposición textual no se entiende como una simple simplificación de contenidos, sino como un proceso de mediación pedagógica entre el texto original y los estudiantes, respetando el valor cultural y simbólico de la obra y facilitando su apropiación crítica desde las distintas capacidades y estilos de aprendizaje presentes en el aula inclusiva. Esta mediación se concreta en el Modelo de Transpodidáctica Textual, una propuesta teórico-práctica que promueve la participación activa y la inclusión mediante la transformación creativa de textos en múltiples formatos expresivos como dramatizaciones, cómics, narraciones orales o recursos audiovisuales que atienden la diversidad cognitiva, cultural y comunicativa de los estudiantes.

Un aspecto distintivo del modelo es su estrecha vinculación con la investigación-acción, entendida no solo como una metodología, sino como una filosofía educativa. En este enfoque, tanto docentes como estudiantes asumen roles activos como investigadores de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes analizan y reflexionan críticamente sobre sus prácticas para adaptarlas y hacerlas más inclusivas, mientras que los estudiantes participan creativa y críticamente en la reconstrucción del texto y la concreción del conocimiento. De esta forma, el aula se convierte en un espacio colaborativo de indagación y experimentación, donde se integran teoría, práctica y experiencia en un proceso de transformación educativa.

Desde esta perspectiva, el modelo transpodidáctico textual contribuye a fortalecer no solo la comprensión y producción textual, sino también habilidades esenciales para el aprendizaje inclusivo, como la oralidad, la escritura creativa, el trabajo colaborativo y la interpretación cultural. Al integrar múltiples lenguajes y modos de expresión, el modelo facilita una pedagogía inclusiva, participativa y situada, acorde con los retos de la educación contemporánea y el compromiso de atender la diversidad en el subnivel de Educación General Básica Media.

Etapas del proceso transpodidáctico

Según Couto-Cantero (2024). Señala lo siguiente:

El primer paso para iniciar la implementación del modelo transpodidáctico textual consiste en una selección de textos razonada. De acuerdo con el nivel educativo y teniendo en cuenta los distintos factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua, conviene seleccionar un texto de ficción literario partiendo de diversas fuentes de información. (p.113)

Esta selección debe considerar no solo los contenidos curriculares y el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también su diversidad cultural, lingüística, sensorial y social, garantizando el acceso equitativo a los saberes desde una mirada integradora.

En este sentido, la transpodidáctica implica recrear o reconfigurar un texto existente mediante una mediación pedagógica creativa, que utilice la imaginación como vehículo para construir un nuevo relato, manteniendo la esencia del texto fuente, pero adaptándolo a las realidades y potencialidades de un aula heterogénea. Esto convierte al modelo en una herramienta pedagógica valiosa para el aprendizaje inclusivo, ya que permite diseñar experiencias educativas más accesibles, significativas y participativas.

Lo propuesto por Couto-Cantero (2014), se estructura en cuatro fases interrelacionadas, que orientan la transformación didáctica del texto literario en una experiencia de aprendizaje inclusiva:

- **Transformación del texto de ficción inicial:** Se parte de la selección de una obra literaria que, por su contenido, lenguaje y contexto, pueda despertar el interés del estudiantado. Esta transformación inicial busca acercar la literatura al aula desde un enfoque accesible y motivador, promoviendo la implicación activa de todos los estudiantes y fomentando habilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales, sin excluir a quienes presenten necesidades educativas específicas.
- **Proceso transpodidáctico textual:** En esta fase, el texto se adapta pedagógicamente, alineándolo con el currículo y con los objetivos de aprendizaje. Lo innovador del modelo es que esta adaptación no se realiza de forma unidireccional desde el docente, sino que se plantea como un proceso colaborativo en el que los estudiantes reinterpretan el texto desde sus propios contextos y capacidades. El docente actúa como mediador, promoviendo el pensamiento crítico, la expresión multimodal y la participación de todos los actores del aula.

- **Texto de ficción literario final:** Aquí se consolida la versión adaptada del texto, resultado de un trabajo colectivo. Esta versión conserva la esencia narrativa del original, pero ha sido resignificada para responder a los fines educativos y a la diversidad del grupo. El texto final se convierte en una herramienta accesible y significativa para todos, reforzando el vínculo afectivo con la literatura y fomentando la inclusión desde el lenguaje.
- **Uso y aprendizaje a través de la representación oral:** La última fase está centrada en la puesta en escena del nuevo texto. Este paso es clave para el aprendizaje inclusivo, ya que activa múltiples lenguajes expresivos: oral, corporal, visual, dramático, etc., permitiendo que estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y necesidades participen plenamente. A través del teatro, la narración oral o la lectura expresiva, se estimula la integración de competencias lingüísticas, sociales y artísticas, en un entorno colaborativo que valora la diferencia como riqueza. En términos generales, este modelo favorece un enfoque de enseñanza-aprendizaje que acoge la diversidad, fomenta la participación activa de todos los estudiantes y fortalece la equidad educativa, transformando el aula en un espacio donde el conocimiento se construye desde la interacción, la creatividad y la inclusión.

Aplicación del modelo en contextos inclusivos

La aplicación del modelo transpodidáctico textual a cuentos ecuatorianos de tradición oral constituye una estrategia pedagógica inclusiva que potencia la comprensión lectora, la creatividad y la participación activa de todos los estudiantes, respetando sus ritmos, estilos de aprendizaje y contextos socioculturales. Estos relatos, transmitidos oralmente de generación en generación, encierran una riqueza lingüística, simbólica y cultural que puede ser didácticamente resignificada para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje equitativos, significativos y culturalmente pertinentes.

En la primera etapa del modelo, la selección del cuento debe responder a criterios de accesibilidad cultural y de relevancia educativa. Se priorizan textos que representen la diversidad de identidades y saberes locales, permitiendo que el estudiantado se vea reflejado en los relatos y se vincule emocionalmente con ellos. Como señalan Díaz et al. (2024), los cuentos de tradición oral ecuatoriana facilitan una lectura crítica del entorno sociocultural y estimulan el imaginario, lo cual es fundamental para iniciar procesos de lectura contextualizada, motivadora e inclusiva.

La segunda fase, dedicada a la comprensión y análisis del cuento, activa el pensamiento crítico, la oralidad y el diálogo. El estudiantado analiza los elementos narrativos y simbólicos del texto, como personajes, conflictos, escenarios y valores implícitos. Desde la perspectiva inclusiva, este análisis se realiza considerando los distintos niveles de competencia de los estudiantes, ofreciendo apoyos diferenciados y fomentando el trabajo cooperativo. Couto-Cantero (2014) subraya que la lectura debe realizarse desde la experiencia del lector, lo que permite establecer vínculos entre el texto y la vivencia personal, favoreciendo una participación activa y significativa de todos y cada uno de los estudiantes.

En la tercera fase, correspondiente a la planificación transpodidáctica, el grupo decide el formato expresivo en el que será transformado el cuento: dramatización, podcast, historieta, video, títeres, entre otros. Esta etapa moviliza el principio de multimodalidad didáctica, permitiendo que diferentes lenguajes expresivos visuales, sonoros, corporales, digitales estén al servicio del aprendizaje, facilitando el acceso a los contenidos desde múltiples caminos. Según Díaz et al. (2024), esta flexibilidad metodológica permite que los estudiantes, desde sus habilidades e intereses, contribuyan a la construcción del conocimiento, promoviendo la equidad y la inclusión como principios pedagógicos.

Finalmente, en la cuarta etapa del modelo, centrada en la reescritura o transformación del cuento, los estudiantes recrean el relato en el formato elegido, integrando sus propias voces, ideas e interpretaciones. Este momento refleja el principio de transposición didáctica inclusiva, en el que el saber cultural se adapta y se resignifica desde el contexto del aprendiz. Chevallard (1991) sostiene que el conocimiento enseñado debe construirse desde la mediación y la situación del alumno, lo cual es clave en una educación que valora la diferencia como riqueza. La transformación del texto empodera a los estudiantes como sujetos activos, desarrollando habilidades comunicativas, colaborativas y artísticas, y fortaleciendo el sentido de pertenencia, la autoestima y la autonomía.

Así, el uso de cuentos ecuatorianos de tradición oral, en diálogo con el Modelo de Transpodidáctica Textual, no solo favorece la comprensión lectora y el desarrollo de competencias múltiples, sino que constituye una vía poderosa para construir una educación inclusiva, plural y situada. La lectura se convierte en una experiencia viva, colectiva y emancipadora, donde todos los estudiantes, sin distinción, participan en la construcción del conocimiento y en la recreación de su mundo.

Ventajas del modelo para la inclusión educativa

Según la UNESCO (2008), la educación inclusiva se define como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 7).

La transpodidáctica se concibe como un modelo pedagógico que integra múltiples lenguajes, medios y disciplinas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en una herramienta pertinente para favorecer la inclusión educativa. Este enfoque promueve la adaptación flexible de los contenidos y la apertura a diversas formas de expresión visual, corporal, oral, memorística y comprensiva, lo que permite responder a la heterogeneidad del aula y atender los distintos ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje del estudiantado. En este sentido, la transpodidáctica se configura como una estrategia didáctica eficaz para garantizar la participación equitativa y el acceso significativo al aprendizaje.

La transpodidáctica presenta diversas ventajas para la educación inclusiva, entre las que se destacan las siguientes:

- **Favorece el aprendizaje significativo:** Los estudiantes asocian la información ya adquirida con la nueva, se la puede concretar con los diferentes estilos como el visual, sonoro, kinestésico, digital, artístico, etc. Esto facilita una comprensión más profunda y contextualizada de los saberes, promoviendo conexiones reales con su entorno y experiencias previas.
- **Aumenta la motivación:** El uso de medios como videos, juegos, dramatizaciones, narrativas interactivas, tecnologías digitales y herramientas colaborativas, capta la atención y despierta el interés de los estudiantes. En especial a aquellos que enfrentan dificultades para acceder a los métodos tradicionales encuentran en esta ventaja una vía accesible e inspiradora para participar del aprendizaje.
- **Promueve la participación activa:** La transpodidáctica impulsa la concreción de conocimiento y el trabajo colaborativo, lo que permite que todos los estudiantes incluidos aquellos con discapacidades o necesidades educativas especiales tengan un rol protagónico en su proceso de aprendizaje.
- **Fomenta la equidad educativa:** La transpodidáctica propone una enseñanza que parte de la diversidad cultural como punto de partida. De este modo, cada uno de los estudiantes tienen oportunidades reales de instruirse y participar, sin que sus diferencias sean vistas como un problema, sino como recursos valiosos que enriquecen el proceso educativo.

Educación inclusiva en el subnivel de educación general básica media

La educación inclusiva se concibe como un proceso fundamental para superar las barreras que limitan la participación, la colaboración y los logros de todos los estudiantes. Al mismo tiempo, implica el fortalecimiento continuo de la capacidad del sistema educativo para atender con equidad y calidad a la diversidad del alumnado.

En respuesta a esta necesidad, se han establecido políticas educativas orientadas a garantizar una educación inclusiva y equitativa, en concordancia con lo dispuesto en la Constitución de la República del Ecuador (2008), la cual reconoce y protege el derecho de todas las personas a una educación integral, sin discriminación de ningún tipo. En este sentido, el artículo 26 establece que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 26).

Principios y enfoques de la educación inclusiva

Una escuela inclusiva debe garantizar a todos los alumnos el acceso a una cultura común que les proporcione una capacitación y formación básica. Según Gómez et. al (2024) afirman que “Uno de los pilares de la educación inclusiva es el reconocimiento de que la diversidad enriquece el proceso de aprendizaje” (p. 8).

A continuación, se presentan los principios que fundamentan la educación inclusiva:

- **Equidad:** Se enmarca en ofrecer al estudiante lo que el necesita para poder aprender, no necesariamente lo mismo para todos. La equidad reconoce que algunos estudiantes requieren apoyo o adaptaciones específicas para acceder al currículo y participar en igualdad de condiciones.
- **Participación:** Se promueve un sentido único de pertenencia donde cada estudiante se sienta valorado, respetado, escuchado y parte del grupo.
- **Diversidad:** Se reconoce la diversidad como un valor. Las diferencias individuales (cognitivas, culturales, lingüísticas, físicas, emocionales) enriquecen el proceso educativo.
- **Accesibilidad:** La educación inclusiva requiere excluir barreras físicas, comunicativas y actitudinales que dificulten el acceso a los aprendizajes.

- **Justicia social:** La inclusión educativa se vincula directamente con la promoción de una sociedad más justa, equitativa y democrática. A través de ella, se combate la discriminación y la exclusión, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto por los derechos humanos desde las Instituciones Educativas Gomez et.al ,(2024).

Características del subnivel de educación básica media

En este subnivel, el estudiante registra las lenguas originarias del país para luego reflexionar sobre su gran importancia en la construcción de la identidad y la diversidad sociocultural y trabaja para comunicarse de forma oral con eficiencia, identificando ideas centrales que permitan la argumentación.

El docente apoyará la comprensión y producción de textos orales y escritos con el objetivo de que sus estudiantes apliquen adecuadamente los conocimientos de léxico y orden sintáctico y adquieran habilidades para la valoración de los textos y sus autores.

- **Desarrollo del pensamiento lógico:** Los estudiantes comienzan a razonar de manera más estructurada, son capaces de clasificar, ordenar y comprender relaciones causa-efecto, aunque aún necesitan apoyarse en experiencias concretas y manipulables.
- **Mayor capacidad de atención y memoria:** A esta edad, los niños logran mantener la atención durante más tiempo y pueden organizar mejor la información.
- **Consolidación de la lectoescritura y el cálculo:** Se consolidan las habilidades básicas del lenguaje y las matemáticas se empieza a aplicar estrategias diferenciadas para garantizar la comprensión de todos los estudiantes.
- **Aprendizaje significativo:** La enseñanza debe ser activa, lúdica y contextualizada, promoviendo la exploración, la curiosidad y el pensamiento crítico.

Desafíos de la inclusión en la práctica docente

A pesar de los avances sistemáticos y escolares en favor de la educación inclusiva, su implementación en el aula aún enfrenta un sin número de barreras. La práctica del docente se ve ajustada por factores estructurales, formativos y culturales que dificultan garantizar el derecho a una educación de calidad y calidez para todos los estudiantes.

De acuerdo con, López (2011), las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en las escuelas son de ámbitos muy diferentes, son:

- **Barreras Políticas:** Leyes y normativas contradictorias La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas, y que está

obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes.

- **Barreras Culturales:** La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje) se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración.
- **Barreras Didácticas:** Las barreras didácticas dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones. Se relacionan con la forma en que se enseña y se evalúa, y pueden afectar a cualquier estudiante, especialmente a aquellos con necesidades educativas especiales o que provienen de entornos vulnerables.

(p. 18).

El modelo de la Transpodidáctica Textual y la inclusión educativa

El Modelo de la Transpodidáctica Textual propuesto por Couto-Cantero (2014), constituye una alternativa pedagógica innovadora que responde a los desafíos contemporáneos de la educación inclusiva. Al promover la mediación pedagógica entre el texto y el estudiante mediante la transformación creativa de relatos en diversos formatos expresivos como dramatizaciones, narraciones orales, cómics, podcasts o recursos audiovisuales el modelo reconoce y valora la diversidad de estilos cognitivos, culturales y comunicativos presentes en el aula. Esta característica convierte a la transpodidáctica textual en una herramienta idónea para la atención a la diversidad y la construcción de entornos educativos más justos y participativos.

La inclusión educativa, entendida como el proceso que busca eliminar barreras y fortalecer la capacidad del sistema para atender a todos los estudiantes UNESCO (2005), encuentra en el MTT un aliado metodológico. Este modelo no se limita a adaptar contenidos, sino que plantea un enfoque pedagógico activo, en el que el texto literario se convierte en punto de partida para la exploración crítica, la creatividad y la participación colaborativa. Desde esta lógica, el relato deja de ser un objeto cerrado y se transforma en un espacio abierto a la interpretación, resignificación y reconstrucción colectiva.

Uno de los principios claves del modelo transpodidáctico textual es la equidad, ya que ofrece a cada estudiante herramientas diferenciadas para acceder al texto y expresar su comprensión a través del lenguaje que mejor se ajuste a sus habilidades. Esto implica reconocer

que no todos aprenden del mismo modo y que, por tanto, la enseñanza debe diversificarse. Así, estudiantes con distintos niveles de competencia lectora, capacidades expresivas o contextos socioculturales pueden participar activamente en la experiencia de aprendizaje.

En términos de participación, el modelo fomenta un sentido de pertenencia y horizontalidad en el aula. Al permitir que los estudiantes construyan los relatos desde su mundo vital y cultural, se promueve la voz del sujeto como protagonista del conocimiento. Esta dimensión se potencia especialmente al trabajar con cuentos de tradición oral ecuatoriana, los cuales reflejan valores, saberes y cosmovisiones locales que favorecen el reconocimiento identitario de los estudiantes, especialmente de contextos rurales e interculturales.

La diversidad se convierte en un valor fundamental del modelo, no solo como aceptación de las diferencias, sino como motor del aprendizaje. Al partir de relatos diversos, y al utilizar lenguajes múltiples (verbal, visual, corporal, sonoro), el MTT permite que estudiantes con distintas formas de aprender encuentren un espacio legítimo para expresarse. Esto enlaza con la accesibilidad, ya que el modelo propicia la adaptación de los materiales y formatos de presentación para eliminar barreras físicas, sensoriales o lingüísticas que impidan el acceso equitativo al aprendizaje.

Finalmente, el modelo se alinea con los principios de la justicia social, pues rompe con los esquemas tradicionales de enseñanza transmisiva, y en su lugar, propone una práctica transformadora basada en la investigación-acción. Los docentes actúan como mediadores críticos, y los estudiantes como sujetos activos de su propio proceso de construcción de sentido. Esta dinámica favorece una escuela más democrática, inclusiva y culturalmente situada.

La aplicación del Modelo de Transpodidáctica Textual posibilita una pedagogía más humana, crítica e inclusiva, en la que el respeto a la diversidad y el reconocimiento del otro son condiciones esenciales para el aprendizaje significativo y la emancipación educativa.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolló desde un paradigma sociocrítico, en tanto se orienta a comprender de manera reflexiva la realidad educativa relacionada con el aprendizaje inclusivo y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula. Este paradigma permitió analizar críticamente las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, identificando fortalezas, limitaciones y posibilidades de mejora, con el propósito de generar conocimiento que contribuya a la transformación de la práctica docente desde una perspectiva inclusiva, contextualizada y equitativa.

El estudio asumió un enfoque metodológico mixto, integrando procedimientos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión amplia y profunda del fenómeno investigado. Desde el enfoque cualitativo, se analizaron las percepciones, discursos y prácticas del docente en relación con la inclusión educativa y el uso de estrategias pedagógicas contextualizadas. Desde el enfoque cuantitativo, se recolectaron y procesaron datos numéricos provenientes de dos cuestionarios aplicados a los estudiantes, lo que permitió identificar tendencias, frecuencias y valoraciones sobre la participación, la motivación, la adaptación de contenidos y el respeto a la diversidad. La combinación de ambos enfoques fortaleció la validez del diagnóstico y permitió una interpretación integral de los resultados.

La investigación es de tipo diagnóstica y de campo, ya que se centró en identificar y describir el estado actual de las prácticas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje inclusivo en el subnivel de Educación General Básica Media, sin intervenir ni modificar dichas prácticas. Su finalidad fue reconocer las condiciones metodológicas existentes, así como las percepciones de docentes y estudiantes, con miras a analizar la viabilidad del modelo transpodidáctico textual como propuesta didáctica.

El nivel de investigación es descriptivo, dado que se caracterizaron las prácticas pedagógicas observadas, las percepciones del docente y del estudiantado, y las condiciones de inclusión presentes en el contexto educativo estudiado, sin establecer relaciones causales ni procesos experimentales.

La población del estudio estuvo conformada por 31 estudiantes y 1 docente del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”, ubicada en el cantón El Carmen, provincia de Manabí.

Debido a que el número de estudiantes en este subnivel es de 31, se trabajó con la totalidad de la población; por lo tanto, no fue necesario realizar un cálculo muestral. En

consecuencia, la muestra coincidió con la población, quedando integrada por 31 estudiantes y 1 docente, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando criterios de accesibilidad y pertinencia institucional.

En cuanto a los métodos, se emplearon los siguientes: el método analítico, para descomponer y examinar las prácticas pedagógicas vinculadas al aprendizaje inclusivo; el método descriptivo, para caracterizar el contexto educativo, las estrategias docentes y las percepciones de los actores; el método inductivo, para generar interpretaciones a partir de los datos empíricos recolectados; y el método comparativo, para contrastar las prácticas observadas con los principios teóricos del modelo transpodidáctico textual y de la educación inclusiva.

Respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de información, desde el enfoque cualitativo se aplicó una entrevista semiestructurada al docente, orientada a explorar sus percepciones, experiencias, prácticas pedagógicas y necesidades formativas en relación con la inclusión educativa.

En cuanto al enfoque cuantitativo, se utilizó una ficha de observación estructurada, diseñada con indicadores previamente establecidos que permitieron registrar de manera sistemática las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, la organización del espacio, el uso de recursos didácticos y las formas de interacción entre docente y estudiantes. Este instrumento responde a una lógica empírico-analítica, propia de la epistemología positivista, al centrarse en la medición objetiva y categorización de los fenómenos observados.

Desde el enfoque cuantitativo, se aplicaron dos cuestionarios estructurados a los estudiantes: uno orientado a identificar percepciones sobre las prácticas transpodidáctica y la participación en el aula, y otro centrado en las actitudes, comprensiones y valores relacionados con la inclusión educativa. Ambos instrumentos permitieron recopilar datos sistemáticos y comparables, expresados en frecuencias y porcentajes.

La validez de los instrumentos se garantizó mediante el juicio de expertos en el ámbito educativo y metodológico, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en función de los objetivos de la investigación, asegurando la validez de contenido.

El procedimiento para el análisis de la información recabada se realizó de manera diferenciada, atendiendo a la naturaleza cualitativa y cuantitativa de los datos recolectados, en coherencia con el enfoque mixto de la investigación.

Los datos cuantitativos, obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, fueron codificados y procesados mediante el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Este programa permitió organizar la información, calcular

frecuencias y porcentajes, y presentar los resultados de forma sistemática a través de tablas estadísticas, facilitando una lectura descriptiva clara de las percepciones estudiantiles en torno a la inclusión educativa, la participación, la motivación, la adaptación de contenidos y la contextualización del aprendizaje.

Por su parte, los datos cualitativos, provenientes de la entrevista semiestructurada al docente y de la ficha de observación de aula, fueron analizados mediante un proceso de categorización e interpretación pedagógica, que permitió identificar patrones, regularidades y significados relevantes asociados a las prácticas inclusivas, las limitaciones metodológicas y las condiciones pedagógicas del contexto estudiado.

Los resultados obtenidos a partir de los distintos instrumentos fueron integrados mediante un proceso de triangulación metodológica, lo que posibilitó contrastar la información cuantitativa y cualitativa, fortalecer la validez del diagnóstico y construir una comprensión integral del aprendizaje inclusivo y de la viabilidad del modelo transpedidáctico textual en el subnivel de Educación General Básica Media.

Finalmente, la operacionalización de las variables se realizó a partir de dimensiones e indicadores definidos en función de los objetivos de la investigación, lo que permitió orientar principalmente el diseño de instrumentos de carácter cuantitativo, como los cuestionarios aplicados a los estudiantes. No obstante, estas dimensiones sirvieron como referente para la construcción de categorías de análisis cualitativo, utilizadas en la entrevista semiestructurada al docente y la guía de observación para la clase, garantizando la coherencia entre los objetivos, las técnicas de recolección de datos y el proceso interpretativo. Para un mayor detalle, se remite al Anexo 8, donde se presenta la matriz de operacionalización de variables.

CAPÍTULO III

RESULTADOS/HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Resultados de la entrevista al docente sobre prácticas pedagógicas e inclusión educativa

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada aplicada al docente del subnivel de Educación General Básica Media, la cual tuvo como propósito recopilar información cualitativa sobre sus percepciones, prácticas pedagógicas y necesidades formativas en relación con la educación inclusiva y el uso de estrategias didácticas contextualizadas. Este instrumento permitió identificar fortalezas y limitaciones metodológicas presentes en la práctica docente, así como elementos clave para el análisis de la viabilidad del modelo de transpodidáctica textual como propuesta pedagógica orientada a la atención de la diversidad en el aula.

Tabla 1

Análisis categorial de la entrevista al docente sobre educación inclusiva y transpodidáctica textual

| Categoría | Indicadores | Evidencia discursiva del docente | Resultados del diagnóstico |
|--|---|--|---|
| Planificación metodológica | Forma de planificación de las actividades inclusivas | El docente señala que adapta actividades y contenidos según las necesidades que surgen en el aula. | La planificación inclusiva se realiza de manera intuitiva y reactiva, sin una estructura metodológica sistemática ni un modelo didáctico explícito. |
| Adaptación de contenidos y materiales | Ajustes realizados para atender la diversidad | Menciona la simplificación de textos, uso de instrucciones claras y apoyo paso a paso. | Se evidencia adaptación de contenidos, pero de forma puntual y no sistematizada, lo que limita su impacto sostenido en la inclusión. |
| Gestión del tiempo pedagógico | Disponibilidad de tiempo para planificar e implementar estrategias inclusivas | El docente identifica la falta de tiempo como una dificultad para realizar adaptaciones y preparar materiales. | La limitación de tiempo constituye una barrera metodológica relevante que dificulta la aplicación constante de estrategias inclusivas. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Estrategias de evaluación | Formas de evaluar a estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje | Indica que evalúa mediante la observación continua del desempeño del estudiante. | La evaluación se caracteriza por ser flexible y formativa, aunque carece de criterios diferenciados claramente definidos. |
| Formación docente | Necesidades de capacitación y actualización profesional | El docente expresa la necesidad de recibir capacitación en enfoques como el DUA y el uso de recursos visuales y tecnológicos. | Se identifica una necesidad de fortalecimiento formativo en metodologías inclusivas e innovadoras. |
| Apoyo institucional | Acompañamiento y respaldo de la institución educativa | Se menciona la ausencia de apoyo sistemático y de espacios formales de capacitación. | Existe una debilidad en el apoyo institucional, lo que condiciona la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. |
| Percepción de la inclusión educativa | Concepción del docente sobre la inclusión | Reconoce la importancia de atender la diversidad y valorar las fortalezas de cada estudiante. | Se evidencia una actitud favorable hacia la inclusión, aunque con limitaciones en su concreción metodológica. |

Nota. Elaboración propia a partir del análisis categorial de los datos. Información obtenida a partir de la entrevista semiestructurada aplicada al docente del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”.

Desde una lectura interpretativa, los resultados del diagnóstico evidencian que las prácticas docentes observadas se alinean de manera parcial con los principios de la educación inclusiva, aunque su implementación carece de una planificación metodológica sistemática. Esta situación coincide con lo señalado por López (2011), quien advierte que muchas barreras para la inclusión no se originan en la actitud del docente, sino en limitaciones estructurales, organizativas y formativas que condicionan la práctica pedagógica. Asimismo, la adaptación puntual de contenidos y la evaluación flexible, pero poco estructurada, reflejan una aproximación intuitiva a la inclusión, lo que concuerda con los planteamientos de la UNESCO (2005, 2008), al señalar que la inclusión requiere no solo voluntad pedagógica, sino también marcos metodológicos claros y sostenidos en el tiempo. En este sentido, la necesidad de formación docente expresada por el informante, particularmente en enfoques como el Diseño

Universal para el Aprendizaje, refuerza lo expuesto por Perrenoud (2004), quien sostiene que la equidad educativa demanda competencias profesionales específicas para planificar, diversificar y evaluar los aprendizajes desde la heterogeneidad del aula. Estos hallazgos permiten comprender que, si bien existe una disposición favorable hacia la inclusión, su concreción efectiva requiere el fortalecimiento de modelos didácticos estructurados, como la transpodidáctica textual, que orienten de manera coherente la planificación, la mediación pedagógica y la evaluación inclusiva.

Resultados del registro de observación de prácticas pedagógicas inclusivas

A continuación, se exponen los resultados derivados del segundo instrumento de recolección de información, correspondiente a la ficha de observación de aula. Su análisis se organiza en correspondencia con el orden de los objetivos específicos de la investigación, particularmente con el diagnóstico de las prácticas pedagógicas y de las condiciones metodológicas que inciden en la inclusión educativa en el subnivel de Educación General Básica Media. Esta información permite contrastar las percepciones y discursos expresados por el docente en la entrevista con las dinámicas pedagógicas efectivamente desarrolladas en el contexto áulico, aportando evidencias empíricas sobre el grado de coherencia entre la planificación, la acción docente y los principios de una educación inclusiva.

Tabla 1.

Resultados del registro de observación sobre prácticas pedagógicas inclusivas.

| Categoría de análisis | Indicador observado | Resultado | Análisis e interpretación pedagógica |
|---------------------------------------|--|------------------|--|
| Integración interdisciplinaria | El docente vincula conceptos de al menos dos asignaturas en una misma actividad. | Sí | La articulación de contenidos de distintas áreas favorece aprendizajes significativos y contextualizados, permitiendo la transferencia de saberes y una comprensión global del conocimiento. Esta práctica se corresponde con los principios de la transposición y transpodidáctica textual, que promueven la integración disciplinar como estrategia inclusiva. |

| | | | |
|---|---|----|--|
| Diversificación de recursos didácticos | Uso de materiales visuales, auditivos y táctiles para atender la diversidad del aula. | Sí | La variedad de recursos didácticos responde a la heterogeneidad de estilos y ritmos de aprendizaje, reduciendo barreras de acceso al conocimiento. Esta práctica se alinea con los principios de la educación inclusiva y favorece la participación equitativa del estudiantado. |
| Modalidades de expresión del aprendizaje | El docente permite respuestas orales, escritas, artísticas y prácticas. | Sí | La pluralidad de formas expresivas reconoce la diversidad de capacidades del alumnado y legitima distintos modos de demostrar el aprendizaje. Esta estrategia coincide con el enfoque transpodidáctico, que concibe el conocimiento como multimodal y participativo. |
| Organización flexible del aula | Adaptación del espacio para trabajo grupal, en parejas o individual. | Sí | La flexibilidad en la disposición del aula promueve la interacción, el aprendizaje cooperativo y la inclusión, permitiendo ajustar las dinámicas de trabajo a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos de la actividad. |
| Apoyo pedagógico diferenciado | El docente brinda acompañamiento individual a estudiantes que lo requieren. | Sí | El apoyo diferenciado contribuye a la eliminación de barreras para el aprendizaje y refleja un enfoque de equidad educativa, en el que se reconoce que los estudiantes necesitan distintos tipos de ayuda para aprender. |
| Clima de aula y colaboración | Se fomenta la ayuda mutua y el respeto a las diferencias entre estudiantes. | Sí | La promoción del trabajo colaborativo fortalece valores como la solidaridad, la convivencia y la empatía, elementos esenciales para la construcción de un entorno educativo inclusivo y participativo. |

Nota. Elaboración propia a partir de la ficha de observación estructurada aplicada al docente del sexto año de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”, cantón El Carmen, Manabí, período 2025–2026.

A partir del análisis de la ficha de observación, los resultados evidencian la presencia de prácticas pedagógicas coherentes con los principios de la educación inclusiva y con los fundamentos del enfoque transpodidáctico, aun cuando estas no se enmarquen explícitamente en un modelo didáctico formalizado. La integración interdisciplinaria observada, mediante la vinculación de contenidos de distintas áreas, favorece aprendizajes significativos y contextualizados, en concordancia con lo planteado por Chevallard (1991) y Couto-Cantero (2014), quienes sostienen que la articulación de saberes permite una comprensión global del conocimiento y su resignificación pedagógica. Asimismo, la diversificación de recursos didácticos y la habilitación de múltiples modalidades de expresión del aprendizaje responden a la heterogeneidad del aula, reduciendo barreras de acceso y legitimando distintos modos de aprender y demostrar saberes, tal como lo promueven los principios de la educación inclusiva establecidos por la UNESCO (2005, 2008). La organización flexible del aula y el acompañamiento pedagógico diferenciado refuerzan una concepción de equidad educativa basada en el reconocimiento de las necesidades individuales, lo que coincide con los planteamientos de López (2011) respecto a la eliminación de barreras didácticas que obstaculizan la participación plena del estudiantado. Finalmente, el clima de aula caracterizado por la colaboración y el respeto mutuo confirma que la inclusión no se limita a ajustes metodológicos, sino que se construye también desde las relaciones interpersonales y los valores compartidos, aspectos que fortalecen una cultura escolar participativa, solidaria y democrática. En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que existe un escenario pedagógico favorable para profundizar el análisis de la transpodidáctica textual como una propuesta metodológica pertinente para el fortalecimiento del aprendizaje inclusivo.

Resultados sobre percepciones estudiantiles en torno al aprendizaje inclusivo

En correspondencia con el segundo objetivo específico de la investigación, orientado a describir las percepciones y necesidades de los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza inclusivas y contextualizadas, a continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados al estudiantado del subnivel de Educación General Básica Media. Dichos instrumentos generaron datos de naturaleza cuantitativa, los cuales permiten identificar tendencias, frecuencias y valoraciones generales sobre la participación, la motivación, la adaptación de los contenidos, el trabajo colaborativo y el respeto a la diversidad en el aula. Estos resultados complementan el diagnóstico cualitativo obtenido mediante la entrevista y la ficha de observación, aportando una visión integral del fenómeno estudiado.

En la Tabla 3 se presentan los resultados que permiten identificar la frecuencia con la que el docente adapta los textos a formatos narrativos accesibles, con el fin de facilitar la comprensión del contenido por parte del estudiantado.

Tabla 2.

El maestro/a adapta los textos a cuento, leyendas, fábulas, etc. para que todos puedan comprenderlos fácilmente?

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|-------------|
| Siempre | 12 | 38.7% |
| Casi siempre | 10 | 32.3% |
| Algunas veces | 9 | 29% |
| Nunca | 0 | 0% |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”

En la Tabla 3 se observa que una proporción significativa de los estudiantes percibe que el docente adapta los textos a formatos más accesibles, como cuentos, leyendas o fábulas, con el fin de facilitar su comprensión. En este sentido, el 38,7 % señala que esta práctica se realiza siempre y el 32,3 % indica que ocurre casi siempre, mientras que un 29 % manifiesta que se presenta solo algunas veces. Ningún estudiante indicó que esta adaptación no se realice.

Estos resultados evidencian la presencia de estrategias de adecuación textual orientadas a favorecer la comprensión del contenido, lo cual se relaciona con los principios de la transposición didáctica, entendida como el proceso mediante el cual el saber académico se transforma en un saber enseñable y accesible para los estudiantes Chevallard (1985); Couto-Cantero, (2014). Asimismo, dicha práctica se vincula con enfoques de educación inclusiva que promueven la atención a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula UNESCO (2005); Gómez et al., (2024).

En conjunto, los datos permiten identificar que la adaptación de textos constituye una práctica recurrente y valorada por los estudiantes, aunque su aplicación no se presenta de manera plenamente homogénea, lo que sugiere la existencia de márgenes de mejora para fortalecer su sistematicidad y alcance inclusivo.

En la Tabla 4 se presentan los resultados relacionados con la percepción de los estudiantes respecto a la promoción del trabajo colaborativo en las actividades desarrolladas en el aula, como un indicador clave del aprendizaje inclusivo.

Tabla 3*¿Las actividades en clase promueven la colaboración entre compañeros?*

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|-------------|
| Siempre | 11 | 35.5% |
| Casi siempre | 5 | 16.1% |
| Algunas veces | 14 | 45.2% |
| Nunca | 1 | 3.2% |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”

Los resultados de la Tabla 4 evidencian que la promoción del trabajo colaborativo en el aula es percibida de manera heterogénea por los estudiantes. Si bien un 35.5% señala que las actividades fomentan siempre la colaboración y un 16.1% indica que esto ocurre casi siempre, el porcentaje más alto (45.2%) considera que dicha práctica se presenta solo de forma ocasional, y un 3.2% manifiesta que nunca se promueve. Estos datos permiten inferir que, aunque existen intentos por incorporar dinámicas colaborativas, su aplicación no es sistemática ni sostenida en todas las actividades de aula, lo que limita su impacto en la construcción de aprendizajes compartidos y equitativos.

Este resultado se relaciona con lo planteado por López (2011), quien señala que el trabajo cooperativo constituye una estrategia fundamental para superar barreras de exclusión y favorecer la participación activa de todos los estudiantes. De igual manera, la UNESCO (2008) enfatiza que la colaboración entre pares fortalece la convivencia escolar y el aprendizaje inclusivo, siempre que se implemente de manera intencional y continua. En este sentido, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer y sistematizar las estrategias colaborativas como parte de una práctica pedagógica inclusiva y coherente con los principios del modelo transpodidáctico textual.

A continuación, en la Tabla 5 se presentan los resultados relacionados con el nivel de motivación de los estudiantes al trabajar con cuentos, historias o textos ecuatorianos de tradición oral, con el propósito de identificar la incidencia de estos recursos culturales en su interés y disposición hacia el aprendizaje.

Tabla 4

¿Te sientes motivado/a cuando trabajas con cuentos, historias o textos tradicionales ecuatorianos?

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Siempre | 9 | 29% |
| Casi siempre | 8 | 25.8% |
| Algunas veces | 12 | 38.7% |
| Nunca | 2 | 6.5% |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”

Los resultados presentados en la Tabla 5 evidencian que los cuentos, historias y textos ecuatorianos de tradición oral generan un nivel de motivación apreciable en el estudiantado, aunque de manera no homogénea. En efecto, el 29% de los estudiantes manifiesta sentirse siempre motivado al trabajar con este tipo de textos y el 25.8% señala que casi siempre, lo que indica una valoración positiva de estos recursos culturales. Sin embargo, un porcentaje significativo (38.7%) afirma que la motivación se presenta solo algunas veces, mientras que un 6.5% declara no sentirse motivado, lo cual revela que el potencial motivador de los textos tradicionales no se activa de forma constante en todos los estudiantes.

Estos resultados sugieren que, si bien existe una disposición favorable hacia los relatos de tradición oral, su impacto motivacional depende en gran medida de las estrategias pedagógicas mediante las cuales son abordados en el aula. En este sentido, se hace necesario fortalecer enfoques didácticos que promuevan una mayor conexión cultural, emocional y participativa del estudiante con los textos, de modo que estos dejen de ser únicamente un recurso narrativo y se conviertan en una experiencia significativa de aprendizaje. Esta interpretación se ve respaldada por los aportes de Couto-Cantero (2023) y Díaz et al. (2024), quienes sostienen que los textos de tradición oral incrementan la motivación, el sentido de pertenencia y el interés por la lectura cuando son trabajados desde una perspectiva transpedagógica, creativa y contextualizada.

A continuación, la Tabla 6 presenta los resultados relacionados con la percepción de los estudiantes sobre la relación entre las actividades desarrolladas en el aula y su vida cotidiana o

el entorno sociocultural, con el propósito de identificar el grado de contextualización del aprendizaje y su carácter significativo.

Tabla 5

¿Las actividades en clase te ayudan a relacionar lo que aprendes con tu vida diaria o con las experiencias de tu entorno?

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|-------------|
| Siempre | 12 | 38.7 % |
| Casi Siempre | 11 | 35.5 % |
| Algunas Veces | 7 | 22.6 % |
| Nunca | 1 | 3.2 % |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”

Los resultados de la Tabla 6 evidencian que una proporción mayoritaria de los estudiantes percibe que las actividades desarrolladas en el aula les permiten relacionar los aprendizajes escolares con su vida cotidiana y con las experiencias de su entorno. En este sentido, el 38.7 % manifestó que dicha relación se establece siempre, mientras que el 35.5 % indicó que ocurre casi siempre, lo que revela una tendencia positiva hacia la contextualización del aprendizaje. No obstante, un 22.6 % de los estudiantes señaló que esta conexión se produce solo algunas veces, lo que sugiere la existencia de espacios de mejora para fortalecer la articulación entre los contenidos curriculares y la realidad sociocultural del alumnado. Únicamente un 3.2 % afirmó que esta relación no se presenta, porcentaje que resulta poco significativo en el conjunto de la muestra.

En términos generales, estos resultados indican que las actividades pedagógicas implementadas favorecen, en buena medida, un aprendizaje significativo y funcional, al permitir que los estudiantes atribuyan sentido a lo aprendido desde su propia experiencia. Esta percepción es coherente con lo planteado por Casanova y Couto-Cantero (2012), quienes sostienen que el currículo debe propiciar vínculos efectivos entre los saberes escolares y el contexto del estudiante para garantizar procesos de aprendizaje inclusivos, pertinentes y socialmente relevantes.

La Tabla 7 presenta los resultados relacionados con la percepción de los estudiantes sobre el uso de actividades que favorecen su participación activa en el proceso de aprendizaje. Este indicador permite identificar en qué medida las estrategias pedagógicas implementadas en el aula promueven el involucramiento del estudiantado como protagonista de su propio aprendizaje, aspecto fundamental para el desarrollo de prácticas inclusivas, dinámicas y centradas en el estudiante dentro del subnivel de Educación General Básica Media.

Tabla 6

¿El maestro/a utiliza actividades que te permiten participar activamente en el aprendizaje?

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Siempre | 16 | 51.6 % |
| Casi Siempre | 6 | 19.4 % |
| Algunas Veces | 8 | 25.8 % |
| Nunca | 1 | 3.2 % |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”

En la Tabla 7 se evidencia que la mayoría de los estudiantes percibe que el docente promueve de manera frecuente su participación activa durante el desarrollo de las clases, ya que el 51,6 % indicó que esto ocurre “siempre” y el 19,4 % señaló “casi siempre”. Estos resultados reflejan una tendencia favorable hacia la implementación de estrategias participativas que posicionan al estudiante como un agente activo en su proceso de aprendizaje. No obstante, el 25,8 % manifiesta que dicha participación se fomenta solo algunas veces, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer y sistematizar estas prácticas para garantizar una participación más constante e inclusiva. El reducido porcentaje que afirma que nunca se promueve la participación (3,2 %) sugiere que, en términos generales, el aula se configura como un espacio dinámico, interactivo y propicio para el aprendizaje activo.

En este sentido, los resultados presentados confirman una orientación positiva hacia la participación estudiantil, aspecto central de los enfoques inclusivos. Tal como señala Fraga Castrillón (2021), la participación activa del estudiante constituye un indicador clave de prácticas pedagógicas flexibles, adaptadas a la diversidad y centradas en el aprendiz, las cuales favorecen el compromiso, la motivación y el aprendizaje significativo.

Resultados obtenidos del cuestionario de inclusión educativa

Seguidamente se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario de inclusión educativa, instrumento de carácter cuantitativo aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media. Dicho cuestionario permitió recopilar información sistemática sobre sus percepciones, actitudes y comprensiones en torno a la inclusión educativa, el respeto a la diversidad, la participación en el aula y la corresponsabilidad en la construcción de un ambiente inclusivo. Los datos recolectados fueron organizados y analizados mediante frecuencias y porcentajes, lo que posibilita una lectura descriptiva clara del grado de apropiación de los principios de la educación inclusiva por parte del estudiantado.

Tabla 7 *¿Cuándo un salón de clases es inclusivo, significa que?*

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|-------------|
| Todos los estudiantes hacen exactamente las mismas actividades al mismo tiempo. | 2 | 6.5% |
| El maestro/a solo enseña a los estudiantes que aprenden rápido. | 0 | 0% |
| Se valora y apoya a cada estudiante con sus diferencias para que todos aprendan. | 28 | 90.3% |
| Solo los estudiantes "normales" pueden estar en el aula regular. | 1 | 3.2% |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”.

En la Tabla 8 se evidencia que la mayoría de los estudiantes posee una concepción amplia y positiva de la inclusión educativa, ya que el 90,3 % considera que un aula inclusiva es aquella en la que se valora y apoya a cada estudiante en función de sus diferencias para que todos puedan aprender. En contraste, solo un 6,5 % asocia la inclusión con la realización de las mismas actividades por parte de todos los estudiantes, y un 3,2 % mantiene una visión restrictiva al considerar que únicamente los estudiantes “normales” deben estar en el aula regular, porcentajes que resultan claramente minoritarios frente a la perspectiva inclusiva predominante.

Esta comprensión mayoritaria de la inclusión como valoración de la diversidad se corresponde con los principios establecidos en la Constitución de la República del Ecuador (2013) y con las directrices de la UNESCO (2005), que conciben la inclusión educativa como

un proceso orientado a garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus diferencias individuales y promoviendo la equidad.

Los resultados reflejan una base actitudinal favorable hacia la inclusión educativa en el grupo estudiado. No obstante, la presencia de respuestas que evidencian concepciones más limitadas pone de manifiesto la necesidad de continuar fortaleciendo procesos formativos y pedagógicos que profundicen la comprensión integral de la inclusión como un enfoque educativo, social y cultural.

A continuación, en la Tabla 8, se presentan los resultados correspondientes a la percepción de los estudiantes sobre el significado de la inclusión educativa en el contexto del aula, con el propósito de identificar sus concepciones respecto a la valoración de la diversidad y la participación de todos los compañeros en el proceso de aprendizaje.

Tabla 8

¿Cuál de estas acciones promueve mejor el respeto a la diversidad?

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Burlarse de un compañero porque habla diferente. | 0 | 0% |
| Ignorar a alguien que necesita ayuda para entender. | 0 | 0% |
| Escuchar y tratar con amabilidad a todas las personas, sin importar sus diferencias. | 31 | 100% |
| Jugar solo con los amigos que piensan igual que yo. | 0 | 0% |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”.

En la Tabla 9 se evidencia que la totalidad de los estudiantes (100 %) manifiesta que escuchar y tratar con amabilidad a todas las personas, sin importar sus diferencias, es la acción que mejor promueve el respeto a la diversidad. Este resultado pone de manifiesto la presencia de actitudes inclusivas consolidadas dentro del aula, así como una comprensión compartida de los valores que sustentan la convivencia escolar.

El consenso absoluto en torno al respeto y la amabilidad refleja una cultura inclusiva fortalecida, coherente con lo señalado por Gómez et al. (2024), quienes destacan que el reconocimiento y la valoración de la diversidad constituyen pilares fundamentales para la inclusión educativa y la construcción de ambientes escolares democráticos.

En este sentido, los resultados evidencian que los estudiantes no solo reconocen conceptualmente la importancia del respeto a la diversidad, sino que también lo asumen como

un valor transversal en sus relaciones cotidianas, favoreciendo la aceptación, la empatía y la convivencia armónica en el aula.

La Tabla 10 recoge las respuestas de los estudiantes respecto a su comprensión del concepto de inclusión educativa, específicamente en relación con la creencia de que esta se limita únicamente a la adecuación de infraestructura física, como la presencia de rampas para personas con discapacidad. Esta información permite valorar el nivel de comprensión conceptual que posee el estudiantado sobre la inclusión desde una perspectiva pedagógica y social más amplia.

Tabla 9

La inclusión educativa se trata solo de tener rampas para sillas de ruedas en la escuela

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Verdadero | 1 | 3.2% |
| Falso | 30 | 96.8% |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”.

En la Tabla 10 se evidencia que una amplia mayoría de los estudiantes (96.8%) reconoce que la inclusión educativa no se limita únicamente a la existencia de infraestructura física, como rampas para sillas de ruedas, sino que comprende un enfoque más integral. Solo un 3.2% asocia la inclusión exclusivamente con adaptaciones materiales, lo que representa una minoría dentro del grupo encuestado.

Estos resultados reflejan una concepción amplia de la inclusión educativa, en concordancia con los planteamientos de la UNESCO (2008), que entiende la inclusión como un proceso orientado a eliminar barreras pedagógicas, sociales y actitudinales, más allá de las adecuaciones físicas.

En términos generales, los hallazgos son favorables, ya que evidencian que la mayoría del estudiantado posee una comprensión adecuada del enfoque inclusivo. No obstante, la presencia de un reducido porcentaje que mantiene una visión limitada sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo la educación inclusiva desde una perspectiva formativa y reflexiva en el aula.

Con el propósito de conocer la percepción del estudiantado sobre la responsabilidad en la construcción de un entorno educativo inclusivo, en la Tabla 11 se presentan los resultados

relacionados con la idea de si la inclusión de un compañero con dificultades depende únicamente del docente o constituye una responsabilidad compartida dentro del aula-

Tabla 10

Es responsabilidad solo del maestro que un compañero con alguna dificultad se sienta bienvenido en clase

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|-------------|
| Verdadero | 0 | 0% |
| Falso | 31 | 100% |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”.

En la Tabla 11 se evidencia que la totalidad de los estudiantes (100 %) considera falso que la responsabilidad de lograr que un compañero con alguna dificultad se sienta bienvenido en el aula recaiga únicamente en el docente. Este resultado refleja una comprensión compartida de la inclusión como un compromiso colectivo, en el que todos los miembros del grupo asumen un rol activo en la construcción de un ambiente respetuoso y acogedor.

Esta concepción coincide con los planteamientos de López (2011) y con las orientaciones de la UNESCO (2005), quienes sostienen que la inclusión educativa solo es posible cuando existe una participación corresponsable de toda la comunidad educativa, y no únicamente del profesorado.

En este sentido, los resultados ponen de manifiesto actitudes solidarias y colaborativas por parte del estudiantado, así como una conciencia clara sobre la importancia del respeto, el apoyo mutuo y la convivencia para el fortalecimiento de prácticas inclusivas dentro del aula.

A continuación, en la Tabla 12 se presentan los resultados relacionados con las acciones que los estudiantes consideran pertinentes para apoyar a un compañero que presenta dificultades de comprensión durante el desarrollo de una actividad académica, con el fin de analizar actitudes de colaboración, empatía y corresponsabilidad en el marco de la educación inclusiva.

Tabla 11

Imagina que tu maestro/a te pide hacer un trabajo, pero un compañero no entiende bien las instrucciones. ¿Qué podrías hacer tú para que ese compañero pueda participar y hacer el trabajo?

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|-------------|
| Explicarle para que entienda | 21 | 67.7% |
| Le dijera al profesor que explique otra vez | 2 | 6.5% |
| Le ayudaría a realizar la actividad paso a paso | 8 | 25.8% |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”

En la Tabla 12 se evidencia que la mayoría de los estudiantes (67.7%) optaría por explicar directamente las instrucciones a su compañero con el fin de facilitar su participación en la actividad. De igual manera, un 25.8% manifiesta que brindaría apoyo mediante la realización de la tarea paso a paso, lo que pone de relieve actitudes de cooperación, empatía y corresponsabilidad entre pares. En contraste, solo un 6.5% indica que recurriría al docente para solicitar una nueva explicación, siendo esta la alternativa menos seleccionada.

Estos resultados reflejan una marcada disposición del estudiantado hacia el apoyo mutuo y el aprendizaje colaborativo, aspectos fundamentales de la educación inclusiva, en la medida en que promueven la participación activa de todos los miembros del aula y la eliminación de barreras para el aprendizaje (Gómez et al., 2024; UNESCO, 2008).

En conjunto, los hallazgos permiten inferir que los estudiantes asumen un rol activo en la construcción de un entorno inclusivo, basado en la solidaridad y la cooperación. No obstante, el reducido porcentaje de estudiantes que recurre al docente sugiere la conveniencia de fortalecer estrategias pedagógicas que articulen de manera equilibrada el apoyo entre pares y la mediación docente, garantizando así una atención inclusiva y efectiva para todos los estudiantes.

A continuación, la Tabla 13 presenta las respuestas de los estudiantes respecto a la relación que logran establecer entre los aprendizajes adquiridos en distintas áreas curriculares, con el fin de identificar el grado de integración interdisciplinaria y transferencia de conocimientos promovido en el aula. Este ítem permite analizar cómo los estudiantes perciben la conexión entre saberes de diferentes asignaturas y su contribución a un aprendizaje significativo e inclusivo.

Tabla 12

Da un ejemplo de cómo algo que aprendiste en una clase (como Arte o Música) te ayudó a entender mejor algo de otra clase (como Matemáticas o Ciencias).

| Opción | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|-------------|
| En Música aprendí a escuchar con atención, y eso me ayudó en las explicaciones de Ciencias. | 6 | 19.4% |
| En Música aprendí a memorizar canciones, y eso me ayudó a recordar reglas en Matemáticas. | 10 | 32.2% |
| En Artes aprendí a usar figuras y eso me ayudó en matemáticas | 8 | 25.8% |
| En Arte aprendí a observar detalles, y eso me ayudó a leer mejor | 7 | 22.6% |
| Total | 31 | 100% |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “Alida Zambrano García”.

En la Tabla 13 se evidencia que los estudiantes reconocen de manera explícita la relación entre aprendizajes adquiridos en distintas áreas curriculares, lo que pone de manifiesto una comprensión integrada del conocimiento. La opción más seleccionada fue “En Música aprendí a memorizar canciones, y eso me ayudó a recordar reglas en Matemáticas”, con un 32.2%, seguida de “En Artes aprendí a usar figuras y eso me ayudó en Matemáticas”, con un 25.8%. Asimismo, un 22.6% señaló que la observación de detalles desarrollada en Arte contribuyó a mejorar su comprensión lectora, mientras que un 19.4% indicó que la atención ejercitada en Música facilitó la comprensión de contenidos en Ciencias.

Estos resultados reflejan que los estudiantes perciben el aprendizaje como un proceso articulado y transversal, en el que las habilidades desarrolladas en una asignatura pueden transferirse y aplicarse en otras. Esta comprensión integrada es coherente con los principios del enfoque transpodidáctico, el cual promueve la articulación de saberes y la resignificación de los contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria (Couto-Cantero, 2023; Chevallard, 1991).

En este sentido, los hallazgos resaltan la relevancia pedagógica de incorporar áreas artísticas y expresivas en el currículo, ya que estas contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, atencionales y memorísticas que fortalecen el aprendizaje en otras áreas académicas, favoreciendo procesos educativos más significativos, inclusivos y contextualizados.

Triangulación de la información

La triangulación de la información permitió contrastar y complementar los resultados provenientes de la entrevista semiestructurada al docente (cualitativa), la ficha de observación

de aula (cualitativa) y los cuestionarios aplicados a estudiantes (cuantitativos), fortaleciendo la consistencia del diagnóstico y la validez interpretativa de los hallazgos.

En relación con el diagnóstico de limitaciones metodológicas, la entrevista evidenció que la atención a la diversidad se sostiene en decisiones intuitivas y reactivas, condicionadas por la falta de tiempo, necesidades de formación y escaso apoyo institucional. Esta lectura se corrobora con la observación, donde se identifican prácticas inclusivas efectivas, pero sin una planificación sistemática ni un modelo didáctico explícito que las articule de manera sostenida.

Respecto a las percepciones estudiantiles, los cuestionarios muestran una valoración mayoritariamente positiva sobre la adaptación de textos, la participación activa, el respeto a la diversidad y la corresponsabilidad en la inclusión. Estos datos convergen con lo observado en aula (recursos diversos, apoyo diferenciado, organización flexible y clima colaborativo) y con el discurso docente, confirmando que la inclusión se expresa en prácticas concretas, aunque con niveles de constancia variables.

Finalmente, al analizar la viabilidad del modelo transpodidáctico textual, los tres instrumentos coinciden en que existen condiciones pedagógicas favorables: presencia de integración interdisciplinaria, multimodalidad en las formas de participación y expresión, y disposición positiva hacia estrategias contextualizadas. En conjunto, la triangulación confirma que el contexto estudiado presenta una base real para considerar la transpodidáctica textual como alternativa pertinente, especialmente si se sistematiza su aplicación para superar las limitaciones metodológicas detectadas.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten analizar de manera integral la relación entre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, las percepciones del docente y del estudiantado, y los principios teóricos de la educación inclusiva y de la transpodidáctica textual. En conjunto, los hallazgos evidencian que, si bien no existe una aplicación explícita y sistematizada del Modelo de Transpodidáctica Textual, sí se manifiestan prácticas pedagógicas que guardan una correspondencia significativa con sus fundamentos conceptuales y metodológicos.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a diagnosticar las limitaciones metodológicas que afectan la inclusión educativa, los resultados de la entrevista al docente revelan que la planificación inclusiva se realiza de manera mayormente intuitiva y reactiva, condicionada por factores como la falta de tiempo, la ausencia de acompañamiento institucional y la necesidad de mayor formación pedagógica. Esta situación coincide con lo señalado por López (2011), quien sostiene que muchas de las barreras para la inclusión no

derivan de actitudes excluyentes del profesorado, sino de limitaciones estructurales y organizativas que dificultan la implementación sostenida de prácticas inclusivas. Desde esta perspectiva, el diagnóstico confirma que la inclusión educativa requiere no solo disposición ética y pedagógica, sino también marcos metodológicos claros que orienten la acción docente de forma sistemática.

Los resultados del registro de observación complementan este diagnóstico al evidenciar que, en la práctica áulica, el docente desarrolla estrategias coherentes con un enfoque inclusivo, tales como la integración interdisciplinaria, la diversificación de recursos didácticos, la flexibilización del espacio y el acompañamiento pedagógico diferenciado. Estas prácticas se alinean con los postulados de la educación inclusiva promovidos por la UNESCO (2005, 2008), que enfatizan la necesidad de eliminar barreras al aprendizaje mediante la diversificación de estrategias y la atención a la heterogeneidad del aula. No obstante, la observación también permite inferir que dichas prácticas no responden a un modelo didáctico explícito, lo que limita su sistematicidad y sostenibilidad en el tiempo.

En cuanto al segundo objetivo específico, referido a describir las percepciones y necesidades de los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza inclusivas y contextualizadas, los resultados cuantitativos muestran una valoración mayoritariamente positiva del clima de aula, la participación activa, el respeto a la diversidad y la corresponsabilidad en la inclusión. Estas percepciones evidencian que el estudiantado ha interiorizado principios fundamentales de la educación inclusiva, como la valoración de las diferencias, la cooperación entre pares y la comprensión de la inclusión como una responsabilidad colectiva. Este hallazgo es coherente con lo planteado por Gómez et al. (2024), quienes destacan que la construcción de una cultura inclusiva se consolida cuando los estudiantes no solo comprenden conceptualmente la inclusión, sino que la practican en sus interacciones cotidianas.

Asimismo, los resultados relacionados con la motivación, la contextualización del aprendizaje y la integración interdisciplinaria ponen de manifiesto que el uso de textos de tradición oral y de actividades que conectan los contenidos con la vida cotidiana favorece aprendizajes más significativos, aunque de manera desigual. Esta situación confirma lo señalado por Couto-Cantero (2023) y Díaz et al. (2024), quienes sostienen que el potencial pedagógico de los relatos culturales se activa plenamente cuando estos son trabajados desde enfoques creativos, participativos y multimodales, como los que propone la transpodidáctica textual. En ausencia de una mediación pedagógica sistemática, el impacto motivacional y formativo de estos recursos tiende a diluirse.

Respecto al tercer objetivo específico, orientado a analizar la viabilidad del modelo transpodidáctico textual como herramienta pedagógica para mejorar la equidad y la calidad del aprendizaje, los hallazgos permiten afirmar que el contexto estudiado presenta condiciones favorables para su implementación. La presencia de prácticas interdisciplinarias, el reconocimiento de múltiples formas de expresión del aprendizaje y la valoración de los saberes culturales locales coinciden con los principios del modelo propuesto por Couto-Cantero (2014), quien concibe la transpodidáctica textual como un proceso de mediación pedagógica que resignifica los textos y los adapta a la diversidad cognitiva, cultural y expresiva del alumnado.

Desde una lectura sociocrítica, estos resultados sugieren que la transpodidáctica textual no debe entenderse únicamente como una técnica de adaptación de textos, sino como un marco metodológico integrador que puede contribuir a superar las limitaciones diagnosticadas en la planificación, la evaluación y la atención a la diversidad. Tal como plantea Perrenoud (2004), avanzar hacia una educación equitativa implica dotar al profesorado de herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan transformar su práctica de manera consciente y reflexiva, más allá de la improvisación pedagógica.

En síntesis, la discusión de los resultados permite sostener que existe una coherencia significativa entre las prácticas observadas, las percepciones del estudiantado y los fundamentos teóricos de la educación inclusiva y la transpodidáctica textual. Sin embargo, también pone en evidencia la necesidad de transitar de prácticas inclusivas empíricas hacia modelos didácticos estructurados que orienten de manera intencional la planificación, la mediación pedagógica y la evaluación. En este sentido, la transpodidáctica textual se perfila como una alternativa metodológica viable y pertinente para fortalecer el aprendizaje inclusivo en el subnivel de Educación General Básica Media, particularmente cuando se articula con los relatos de tradición oral y con un enfoque pedagógico contextualizado, crítico y participativo. En atención a los hallazgos de la investigación, se presenta en el **Anexo 1** la propuesta pedagógica diseñada.

CAPÍTULO IV

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El análisis del modelo de transpodidáctica textual evidenció que este constituye una propuesta didáctica pertinente para promover el aprendizaje inclusivo en el subnivel de Educación General Básica Media, al favorecer la participación activa, la atención a la diversidad y la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El diagnóstico de las prácticas pedagógicas permitió identificar que el docente implementa acciones inclusivas relevantes, como la adaptación de contenidos, la flexibilización de la evaluación y el acompañamiento diferenciado; sin embargo, estas se desarrollan de manera intuitiva, sin una planificación metodológica sistemática ni el respaldo explícito de un modelo didáctico estructurado.

Desde la percepción del estudiantado, se constató una valoración positiva de las prácticas inclusivas, especialmente en lo referente al respeto a la diversidad, la participación activa y la relación entre los aprendizajes escolares y la vida cotidiana, aunque se evidencian oportunidades de mejora en la sistematicidad del trabajo colaborativo y en el uso pedagógico constante de los textos de tradición oral.

La triangulación de los resultados cualitativos y cuantitativos confirmó la coherencia entre el discurso docente, las prácticas observadas y las percepciones estudiantiles, lo que permite concluir que existe un escenario pedagógico favorable para la incorporación del modelo de transpodidáctica textual como una alternativa metodológica viable para fortalecer la equidad y la calidad del aprendizaje en contextos educativos diversos.

Recomendaciones

Se recomienda incorporar de manera progresiva y sistemática el modelo de transpodidáctica textual en la planificación pedagógica del subnivel de Educación General Básica Media, a fin de fortalecer prácticas inclusivas que atiendan la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje del estudiantado.

Es pertinente promover espacios de formación y acompañamiento docente orientados al fortalecimiento de competencias en metodologías inclusivas, particularmente en enfoques como la transpodidáctica textual y el Diseño Universal para el Aprendizaje, que permitan transformar las prácticas intuitivas en acciones pedagógicas estructuradas y sostenibles.

Se sugiere fomentar el uso planificado y recurrente de cuentos ecuatorianos de tradición oral como recursos didácticos, con el propósito de potenciar la motivación, la identidad cultural y el aprendizaje significativo desde una perspectiva intercultural e inclusiva.

Asimismo, se recomienda fortalecer las estrategias de trabajo colaborativo y participación activa en el aula, garantizando su aplicación constante y coherente, de modo que todos los estudiantes asuman un rol protagónico en la construcción del aprendizaje y en la convivencia inclusiva.

Finalmente, se propone que futuras investigaciones profundicen en la aplicación del modelo de transpodidáctica textual mediante diseños de investigación-acción, con el fin de evaluar su impacto directo en el aprendizaje inclusivo y generar evidencias que orienten su implementación en otros contextos educativos.

Bibliografía

- Casanova, M. A., & Couto-Cantero, P. (2012). *Didáctica y currículo: Fundamentos para la práctica educativa*. Ediciones Pirámide.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Editor Grupo Aique.
- Chevallard, Y. (1991, publicada en 1991.). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Constitución de la Republica del Ecuador . (2013). *Normas Constitucionales* . Quito-Ecuador.
- Couto Cantero, P. (2014). *La transposición didáctica: concepto y aplicaciones en la enseñanza*. Editorial Octaedro. Tratto da https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014
- Couto-Cantero, P. (2023). *El modelo de la transpodidáctica textual para el aprendizaje de lenguas y culturas: "Yuche y los ticunas"*. Tratto da Folios, (58), 95–110.: <https://doi.org/10.17227/folios.58-16049>
- Díaz, G., Jaramillo, M., & Loor, R. (2024). *Aplicación del modelo de la transpodidáctica textual a un cuento ecuatoriano de tradición oral*. Tratto da DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas, 11, 99–125: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11415>
- Fraga Castrillón, D. (2021). *La transposición didáctica: una mirada desde la práctica docente*. Colombia: Ediciones Universidad Cooperativa.
- Gómez, L., Chuquitarco, S., Yagual, M., Chavesta, M., & Parra, M. (2024). *Educación Inclusiva y diversidad*. Mexico: Centro de Investigación y Desarrollo.
- López , M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. innovación educativa. *Innovación Educativa*.
- UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: ed/bie/confinted.

ANEXOS

Anexo 1. Propuesta

LA TRANSPODIDÁCTICA COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE INCLUSIVO EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MEDIA

PRESENTACIÓN

La presente propuesta se fundamenta en la aplicación del Modelo de Transpodidáctica Textual, orientado a favorecer el aprendizaje inclusivo en estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa “*Alida Zambrano García*”, en el cantón El Carmen, provincia de Manabí. El modelo se concibe como una estrategia metodológica que permite integrar lenguaje, cultura, creatividad y diversidad, atendiendo los distintos ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje presentes en el aula.

Dentro de este proceso, se incorpora de manera intencional el trabajo con textos narrativos y culturales adaptados, los cuales son transformados pedagógicamente para facilitar la comprensión, la participación activa y la expresión desde múltiples lenguajes: oral, escrito, gráfico y corporal. A partir de la lectura del texto seleccionado, los estudiantes identificarán ideas principales, personajes, acciones y valores, y participarán en procesos de reescritura, representación y dramatización del relato, según sus posibilidades y fortalezas. Esta aproximación favorece un aprendizaje significativo, colaborativo y accesible, en coherencia con los principios del Modelo de Transpodidáctica Textual y de la educación inclusiva.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Aplicación del Modelo de Transpodidáctica Textual para el aprendizaje inclusivo.

- **Nivel:** Educación General Básica Media
- **Grado:** Quinto, sexto o séptimo año
- **Institución:** Unidad Educativa “*Alida Zambrano García*”
- **Área:** Lengua y Literatura
- **Período lectivo:** 2025–2026
- **Tiempo total:** 5 sesiones (60 min c/u) – una por día
- **Estrategia metodológica:** Modelo de Transpodidáctica Textual

DESTREZA

Analiza e interpreta textos narrativos adaptados, identificando su estructura, acciones y valores, para producir, transformar y representar dichos textos de forma creativa y colaborativa, respetando la diversidad y favoreciendo la inclusión.

OBJETIVO GENERAL

Aplicar el Modelo de Transpodidáctica Textual en estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media mediante el trabajo con textos narrativos adaptados, con el fin de promover un aprendizaje inclusivo que fortalezca la comprensión lectora, la expresión comunicativa, la creatividad y la participación de todos los estudiantes, a través de procesos de lectura, reescritura y dramatización.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

1. Identifica ideas principales y personajes del texto narrativo adaptado.
2. Participa en actividades de lectura y análisis según sus posibilidades.
3. Expresa ideas y emociones mediante recursos orales, escritos, gráficos o corporales.
4. Contribuye a la transformación del texto de manera creativa.
5. Demuestra actitudes de respeto, colaboración e inclusión durante el trabajo grupal.

EVALUACIÓN

| Tipo de evaluación | Sesión(es) | Instrumento | Propósito |
|--------------------|------------|--------------------------------|---|
| Diagnóstica | 1 | Lista de cotejo | Identificar conocimientos previos y necesidades |
| Formativa | 2-4 | Ficha de observación / Rúbrica | Monitorear el proceso inclusivo |
| Sumativa | 5 | Rúbrica de representación | Evaluar el producto final |

RECURSOS

Textos narrativos adaptados, cuentos ilustrados, pictogramas, textos impresos, cuadernos, cartulinas, marcadores, materiales reciclados, hojas de trabajo diferenciadas, espacio escénico.

ROL DEL DOCENTE

Facilitar el aprendizaje mediante orientación, mediación inclusiva y retroalimentación constante; promover la colaboración, el respeto a la diversidad, la reflexión crítica y la creatividad a partir de las actividades planteadas.

PRODUCTO FINAL ESPERADO

Representación inclusiva de un texto narrativo adaptado, mediante dramatización, narración oral, mural narrativo o puesta en escena simbólica, acompañada de producciones escritas o gráficas elaboradas por los estudiantes según sus capacidades.

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

Área: Lengua y Literatura

Subnivel: Educación General Básica Media

Grado: Quinto, sexto o séptimo año

Tiempo total: 5 sesiones (60 minutos cada una)

Estrategia metodológica: Modelo Transpodidáctico Textual

Sesión 1 – Exploración inicial y organización del trabajo

Tiempo: 60 min.

Bienvenida: Todos

Técnica de motivación: “Muévete si estás de acuerdo” – 10 min.

Actividades principales:

- Organización de grupos y explicación de tareas – 15 min.
- Presentación del texto narrativo adaptado: de un conjunto de textos seleccionados por su accesibilidad y pertinencia, los estudiantes escogerán uno – 5 min.

Trabajo por grupos:

- **Grupo Comprensión:** Identificar personajes e ideas principales – 20 min.
- **Grupo Lenguaje:** Reconocer acciones y secuencia del relato – 20 min.
- **Grupo Artística:** Representar el texto mediante dibujos o símbolos – 20 min.
- **Grupo Comunicación:** Proponer formas de representación oral o escénica – 20 min.

Cierre:

Lluvia de ideas para verificar la comprensión de las tareas – 10 min.

Sesión 2 – Comprensión, análisis y transformación inicial del texto

Tiempo: 60 min.

Técnica de motivación: “La palabra escondida” – 10 min.

Actividades principales:

- Recordatorio del texto y actividades realizadas – 10 min.
- Orientaciones para la transformación del relato – 10 min.

Trabajo por grupos:

- **Grupo Comprensión:** Reconocer mensajes y valores del texto – 20 min.
- **Grupo Lenguaje:** Reescribir el texto con apoyo del docente – 20 min.
- **Grupo Artística:** Transformar acciones en gestos o imágenes – 20 min.
- **Grupo Comunicación:** Proponer diálogos o narración sencilla – 20 min.

Cierre:

Socialización y retroalimentación – 10 min.

Sesión 3 – Profundización y producción creativa

Tiempo: 60 min.

Técnica de motivación: “El semáforo” – 10 min.

Actividades principales:

- Explicación de actividades – 20 min.

Trabajo por grupos:

- **Grupo Comprensión:** Elaborar un esquema del texto – 20 min.
- **Grupo Lenguaje:** Describir el mensaje del relato con palabras propias – 20 min.
- **Grupo Artística:** Elaborar materiales visuales – 20 min.
- **Grupo Comunicación:** Elaborar el guion adaptado – 20 min.

Cierre:

Puesta en común y propuestas de mejora – 10 min.

Sesión 4 – Ensayo y preparación de la representación

Tiempo: 60 min.

Técnica de motivación: “El espejo” – 10 min.

Actividades principales:

- Organización de roles y revisión del guion – 10 min.
- Ensayo general por grupos – 30 min.

Trabajo por grupos:

- Ajustes finales según roles asignados – 20 min.

Cierre:

Autoevaluación grupal y ajustes – 10 min.

Sesión 5 – Representación y cierre del proceso

Tiempo: 60 min.

Técnica de motivación: “Saludo y auto saludo” – 10 min.

Actividad principal:

Representación inclusiva del texto adaptado por los grupos – 40 min.

Despedida:

Celebración del esfuerzo, la creatividad y la participación de todos – 10 min.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

INSTRUMENTO 1

LISTA DE COTEJO – EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Tipo de evaluación: Diagnóstica

Sesión: 1

Propósito: Identificar conocimientos previos, formas de participación y necesidades de apoyo de los estudiantes, considerando la diversidad del aula.

Lista de cotejo – Diagnóstico inicial

| N° | Criterios de observación | Sí | No |
|----|--|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Reconoce que el texto trabajado es un relato narrativo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Identifica al menos un personaje del texto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Reconoce acciones principales del relato. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Expresa ideas de forma oral, escrita, gráfica o con apoyo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Participa con interés en la lectura o escucha del texto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Interactúa de manera respetuosa con sus compañeros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Observaciones:

.....

...

Este instrumento permite detectar barreras de aprendizaje sin etiquetar al estudiante.

INSTRUMENTO 2

FICHA DE OBSERVACIÓN / RÚBRICA – EVALUACIÓN FORMATIVA

Tipo de evaluación: Formativa

Sesiones: 2, 3 y 4

Propósito: Monitorear el proceso de comprensión, transformación del texto, participación inclusiva y trabajo colaborativo.

Ficha de observación del proceso transpodidáctico

| Criterios | Logrado | En proceso | Por fortalecer |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Comprende el texto narrativo adaptado según sus posibilidades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Identifica ideas principales o acciones del relato. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Participa activamente en el grupo desde su rol asignado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Expresa ideas mediante recursos orales, gráficos, corporales o escritos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Colabora con respeto y demuestra actitudes inclusivas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aporta a la transformación o representación del texto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Observaciones del docente:

.....

...

La rúbrica valora el proceso, no la homogeneidad del desempeño.

INSTRUMENTO 3

RÚBRICA DE REPRESENTACIÓN – EVALUACIÓN SUMATIVA

Tipo de evaluación: Sumativa

Sesión: 5

Propósito: Evaluar el producto final desde una perspectiva inclusiva, considerando la participación, la comprensión y la expresión.

Rúbrica de representación inclusiva

| Crterios | Excelente (4) | Bueno (3) | Básico (2) | Inicial (1) |
|------------------------|--|--|---|---------------------------------|
| Comprensión del texto | Comprende claramente el mensaje del relato. | Comprende el mensaje con pequeñas imprecisiones. | Comprensión parcial del texto. | Muestra escasa comprensión. |
| Participación | Participa activamente según sus posibilidades. | Participa de manera constante. | Participación limitada. | Participación mínima. |
| Expresión comunicativa | Expresa ideas con claridad usando diversos recursos. | Expresa ideas de forma adecuada. | Expresión poco clara o con apoyo constante. | Dificultad para expresar ideas. |


| | | | | |
|--------------------------|--|----------------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| Trabajo colaborativo | Colabora con respeto y apoyo al grupo. | Colabora con leves dificultades. | Colaboración limitada. | Dificultad para trabajar en equipo. |
| Creatividad y adaptación | Aporta ideas creativas en la representación. | Presenta ideas adecuadas. | Pocas ideas creativas. | No aporta ideas creativas. |

Puntaje total: ____ / 20

OBSERVACIÓN FINAL SOBRE LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos de evaluación han sido diseñados desde un enfoque formativo, inclusivo y flexible, coherente con el Modelo de Transpodidáctica Textual, permitiendo valorar los conocimientos previos, el proceso de aprendizaje y el producto final, sin excluir ni estandarizar los desempeños de los estudiantes.

Anexo 2. Oficio de autorización de ingreso

 REPÚBLICA DEL ECUADOR

Ministerio de Educación,
Deporte y Cultura

El Carmen, 24 de Octubre de 2025
Oficio Nro.239-ASRE-2025

Dr.
Temístocles Bravo Tuarez
DECANO ULEAM EXTENSION EL CARMEN
Presente. -

De mi consideración:

En respuesta al oficio Nro. Uleam-D-TBT-2025-467-OF de fecha 23 de octubre de 2025, donde solicita autorización a los estudiantes de noveno semestre de la carrera de Educación Básica para aplicar instrumentos de investigación a los estudiantes de diversas instituciones, al respecto me permito indicar lo siguiente:

Acuerdo Ministerial Nro. 2023-00073-A que expide el Procedimiento para el Ingreso de Personas Externas a las Instituciones Educativas, en su Art. 4 determina: *Los programas proyectos o actividades que sean aceptados para realizarse por personas externas en Instituciones educativas, particularmente, aquellas que incluya a estudiantes, se enmarcarán en procesos educativos pedagógicos que aporten al desarrollo integral del grupo estudiantil y serán concordantes con las políticas, planes proyectos y programas educativos adoptados por los distintos niveles desconcentrados de la Autoridad Educativa Nacional. De conformidad con la Normativa vigente y aplicables.* Se prohíbe de forma expresa al interior de las Instituciones Educativas:

- Realizar cualquier tipo de actividad proselitista política.
- Realizar cualquier tipo de actividad con contenido violento, discriminatorio, que propicie temor o que vulnere derechos.

En cumplimiento a la normativa legal citada anteriormente me permito indicar que al no ser una actividad ajustada netamente al que hacer pedagógico de las instituciones educativas, sin embargo se ramifica en una diligencia para el desarrollo de la comunidad Educativa y de concientización, deberá coordinar con el personal del DECE distrital de Educación para que dé a conocer el proyecto a realizar, detallando: tiempo, duración y personal a ingresar, a su vez puedan recibir la capacitación de protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo.


Además, se adjunta una carta de compromiso de protección y no vulneración de derechos a niños, niñas y adolescentes que deberá ser suscrita de manera personal, indelegable e intransferible.

rección: Ciudadela San José, Primera y Cuarta transversal
digo postal: 130111 / Portoviejo - Ecuador
léfono: +593-2 396-1300
ww.educacion.gob.ec

EL NUEVO ECUADOR

Anexo 3. Consentimiento firmado

Ministerio de Educación,
Deporte y Cultura

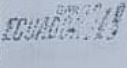


REPÚBLICA DEL ECUADOR

Finalmente se deberá coordinar con la autoridad de la Institución Educativa su ingreso, sin que se afecte de manera prolongada las actividades pedagógicas de los estudiantes, presentando la documentación a la que se ha hecho referencia.

Particular que comunico para los fines consiguientes.

[Handwritten Signature]
Ing. Evelyn Verónica Zuñiga Basantes
DIRECTORA DISTRITAL 13D05-EL CARMEN - EDUCACIÓN

| | |
|---|--------------------------|
|  | Distrito 13D05 El Carmen |
| | Coordinación Zona 4 |
| | Ministerio de Educación |

ELABORADO POR: Vanessa Velez Vera
ANALISTA DE APOYO, SEGUIMIENTO Y REGULACIÓN
REG. 1750

*Recibido
5-11-25
[Signature]*

Dirección: Ciudadela San José, Primera y Cuarta transversal
Código postal: 130111 / Portoviejo - Ecuador
Teléfono: +593-2 396-1300
www.educacion.gob.ec

**EL NUEVO
ECUADOR**

Anexo 4. Instrumentos de recolección de información

ENTREVISTA PARA DOCENTE DE SEXTO “A” DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA U.E. “ALIDA ZAMBRANO GARCÍA”

Tema: La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica media.

Objetivo: Recoger conocimientos y estrategias utilizadas por los docentes sobre la transpodidáctica y su aplicación en el aula para promover el aprendizaje inclusivo.

| | |
|----|---|
| 1. | ¿Podría describir cómo integra diferentes disciplinas o áreas de conocimiento en una sola actividad o proyecto dentro de su clase? |
| 2. | ¿Cuáles son los principales beneficios de utilizar un enfoque didáctico que trasciende las fronteras de las asignaturas tradicionales para la inclusión de todos los estudiantes? |
| 3. | ¿De qué manera adapta los contenidos, las metodologías o los materiales cuando tiene estudiantes con necesidades educativas específicas en su aula? |
| 4. | ¿Cómo evalúa el progreso y el aprendizaje de los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, asegurando que el proceso sea justo e inclusivo? |
| 5. | ¿Qué desafíos enfrenta al implementar estrategias de enseñanza más flexibles e inclusivas? |
| 6. | ¿Qué tipo de formación o apoyo necesitaría para sentirse más capacitado en el diseño e implementación de proyectos educativos para la inclusión? |

**GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA LA CLASE DE SEXTO “A”, DE LA U.E. “ALIDA
ZAMBRANO GARCÍA”**

Tema: La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica media.

Objetivo: Observar la implementación de prácticas transpodidáctica e inclusivas en el ambiente de aula, el diseño de actividades y la interacción con los estudiantes.

(Instrucción al observador: Marcar con una "X" si se observa la conducta y tomar notas descriptivas de lo que sucede)

| No. | Indicador de Observación | Observación (Sí/No) | Notas Descriptivas (Evidencia) |
|-----|---|------------------------|-----------------------------------|
| 1. | El docente presenta la actividad vinculando conceptos de al menos dos asignaturas diferentes. | | |
| 2. | Usa materiales didácticos variados (visuales, auditivos, táctiles) que responden a la diversidad de los estudiantes. | | |
| 3. | El docente utiliza múltiples formas de expresión o respuesta por parte de los estudiantes (oral, escrita, artística, práctica). | | |
| 4. | La organización del aula (mesas, sillas) es flexible adaptándose a las diferentes dinámicas de trabajo (grupales, individuales, parejas). | | |
| 5. | El docente dedica tiempo diferenciado o provee apoyo individualizado a estudiantes que lo requieren durante la actividad. | | |
| 6. | Se fomenta la colaboración o ayuda mutua entre los estudiantes, promoviendo el respeto a las diferencias. | | |

**CUESTIONARIO # 1 (TRANSPODIDÁCTICA) A ESTUDIANTES DE SEXTO “A”,
EGB DE LA U.E. “ALIDA ZAMBRANO GARCÍA”**

Tema: La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica media.

Objetivo: Identificar percepciones de los estudiantes sobre la aplicación del modelo transpodidáctico textual y la contextualización cultural del aprendizaje.

1. **¿El maestro/a adapta los textos a cuento, leyendas, fábulas etc. para que todos puedan comprenderlos fácilmente?**

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

2. **¿Las actividades en clase promueven la colaboración entre compañeros?**

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

3. **¿Te sientes motivado/a cuando trabajas con cuentos, historias o textos tradicionales ecuatorianos?**

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

4. **¿Las actividades en clase te ayudan a relacionar lo que aprendes con tu vida diaria o con las experiencias de tu entorno?**

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

5. **¿El maestro/a utiliza actividades que te permiten participar activamente en el aprendizaje?**

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

**CUESTIONARIO # 2 (INCLUSIÓN EDUCATIVA) A ESTUDIANTES DE SEXTO
“A”, EGB DE LA U.E. ALIDA ZAMBRANO GARCÍA”**

Tema: La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica media.

Objetivo: Evaluar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre conceptos básicos de inclusión, diversidad y respeto en el entorno escolar.

1. Opción Múltiple (Selecciona la respuesta correcta)

Cuando un salón de clases es inclusivo, significa que:

- a) Todos los estudiantes hacen exactamente las mismas actividades al mismo tiempo.
- b) El maestro/a solo enseña a los estudiantes que aprenden rápido.
- c) Se valora y apoya a cada estudiante con sus diferencias para que todos aprendan.
- d) Solo los estudiantes "normales" pueden estar en el aula regular.

¿Cuál de estas acciones promueve mejor el respeto a la diversidad?

- a) Burlarse de un compañero porque habla diferente.
- b) Ignorar a alguien que necesita ayuda para entender.
- c) Escuchar y tratar con amabilidad a todas las personas, sin importar sus diferencias.
- d) Jugar solo con los amigos que piensan igual que yo.

2. Verdadero o Falso (Coloca 'V' si es verdadero o 'F' si es falso)

- La inclusión educativa se trata solo de tener rampas para sillas de ruedas en la escuela. ()
- Es responsabilidad solo del maestro que un compañero con alguna dificultad se sienta bienvenido en clase. ()

3. Pregunta de Desarrollo Breve (Responde en 1-2 oraciones)

- ¿Qué acciones harías para ayudar a un compañero a participar en el aula de clase?
- Da un ejemplo de cómo algo que aprendiste en una clase (como Arte o Música) te ayudó a entender mejor algo de otra clase (como Matemáticas o Ciencias)

Anexo 5. Certificados de Validación



CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El Carmen, 14 octubre de 2025

A quien corresponda:

Yo, Mg. Loor Almeida Rafael Antonio, con cédula de identidad N.º130770478-1 docente a tiempo completo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión en El Carmen, de la Carrera de Educación Básica, certifico haber realizado la respectiva VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS con la matriz para validación de instrumentos cuantitativos, mismos que fueron elaborados por las estudiantes: **Manzaba Dueñas Xiomara Liceth y Zambrano Calva Tatiana Estefania** para el trabajo de campo correspondiente al proyecto de investigación que tiene por tema: **“La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica media de la unidad educativa “Alida Zambrano García”, Periodo 2025 – 2026.”**. ES TODO CUANTO SE PUEDE CERTIFICAR.

La parte interesada puede dar a la presente el uso lícito que estime conveniente.

Atentamente.


Lic. Loor Almeida Rafael Antonio
DOCENTE
ULEAM - EXTENSIÓN EL CARMEN



CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

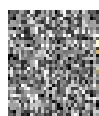
El Carmen, 17 octubre de 2025

A quien corresponda:

Yo, Lic. Marlene Jaramillo Argandoña, con cédula de identidad N. 1708964901 docente a tiempo completo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión en El Carmen, de la Carrera de Educación Básica, certifico haber realizado la respectiva VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS con la matriz para validación de instrumentos cuantitativos, mismos que fueron elaborados por las estudiantes: **Manzaba Dueñas Xiomara Liceth y Zambrano Calva Tatiana Estefania** para el trabajo de campo correspondiente al proyecto de investigación que tiene por tema: **“La transpodidáctica para el aprendizaje inclusivo del subnivel de educación general básica media de la unidad educativa “Alida Zambrano Garcia”, Periodo 2025 – 2026.”**. ES TODO CUANTO SE PUEDE CERTIFICAR.

La parte interesada puede dar a la presente el uso lícito que estime conveniente.

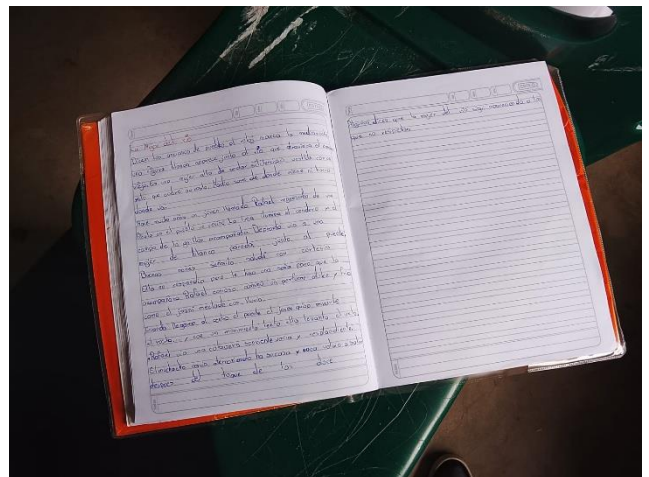
Atentamente.



MARLENE ALEXANDRA
JARAMILLO ARGANDOÑA

Lic. Marlene Jaramillo Argandoña, Mg.
DOCENTE-INVESTIGADORA
ULEAM - EXTENSIÓN EL CARMEN

Anexo 6. Aplicación de instrumentos



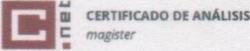
Anexo 7. Cronograma

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES/FASE DE EJECUCIÓN DEL DISEÑO 2025-2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|---|---|---|----------------|---|---|---|------------------|---|---|---|------------------|---|---|--------|
| ACTIVIDADES | SEPTIEMBRE | | | | OCTUBRE | | | | NOVIEMBRE | | | | DICIEMBRE | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Fortalecimiento del marco teórico | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración y validación de instrumentos de recopilación de información. (En todo caso, se asume que ya fueron elaborados en la fase del diseño) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación de instrumentos de recopilación de información. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tabulación, análisis e interpretación de la información recopilada. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión de los avances: Marco teórico, análisis e interpretación de la información recopilada (Profesor) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración del informe de investigación (Según la estructura oficial) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Revisión del informe final (profesor) e incorporación de observaciones (estudiantes) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Presentación del informe de investigación a la Comisión Académica | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Defensa y sustentación del informe de investigación por definir | | | | | | | | | | | | | | | | ¿ ? |

Anexo 8. Operacionalización de variables.

| VARIABLE | TIPO | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS O SUBINDICADORES | TÉCNICA | INSTRUMENTO | ESCALA / TIPO DE MEDICIÓN |
|--|---------------|--|--|--|-------------------------------------|---|---|
| Modelo Transpodidáctico Textual (MTT) | Independiente | Integración disciplinar y metodológica | Presencia de estrategias que articulan saberes y promueven la participación activa | - Integración de contenidos de distintas áreas en una misma actividad- Uso de estrategias participativas y colaborativas- Percepción de beneficios de la interdisciplinariedad | Entrevista / Observación / Encuesta | Guía de entrevista Guía de observación Cuestionario a estudiantes | Cualitativa (análisis categorial) Categoría nominal (Sí/No) Ordinal (escala Likert) |
| | | Adaptación de contenidos y materiales | Flexibilidad didáctica para atender la diversidad | - Adaptación de textos y actividades- Uso de recursos variados (visuales, auditivos, prácticos)- Ajustes en el acompañamiento pedagógico | Entrevista / Observación / Encuesta | Guía de entrevista Guía de observación Cuestionario a estudiantes | Cualitativa (discursiva)Categoría nominal Ordinal (escala Likert) |
| | | Uso de recursos culturales y narrativos | Incorporación de textos de tradición oral y recursos contextualizados | - Empleo de cuentos y relatos tradicionales- Adecuación cultural de los materiales- Motivación del estudiante al trabajar con textos culturales | Observación / Encuesta | Guía de observación Cuestionario a estudiantes | Categoría nominal Ordinal (escala Likert) |
| | | Actitud y percepción docente | Valoración del enfoque transpodidáctico y de la inclusión | - Reconocimiento del valor de la diversidad- Dificultades metodológicas percibidas- Necesidades de formación y apoyo institucional | Entrevista | Guía de entrevista semiestructurada | Cualitativa (análisis categorial) |
| Aprendizaje inclusivo | Dependiente | Participación y colaboración | Grado de involucramiento activo y equitativo del estudiantado | - Participación activa en clase- Trabajo colaborativo- Apoyo entre compañeros | Observación / Encuesta | Guía de observación Cuestionario a estudiantes | Categoría nominal Ordinal (escala Likert) |
| | | Accesibilidad y apoyo educativo | Estrategias que reducen barreras de aprendizaje | - Acompañamiento diferenciado- Uso de materiales accesibles- Organización flexible del aula | Observación | Guía de observación | Categoría nominal (Sí/No) |
| | | Contextualización del aprendizaje | Relación entre contenidos escolares y realidad sociocultural | - Vínculo con la vida cotidiana- Aplicación de aprendizajes a situaciones reales- Integración de elementos culturales locales | Encuesta | Cuestionario a estudiantes | Ordinal (escala Likert) |
| | | Valores inclusivos | Actitudes de respeto, empatía y corresponsabilidad | - Respeto a la diversidad- Comprensión del concepto de inclusión- Asunción de la inclusión como responsabilidad colectiva | Encuesta | Cuestionario de inclusión educativa | Categoría nominal (opción múltiple / verdadero-falso) |

Anexo 9. Certificado de compilatio.



TESIS Manzaba Dueñas Xiomara Liceth y Zambrano Calva Tatiana Estefania

2%
Textos sospechosos

2% Similitudes < 1 % similitudes entre comillas 0 % entre las fuentes mencionadas

2% Idiomas no reconocidos (Ignorado)

53% Textos potencialmente generados por la IA (Ignorado)

Nombre del documento: TESIS Manzaba Dueñas Xiomara Liceth y Zambrano Calva Tatiana Estefania.docx

ID del documento: 054e4ae2cb758c46a0fc8b0159166c19da620d5

Tamaño del documento original: 4,7 MB

Depositante: GONZALO DIAZ TROYA

Fecha de depósito: 29/1/2026

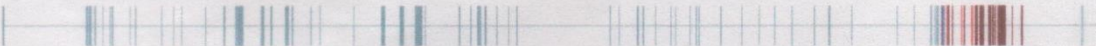
Tipo de carga: interface

fecha de fin de análisis: 29/1/2026










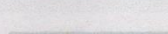
Número de palabras: 17.794

Número de caracteres: 125.296


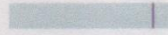

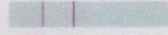

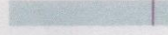

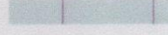

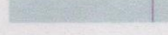
Ubicación de las similitudes en el documento:




Fuentes principales detectadas

| Nº | Descripciones | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales |
|----|--|-------------|--|---|
| 1 |  TESIS Andrade Zambrano Nayerli María y Díaz Troya Xavier Alexande... <small>Viene de de mi biblioteca</small> 14 fuentes similares | 5% |  | Palabras idénticas: 5% (914 palabras) |
| 2 |  TESIS Guerrero Cedeño Andy Ismael Y Molina Bravo Andrea Camily.do... <small>Viene de de mi biblioteca</small> 12 fuentes similares | 4% |  | Palabras idénticas: 4% (689 palabras) |
| 3 |  subami.blogs.uv.es LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Victoria Musical Almansa <small>https://subami.blogs.uv.es/la-educacion-inclusiva/</small> 5 fuentes similares | < 1% |  | Palabras idénticas: < 1% (110 palabras) |
| 4 |  uejmmatovellaguayaquil.edu.ec UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR CATÓLICA <small>http://uejmmatovellaguayaquil.edu.ec/oferta-academica/educacion-general-basica-elemental...</small> 2 fuentes similares | < 1% |  | Palabras idénticas: < 1% (77 palabras) |
| 5 |  doi.org Historia de la educación en Ecuador: de la educación especial a la educa... <small>https://doi.org/10.37811/di_ron.v7i1.4517</small> 6 fuentes similares | < 1% |  | Palabras idénticas: < 1% (72 palabras) |

Fuentes con similitudes fortuitas

| Nº | Descripciones | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales |
|----|--|-------------|--|--|
| 1 |  repositorio.unae.edu.ec Diseño Universal del Aprendizaje para disminuir Barre... <small>http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56009/3517</small> | < 1% |  | Palabras idénticas: < 1% (38 palabras) |
| 2 |  independent.academia.edu Pilar Couto Cantero - Independent Researcher <small>https://independent.academia.edu/PCoutoCantero</small> | < 1% |  | Palabras idénticas: < 1% (29 palabras) |
| 3 |  Documento de otro usuario <small>Viene de de otro grupo</small> | < 1% |  | Palabras idénticas: < 1% (29 palabras) |
| 4 |  repositorio.minedu.gob.pe <small>https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/11383/Educación%20Inclusiva...</small> | < 1% |  | Palabras idénticas: < 1% (27 palabras) |
| 5 |  www.scielo.org.mx <small>http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00009.pdf</small> | < 1% |  | Palabras idénticas: < 1% (19 palabras) |

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1  https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014