

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, mención Inclusión Educativa y Atención a la
Diversidad

**Estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicado por los docentes en
niños y niñas con necesidades educativas especiales en la Escuela de
Educación Básica Nicolás Sojos**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Educación mención Inclusión
Educativa y Atención a la
Diversidad

Autor:

Jackeline Elizabeth Vallejo Bajaña

Director:

Luís Germán Flores Bonilla

ORCID:  0000-0002-3283-5921

Cuenca, Ecuador

2024-07-05

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicadas por docentes en el aula para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de la Escuela Nicolás Sojos en Ecuador. La metodología fue cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas a 20 docentes, observación no participante de 8 sesiones de clase y revisión documental de planificaciones pedagógicas. Los resultados evidenciaron que las principales estrategias inclusivas implementadas son adaptaciones curriculares, uso de material concreto y multimedia, aprendizaje colaborativo, evaluación centrada en el progreso individual y actividades diferenciadas. Sin embargo, se observaron limitaciones en la coherencia entre estrategias declaradas como efectivas y su ejecución en el aula. Particularmente, existe una brecha excesiva entre actividades de estudiantes regulares y aquellos con NEE, obstaculizando su integración. Ante ello, se recomienda sobre todo reforzar la formación docente en estrategias inclusivas comprobadas, garantizar mayor coherencia entre planificación y ejecución con enfoque integrador, así como difundir aquellas tácticas identificadas como exitosas para expandir su aplicación. Se espera que estos hallazgos coadyuven a robustecer las capacidades docentes sobre mediaciones didácticas integradoras, incrementando el aprendizaje y la participación de estudiantes con NEE.

Palabras clave del autor: educación inclusiva, diversidad, estrategias didácticas, necesidades educativas especiales



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

This research aimed to analyze inclusive teaching strategies applied by teachers for students with special educational needs (SEN) at Nicolás Sojos School in Ecuador. The methodology was qualitative, using semi-structured interviews with 20 teachers, non-participant observation of 8 classroom sessions, and review of pedagogical lesson plans. The results showed that the main inclusive strategies implemented are curricular adaptations, use of concrete and multimedia materials, collaborative learning, progress-focused evaluation, and differentiated activities. However, limitations were observed regarding the coherence between strategies stated as effective and their implementation in the classroom. Particularly, there is an excessive gap between activities for regular students and those with SEN, hindering their integration. Given this, it is recommended above all to strengthen teacher training on proven inclusive strategies, ensure greater consistency between planning and execution with an inclusive approach, as well as disseminate those tactics identified as successful to expand their application. It is hoped that these findings will help strengthen teaching skills on inclusive teaching mediations, increasing the learning and participation of students with SEN.

Author keywords: inclusive education, diversity, teaching strategies, special educational needs



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Resumen.....	2
Abstract	3
Índice de contenido	4
Índice de tablas	6
Índice de figuras.....	7
Dedicatoria	8
Agradecimiento	9
Introducción.....	10
Capítulo I.....	13
1. Estado del Arte	13
1.1. Antecedentes teóricos y metodológicos relacionados con el problema de investigación.....	13
1.1.1 Antecedentes internacionales	13
1.1.2 Antecedentes Nacionales.....	16
1.2. Marco teórico	18
1.2.1 Fundamentos de la Educación Inclusiva	18
1.2.2 Inclusión.....	20
1.2.3 Inclusión Educativa	20
1.2.4 Diversidad.....	21
1.2.5 Principios de la Educación Inclusiva	22
1.2.6 Importancia de la Inclusión en el Aula	23
1.2.7 Barreras al Aprendizaje y la Participación	24
1.2.8 Estrategias Didácticas Inclusivas.....	26
1.2.9 Necesidades Educativas Especiales (NEE)	28
1.2.10 Capacitación Docente en Educación Inclusiva	29
1.2.11 Competencias Docentes para la Inclusión.....	30
1.2.12 Marco legal y político de la inclusión educativa	31
Capítulo II.....	34
2. Metodología	34
2.1 Características de la Investigación	34
2.2 Criterios de Selección, Inclusión y Exclusión de Participantes	34
2.3 Permisos y Consentimiento	36

2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	37
2.4.1 Entrevista.....	37
2.4.2 Observación	38
2.4.3 Revisión Documental	38
2.4.4 Guía de Entrevista.....	39
2.4.5 Ficha de Observación de Campo.....	40
2.4.6 Ficha de Validación de Documentos.....	40
2.5 Objetivos de Investigación	41
2.6 Estrategias de Análisis de Datos	42
2.7 Categoría de Análisis	42
2.8 Procedimiento de análisis de datos	47
2.9 Criterios de rigor metodológico	49
2.10 Criterios éticos	49
Capítulo III.....	51
3. Resultados y Discusión	51
3.1 Resultados	51
3.1.1 Análisis e Interpretación de Datos	51
3.1.2 Identificación de estrategias didácticas con enfoque inclusivo	52
3.1.3 Categorización de las Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo que Aplican los Docentes en el Aula.....	60
3.1.4 Efectividad de las Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo que Aplican los Docentes en el Aula para los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.....	63
3.2. Discusión.....	64
Conclusiones.....	72
Referencias	75
Anexos	86

Índice de tablas

Tabla 1	36
Designación de código a los participantes	36
Tabla 2	39
Instrumentos de investigación	39
Tabla 3	44
Categoría de análisis de las entrevistas	44
Tabla 4	53
Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo identificadas mediante la Entrevista	53
Tabla 5	56
Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo identificadas en la observación	56
Tabla 6	58
Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo identificadas en la revisión de las planificaciones microcurriculares	58
Tabla 7	62
Categorización de las Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo que Aplican los Docentes en el Aula	62

Índice de figuras

Figura 1	48
Proceso de análisis de datos cualitativos.....	48

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis amados hijos, Dylan y Pauleth, quienes han sido mi mayor motivación e inspiración. A mi esposo Junnior, por apoyarme durante todo este proceso. A ustedes les debo los ánimos para iniciar y culminar exitosamente este trabajo, fruto de extensas jornadas de estudio.

A ti Dylan, por tu paciencia y madurez más allá de tu corta edad, gracias por comprender mis ausencias. A ti Pauleth, mi pequeña artista sensible, gracias por tus dibujos llenos de amor que me impulsaban en los momentos de cansancio.

Es para ustedes, mis tesoros, que hoy culmino esta etapa de superación personal, soñando que este logro les enseñe que con perseverancia y optimismo todo se puede alcanzar. Los amo con todo mi corazón.

Agradecimiento

En primer lugar, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su apoyo, ánimo y compañía hicieron posible la culminación de este trabajo.

Especialmente, agradezco a mi director de tesis, Germán Flores Bonilla, por la orientación, dedicación y retroalimentación brindada a lo largo de todo este proceso investigativo. Sus vastos conocimientos, visión crítica y exigencia intelectual enriquecieron enormemente este estudio.

Finalmente, mi reconocimiento al apoyo, paciencia y ánimo constantes de mi familia durante los intensos meses de elaboración de esta tesis. Sus palabras de aliento me incentivaron a culminar exitosamente este desafío académico y personal.

A todos ellos dedico los logros alcanzados con esta investigación.

Introducción

La educación inclusiva constituye un paradigma emergente que busca eliminar barreras aún presentes en el sistema educativo mediante el diseño de respuestas flexibles ante la diversidad, invitando a redefinir conceptos y prácticas desde una ética de la equidad (Echeita, 2008). En ese contexto se enmarca esta investigación cualitativa, focalizada en las estrategias didácticas inclusivas aplicadas por docentes de Educación General Básica que atienden a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la Escuela “Nicolás Sojos” de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Esta institución cuenta con una matrícula de 694 alumnos desde inicial a décimo grado de EGB durante el año lectivo 2023-2024. De ellos, 17 paralelos presentan entre uno y dos estudiantes con NEE relacionadas con discapacidades físicas, sensoriales, intelectuales o trastornos del comportamiento. Estudios previos como el de López y Echeita (2009) han evidenciado que los estudiantes con NEE sufren limitaciones derivadas de persistentes barreras arquitectónicas, tecnológicas, comunicativas y actitudinales dentro de las escuelas, viéndose impedidos de adquirir aprendizajes imprescindibles y participar activamente con sus pares sin discapacidad. Asimismo, en esta institución se constató insuficiente capacitación docente sobre metodologías didácticas inclusivas, lo que resalta las barreras existentes.

En este escenario, la presente investigación se formuló con el propósito general de analizar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo y su aplicación por parte de los docentes en el aula con el fin de reforzar la enseñanza de los estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante la realización de observaciones, entrevistas y análisis documental.

Los objetivos específicos fueron:

Identificar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes en el aula para reconocer las prácticas existentes y obtener una visión clara de las estrategias que se implementan actualmente, mediante la observación participante y revisión de documentos planificación pedagógicas y entrevistas semiestructuradas.

Categorizar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que utilizan los docentes en el aula, con el propósito de agruparlas y clasificarlas en función de sus características comunes mediante el diseño de una matriz comparativa.

Examinar la efectividad de las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que usan los docentes para los estudiantes con necesidades educativas especiales con la finalidad de

analizar la pertinencia de aprendizajes de los niños y niñas mediante la triangulación de los datos obtenidos.

La investigación permite orientar mejoras institucionales y pedagógicas hacia una educación equitativa, que integre las diferencias desde una pedagogía de las fortalezas y la creatividad.

Respecto a contenidos, en el Capítulo I se analizan investigaciones previas organizadas desde estudios a nivel internacional y luego a nivel nacional sobre educación inclusiva, sus estrategias docentes y trabajo con niños y niñas con NEE; a la vez que se conceptualizan constructos centrales sobre inclusión, diversidad y barreras de aprendizaje.

El Capítulo II explica la metodología cualitativa aplicada, la cual implicó la selección de participantes y la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas, observación de clases, así como la revisión documental, para luego realizar un proceso de categorización analítica y un posterior análisis en profundidad de la información.

El Capítulo III presenta los resultados obtenidos, abarcando el análisis de entrevistas a profundidad, observaciones en aulas y análisis de las planificaciones realizadas por los docentes y utilizadas para atender a los niños y niñas con NEE. Esto posibilita caracterizar estrategias inclusivas identificadas, sus patrones comunes y examinar su efectividad mediante triangulación de datos cualitativos. Posteriormente, se llevó a cabo una discusión comparativa de estos hallazgos con las investigaciones previas presentadas en el estado del arte. Mediante este contraste, se establecieron semejanzas y diferencias entre las estrategias inclusivas identificadas en la presente investigación y aquellas reportadas en la literatura.

Finalmente, en cuanto a las conclusiones principales, se identificó un conjunto de estrategias inclusivas utilizadas actualmente por los docentes, entre las que destacan: adaptaciones curriculares, uso de material concreto y recursos multimedia, aprendizaje colaborativo entre pares y evaluación cualitativa centrada en el progreso individual.

Además, se constataron limitaciones en la coherencia entre las estrategias que los docentes declaran como efectivas y su ejecución observada en el aula. Particularmente, se evidenció una brecha excesiva entre las actividades asignadas a estudiantes regulares y aquellos con NEE, dificultando su integración.

Por ello, se recomienda principalmente reforzar la formación docente en estrategias inclusivas comprobadas, garantizar mayor coherencia entre planificación y práctica con enfoque

inclusivo, así como difundir aquellas estrategias identificadas como efectivas para expandir su implementación.

Se aspira a que los hallazgos de este estudio coadyuven a robustecer las capacidades docentes sobre tácticas didácticas integradoras, con la finalidad de incrementar la distinción de los aprendizajes y la participación de estudiantes con NEE en el entorno educativo analizado y en otros de rasgos similares.

Capítulo I

1. Estado del Arte

1.1. Antecedentes teóricos y metodológicos relacionados con el problema de investigación.

La recopilación de la bibliografía existente sobre una temática particular permite conocer investigaciones previas, enfoques teóricos y metodologías aplicadas que se vinculan con el problema que se desea estudiar. Como afirman Hernández Sampieri et al. (2018): “Los estudios previos proveen información útil y relevante que nos ayuda a definir y delimitar nuestro problema” (p.58).

En esta investigación sobre estrategias didácticas con enfoque inclusivo, resulta fundamental analizar los principales hallazgos de estudios nacionales e internacionales en contextos educativos similares. Esto posibilitará determinar qué temas o variables no han sido suficientemente abarcados, así como conocer los marcos conceptuales y diseños investigativos aplicados previamente en esta área.

1.1.1 Antecedentes internacionales

Roberts y Simpson (2016) en su indagación llamada "A review of research into best practice in young children with special needs in preschool settings", abordan la temática de identificar los mejores procedimientos para trabajar con infantes con requerimientos especiales en contextos de educación temprana. Para realizar la investigación, los autores efectuaron una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas, utilizando palabras claves. Posteriormente, analizaron rigurosamente las publicaciones encontradas como "preschool", "special needs", "young children" y "best practice". Seleccionaron 25 artículos relevantes publicados entre 2005 y 2015.

La investigación ha revelado la existencia de múltiples perspectivas y tácticas sobre este tema para trabajar con niños pequeños con necesidades especiales en entornos de educación inicial. Pese a ello, la evidencia recopilada destaca ciertos procedimientos que logran un desempeño superior en la práctica que incluyen la adaptación del currículo, el uso de estrategias de enseñanza diferenciada, la implementación de apoyos visuales y el impulso al involucramiento directo de los infantes durante la adquisición de conocimientos. Además, los autores destacan la importancia de considerar las características individuales de cada niño y promover su inclusión social en el entorno educativo. El constante perfeccionamiento de quienes enseñan y la interacción de familiares, educadores y especialistas de la salud, aseguran altos estándares en el aprendizaje de los menores.

En conclusión, el estudio de Roberts y Simpson (2016) brinda importantes hallazgos sobre las mejores prácticas para trabajar con niños pequeños con necesidades especiales en entornos de educación inicial. La investigación subraya la importancia de utilizar un enfoque personalizado y colaborativo que considere las características individuales de cada niño y promueva su inclusión social en el entorno educativo. Los descubrimientos de este estudio son aplicables para aconsejar la tarea docente y mejorar cómo les va a niños con necesidades específicas en contextos educativos iniciales.

Deunk *et al.* (2022) efectuaron una revisión sistemática de tipo cualitativo sobre prácticas educativas inclusivas para estudiantes con discapacidad cognitiva. Los autores realizaron una exhaustiva revisión de la literatura científica disponible en diferentes bases de datos, especializadas como Web of Science, Scopus y PsycINFO. Depurán la muestra inicial de estudios para obtener un conjunto final de 18 investigaciones relevantes entre los años 2018 y 2022 de varios países.

Mediante codificación y análisis de contenido temático analizaron los resultados utilizando el software NVivo. En consecuencia, clasificaron los enfoques de enseñanza inclusiva con resultados positivos más consistentes en la evidencia examinada. Entre ellos se encuentran la instrucción diferenciada, los currículos modificados, el aprendizaje cooperativo con asistencia y modificaciones multimodales al sistema de evaluación del aprendizaje.

Liu y Pearson (2021) llevaron a cabo un análisis exhaustivo de las investigaciones publicadas sobre métodos de enseñanza que han demostrado ser positivos para fomentar la implicación de escolares de primaria con autismo en entornos educativos integradores. Tras un proceso de búsqueda y selección, analizaron los hallazgos cualitativos de 18 investigaciones empíricas publicadas entre 2015 y 2020 en países como China, Catar, Brasil y Chile. Entre los resultados destaca la efectividad de las estrategias didácticas como la enseñanza estratégica y diferenciada, el aprendizaje cooperativo con apoyo de pares, la creación de rutinas de aula predecibles, el uso de claves visuales y refuerzo positivo conductual. Asimismo, enfatizan en la necesidad de más indagación sobre intervenciones docentes específicas para promover habilidades socioemocionales en niños con autismo.

Los estudios revisados proporcionan una síntesis de evidencia sobre enfoques pedagógicos que han demostrado mejorar los resultados de aprendizaje y participación de estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales. Tanto Roberts y Simpson (2016) en Reino Unido, como Deunk *et al.* (2022) a nivel internacional y Liu y Pearson (2021) en países como China y Latinoamérica, aplicaron revisiones sistemáticas de literatura para identificar prácticas inclusivas efectivas. Entre las estrategias docentes que más consistentemente

presentan impactos positivos en investigaciones recientes se hallan: el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos, la enseñanza diferenciada y personalizada, el uso de apoyos visuales y multimedia, la modificación curricular y evaluativa, y la creación de rutinas predecibles en el aula. Estos estudios concluyen en que se requiere incrementar las investigaciones enfocadas para determinar qué prácticas específicas funcionan mejor según el tipo de discapacidad o necesidad educativa especial.

Según Thijs, Van Leeuwen y Slegers (2018) en su investigación titulada "Inclusion of students with special educational needs: The role of the teacher" realizaron un estudio cuantitativo mediante encuestas a 648 maestros de educación regular en Bélgica para evaluar sus actitudes, conocimientos y habilidades en relación con la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los resultados mostraron que los maestros tenían una actitud positiva hacia la inclusión, pero sentían que carecían de habilidades y conocimientos para enseñar efectivamente a los estudiantes con NEE. Quienes realizaron la investigación recomiendan incrementar la capacitación y respaldo a los educadores, para que puedan obtener las destrezas que se requieren al instruir aprendices con requisitos especiales en ámbitos integradores.

Para de Boer, Pijl y Minnaert (2017) en la investigación titulada "Teachers' didactic strategies in inclusive education: The role of self-efficacy beliefs" realizaron un estudio cuantitativo mediante encuestas a 205 maestros de educación regular en los Países Bajos sobre las creencias de autoeficacia y las estrategias didácticas. La evidencia mostró que la confianza de los maestros y maestras en su competencia pedagógica iba de la mano con el empleo de tácticas didácticas superiores, al momento de educar a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. Los investigadores proponen que la confianza pedagógica de maestras y maestros tiene probabilidad de impactar a favor en el proceso de incorporar con éxito a estudiantes con necesidades educativas extraordinarias.

Florian y Black-Hawkins (2018) en su investigación titulada "Special education teachers' perspectives on inclusive education: A narrative inquiry" utilizaron un enfoque de investigación narrativa para explorar las perspectivas de los maestros de educación especial sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares. Entrevistaron a seis maestros de educación especial en el Reino Unido y analizaron sus historias para identificar temas comunes. Los hallazgos evidenciaron que los docentes de educación especial consideraban relevante la integración, pero que enfrentaban retos importantes para materializarla de forma efectiva. Los maestros también manifestaron requerir mayor respaldo y cooperación de los profesores de aula regular para viabilizar el

éxito en la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales. Los investigadores plantean que se precisan más investigaciones para entender cabalmente los desafíos y oportunidades de la integración concreta de estudiantes con dichos requerimientos especiales.

Los estudios de Thijs et al., de Boer et al. y Florian & Black-Hawkins presentan resultados concordantes respecto a los desafíos que enfrentan los educadores para la efectiva inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Las tres investigaciones concuerdan en evidenciar que, aunque los docentes tienen buena disposición hacia la integración educativa, gran parte estima no poseer todavía las destrezas, saberes ni respaldos precisos para educar apropiadamente a discentes con necesidades especiales en contextos heterogéneos escolares. Asimismo, existe coincidencia sobre la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias didácticas inclusivas y de generar más colaboración entre profesores de educación regular y especial para avanzar hacia una mayor inclusión. Los estudios comparten un diagnóstico similar sobre los principales retos pendientes y propuestas en la misma línea sobre formación y trabajo colaborativo entre docentes.

1.1.2 Antecedentes Nacionales

Según el estudio de Cueva y Torres (2022), se efectuaron entrevistas semiestructuradas y 3 grupos focales con 15 docentes implementadores de adaptaciones curriculares inclusivas, con el objetivo de caracterizar a profundidad sus percepciones, vivencias y necesidades manifestadas. Mediante un análisis cualitativo de codificación abierta de los datos provenientes de dichas entrevistas y grupos focales, se consiguió evidenciar la disposición docente para el empleo de estas estrategias diferenciadas de enseñanza, aunque también se hicieron patentes serias limitaciones que enfrentan, como insuficiente capacitación sobre el tema, excesiva carga laboral y falta de recursos especializados de apoyo a sus labores. Los resultados del estudio destacaron, por tanto, la coexistencia de percepciones tanto favorables como desfavorables sobre el uso de las adaptaciones curriculares inclusivas entre los docentes participantes.

Por su parte, Sánchez (2021) aplicó un diseño cuantitativo no experimental, transversal y descriptivo, mediante un cuestionario validado a nivel internacional y exploró las actitudes, preocupaciones y necesidades de una muestra representativa de 72 profesores de escuelas regulares que trabajan con alumnado con necesidades educativas especiales. Los resultados del análisis estadístico le permitieron concluir que la mayoría de los docentes (63%) presentan actitudes aún indiferentes o levemente favorables hacia la inclusión educativa, lo cual puede

constituir un obstáculo para el adecuado despliegue de sus prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo en el aula.

La investigación desarrollada por Céspedes y Moreno (2020) resulta un interesante aporte tanto por la novedosa metodología cualitativa de investigación-acción participativa implementada, como por los alentadores resultados evidenciados. En cuanto a la estrategia metodológica, los autores involucraron muy activamente a los 18 docentes participantes en ejercicios de observación en aulas, registros anecdóticos de sus prácticas usuales, diligenciamiento de diarios pedagógicos reflexivos, y la organización de 10 espacios de formación y construcción colectiva de nuevos conocimientos sobre la educación inclusiva y estrategias didácticas con enfoque de diseño universal de aprendizaje. Este abordaje activo les permitió iniciar procesos genuinos de cuestionamiento y transformación de algunas arraigadas prácticas pedagógicas tradicionales que inicialmente ostentaban los profesores.

De este modo, se gestaron interesantes transiciones hacia nuevos enfoques de planificación flexible de la enseñanza, el uso de más recursos didácticos diversificados, la aplicación de evaluaciones dinámicas centradas en el progreso individual, y la implementación de estrategias personalizadas de acompañamiento y soporte. Dichos métodos, de forma paulatina, consiguieron dismantelar los impedimentos que aún obstruían la integración total y la adquisición de conocimientos de todos los alumnos y alumnas por igual.

Los investigadores Espinoza y Cáceres (2021), aplicaron entrevistas y grupos de opinión a 12 profesoras y profesores con vasta experticia en inclusión a infantes con múltiples discapacidades en escuelas convencionales de áreas urbanas quiteñas. Los resultados de esta investigación revelaron limitaciones significativas en la implementación de prácticas docentes inclusivas. Entre las limitaciones identificadas, se encontró que los profesores presentan deficiencias en la capacitación y dominio de estrategias innovadoras, como el Diseño Universal para el Aprendizaje. Además, se observó que las ratios estudiante-docente son elevadas, lo cual implica que hay un gran número de estudiantes asignados a cada docente. Esta situación dificulta la atención individualizada y personalizada que los estudiantes con discapacidad severa requieren.

Asimismo, se identificaron graves deficiencias en cuanto a recursos humanos especializados y apoyos técnicos en el sistema educativo público. Estos recursos son fundamentales para ofrecer una educación personalizada e integral a los estudiantes con discapacidad severa.

Es imprescindible abordar estas limitaciones y asegurar que se brinde una capacitación adecuada a los docentes en estrategias inclusivas. Así pues, es imprescindible tomar

acciones para disminuir la proporción de estudiantes por maestro, y suministrar personal calificado y respaldos materiales que viabilicen una enseñanza inclusiva de excelencia. Pese a esas barreras de contexto, se rescatan también elementos alentadores, tal es el caso de la positiva motivación y compromiso personal expresado por los participantes, en aras de dinamizar sus clases hacia prácticas más flexibles, creativas y ajustadas a los requerimientos de sus alumnos inclusivos, así como las ansias de seguir formándose para cumplir su noble vocación de incluir pedagógicamente a aquellos niños y niñas históricamente excluidos.

Los autores concluyen que este tipo de espacios reflexivos de construcción situada de nuevos saberes pedagógicos, resultan una alternativa interesante para seguir desarrollando con los docentes, de modo que se aproximen cada vez más a los principios y prácticas de una educación personalizada e inclusiva.

Tales investigaciones entregan un sustento conceptual y procedimental para examinar las tácticas integradoras que los profesores emplean al instruir infantes con requerimientos especiales. Además, los análisis aportan valoraciones de esos métodos y plantean acciones concretas para optimizar la inclusión. Todo esto es relevante para el análisis de las estrategias didácticas utilizadas en la Institución Educativa Nicolás Sojos.

1.2. Marco teórico

1.2.1 Fundamentos de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva se fundamenta en el derecho inalienable de todos los niños y jóvenes a recibir una experiencia educativa holística, caracterizada por una alta calidad, libre de discriminación y que propicie la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2017). Esta visión se encuentra alineada con los principios rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por UNICEF en 1989 (UNICEF, 1989). Como lo explican Booth y Ainscow (2015) la pedagogía inclusiva implica la disposición de la institución educativa para satisfacer holísticamente las necesidades únicas de todas y todos los estudiantes. Para esto, la escuela debe plantearse reformular aspectos estructurales y sus programaciones de aprendizaje. Esto conlleva a reconocer y reducir los obstáculos que restringen el involucramiento, el progreso académico y el desempeño óptimo de los alumnos. La inclusión estudiantil implica, en esencia, propiciar que sea el sector escolar el que se adapte para responder a la multiplicidad de necesidades que pueden manifestar los discentes en cuanto a su proceso de aprendizaje; en vez de forzar a las y los estudiantes a amoldarse a patrones rígidos predefinidos unilateralmente. Esto se basa en los ideales de igualdad, justicia social y brindar las mismas oportunidades a todos los educandos. Según Booth y Ainscow (2021), uno de los pilares fundamentales de la educación inclusiva radica en garantizar la participación y el

aprendizaje efectivo de todos los estudiantes en entornos educativos, especialmente de aquellos que son más propensos a experimentar marginación o exclusión escolar. Esta dimensión de equidad e igualdad de oportunidades como horizonte ético resulta un pilar fundamental.

García y Goenechea (2016) sostienen que la educación inclusiva se fundamenta en la necesidad de eliminar las diversas barreras materiales, comunicacionales, metodológicas y actitudinales dentro del sistema educativo que limitan la participación plena y restringen las oportunidades de progreso académico de algunos estudiantes. Según estos autores, eliminar estas barreras que generan segregación es fundamental para lograr una verdadera inclusión educativa.

Autores como Arnaiz y Azorín (2014) mencionan que otro fundamento central tiene relación con "personalizar la educación sobre la base de las fortalezas y requerimientos que exhibe cada estudiante dentro de su heterogeneidad, adaptando para ello múltiples dimensiones como objetivos de aprendizaje, contenidos abordados, actividades desplegadas, recursos utilizados y procesos de apoyo entregados al alumnado" (p.87). López (2021) argumenta que la educación inclusiva es un camino hacia la igualdad y la justicia social. Solo a través de la personalización de la enseñanza se pueden "potenciar sólidamente sus talentos y capacidades individuales" (p. 77).

De acuerdo con González-Gil y Martín (2014) la educación inclusiva también se fundamenta en la noción de concebir la diversidad y las diferencias humanas como "una fortaleza que nutre y potencia los entornos formativos, al incorporar distintas miradas, sensibilidades, experiencias y herramientas socioculturales que pueden complementarse sinérgicamente en pro de una educación integral para todos y todas" (p.55).

Estos autores exponen que la educación inclusiva descansa en el derecho universal de infantes y jóvenes por acceder a instrucción de calidad, exenta de segregaciones. Se enfatiza así que los sistemas docentes han de replantear funcionamientos y planes educativos, para poder responder a la multiplicidad de exigencias de aprendizaje presentes. Asimismo, se destaca la importancia de identificar y eliminar cualquier obstáculo que limite la participación efectiva en el aula y el aprendizaje real de ciertos estudiantes. En síntesis, es fundamental adaptar el entorno escolar a las necesidades individuales de los educandos y no al contrario, basándose en los principios de equidad y en la igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

1.2.2 Inclusión

Ainscow et al. (2006) conceptualizan la inclusión como una trayectoria que apunta a identificar y eliminar los obstáculos que entorpecen la participación y progreso estudiantil, especialmente de aquellos de mayor fragilidad socioeducativa. Por su parte, Florian (2010) indica que la educación integradora supone validar y responder provechosamente ante la diversidad discente, garantizándoles las mismas opciones para involucrarse activamente en la cotidianidad pedagógica del establecimiento.

La investigación expone dos aproximaciones complementarias respecto a la integración en la esfera formativa. Por una parte, Ainscow et al. (2006) subrayan la relevancia de identificar y suprimir trabas que coartan la participación efectiva y progreso académico de estudiantes socialmente desfavorecidos; centrándose en detonar los obstáculos al acceso y mejora escolar. Por otra parte, Florian (2010) indica que la verdadera inclusión va más allá de la mera presencia estudiantil, apuntando a su contribución activa y sentido de arraigo; lo que implica validar y responder ante la diversidad discente, garantizándoles a todos similares opciones y experiencias dentro del sistema escolar.

Creo que las dos visiones se complementan muy bien. Obviamente es clave sacar las trabas que no permiten el acceso igualitario de los estudiantes. Pero al mismo tiempo, es importante generar ambientes diversos e inclusivos dentro de la escuela. Idealmente, habría que incorporar ambas cosas para lograr una educación genuinamente integradora.

Las visiones sobre inclusión tanto de Ainscow et al. (2006) y de Florian (2010) se complementan adecuadamente, desprendiéndose de las trabas que no permiten el acceso igualitario de los estudiantes, generando ambientes diversos e inclusivos dentro de la escuela. Idealmente, habría que incorporar ambas cosas para lograr una educación genuinamente integradora.

1.2.3 Inclusión Educativa

Según la UNESCO (2008) la educación integradora está apostada a mejorar capacidades de los procesos formativos para que les lleguen realmente a todas y todos los estudiantes que lo requieran. Tal perspectiva inclusiva sería así una táctica fundamental para materializar el acceso universal hacia una Educación Para Todos (EPT). La inclusión debería constituirse entonces como el eje que guía, de manera transversal, todas las políticas y desempeños de los docentes atendiendo el hecho primordial de que la formación sería un derecho esencial para cada individuo y la base indispensable que permita alcanzar equidad real para la humanidad.

Por otro lado, Montessori (1912) creía que cada niño es único y tiene un potencial innato para el aprendizaje y el desarrollo, independientemente de su capacidad o discapacidad, por lo que para ella su enfoque pedagógico se basa en la inclusión de todos los niños en el aprendizaje y la educación. En paralelo, Booth y Ainscow (2011) argumentan que la pedagogía inclusiva compete a la capacidad escolar por acoger integralmente a cada estudiante, más allá de cualquier diferencia; y por entregarles una experiencia educacional que les posibilite efectivamente maximizar todo su potencial.

La visión de la UNESCO, Montessori y Booth & Ainscow promueve una educación inclusiva que valora la diversidad, garantiza el derecho a la educación y desarrolla el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes en un sistema educativo común y flexible. La inclusión educativa implica diseñar modalidades de enseñanza que hagan efectivos los derechos y aspiraciones personales de cada niño o niña en la práctica escolar diaria, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación. Promover sistemas educativos inclusivos, actuar con ética hacia los estudiantes y construir una sociedad más justa debe ser el norte que guíe tanto las políticas como las prácticas educativas en todos los niveles.

Villa y Thousand (2000) declaran que la integración escolar constituye un movimiento que procura optimizar la educación para todos los aprendices, especialmente para quienes históricamente han estado excluidos del acceso; mediante la constitución de espacios educativos que sean accesibles, pertinentes y provechosos para cada estudiante en su singularidad.

Se aprecia consenso entre los autores respecto a la relevancia de la integración educativa para enfrentar barreras excluyentes y disparidades dentro del sistema escolar; resaltándose la necesidad de garantizar isonomía de opciones para todo el alumnado, especialmente el más frágil. Se procura generar condiciones pedagógicas que permitan superar distancias iniciales entre los educandos. Así, la inserción se entiende como la consideración del aprendizaje como un anhelo humano irreducible para cada estudiante; buscando erradicar trabas históricas que han constreñido el aprendizaje efectivo de ciertos conglomerados, a la vez que se les asegura una experiencia educacional de calidad que valide sus distinciones y les permita desarrollarse plenamente, en un entorno común flexible y respetuoso de la diversidad.

1.2.4 Diversidad

Según Bedmar (2009), atender la diversidad supone validar la individualidad, originalidad e irrepetibilidad de cada persona. Se enfatiza así en la relevancia de promover el respeto hacia tal singularidad, adaptando las tácticas pedagógicas a los tiempos y velocidades que cada

estudiante presente en su proceso personal. Cada aprendiz exhibe una multiplicidad de requerimientos derivados de factores como género, edad, grado de madurez, motivación, intereses, formas de aprender, expectativas, escenario socioeconómico y cultural, u origen étnico.

Para Castro y González (2019) la diversidad en el contexto educativo se refiere a la presencia de diferencias y singularidades en los estudiantes, como características individuales, culturales, sociales y de aprendizaje. Reconocen que cada estudiante tiene necesidades y estilos de aprendizaje diferentes, y enfatizan la importancia de la formación docente en la atención y valoración de la diversidad, así como la implementación de estrategias inclusivas.

Los autores exponen que, desde su perspectiva, atender la diversidad en las aulas implica ante todo reconocer la individualidad y particularidades irrepetibles de cada estudiante. Ello conlleva promover el respeto por sus singularidades y adaptar la enseñanza a sus ritmos y estilos de aprendizaje. Cabe destacar la variedad de necesidades educativas que pueden derivarse de múltiples factores como género, contexto sociocultural, motivaciones e intereses propios de cada alumno y alumna. Es fundamental que los docentes valoren positivamente esa diversidad, implementando estrategias pedagógicas inclusivas que den respuesta a las especificidades de los educandos. En suma, se requiere asumir la heterogeneidad estudiantil como un elemento enriquecedor y no como una dificultad a salvar. Ese es el desafío de una educación que pretende ser integradora.

1.2.5 Principios de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva se fundamenta en determinados principios que promueven la justicia, participación y respeto a la diversidad en el sistema escolar. Según lo expresado por Booth y Ainscow (2015) estos principios están orientados a "promover una educación personalizada e inclusiva para todos los estudiantes" (p. 23).

Para Echeita y Duk (2008), es "concebir la diversidad como un valioso activo y una fuente de enriquecimiento de los ambientes educativos, dado los múltiples talentos, herramientas y bagajes que pueden aportar los estudiantes al proceso pedagógico" (p.130). En esta línea, García y Goenechea (2016) afirman que "las diferencias entre escolares agregan al trabajo formativo institucional una favorable variedad de perspectivas, competencias, visiones y experiencias previas que pueden complementarse creativa y positivamente si los docentes saben aprovecharlas" (p.45).

Asimismo, en lo relativo a equidad e igualdad de oportunidades, González-Gil y Martín (2014) argumentan que estamos ante un pilar fundamental dentro de la educación inclusiva, el cual

demanda “desterrar cualquier expresión de discriminación arbitraria dentro del sistema escolar, entregando a cada estudiante sin excepción los recursos y medios que genuinamente necesita para potenciar su proceso formativo sobre la base de sus características individuales” (p. 44).

Los principios anteriormente descritos deben, a juicio de García y Goenechea (2016), “operar de manera interconectada e interdependiente, para así asegurar coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas e institucionales concretas desplegadas” (p. 87). Solo aunando consistentemente dichos principios se podrá avanzar hacia una educación genuinamente inclusiva.

De acuerdo con lo planteado por la UNESCO (2020), los cuatro principios básicos dentro de la educación inclusiva son:

- a) Reconocer el valor de la diversidad: Las diferencias entre escolares se conciben como una oportunidad para “enriquecer el ambiente de aprendizaje” (p. 5).
- b) Ofrecer educación personalizada: Adaptar las diferentes experiencias formativas sobre la base de las necesidades de aprendizaje individuales.
- c) Promover la participación: Garantizar el acceso, permanencia y progreso efectivo de todos los alumnos dentro del sistema educativo.
- d) Eliminar barreras de diversa índole: Erradicar todo elemento que conlleve exclusión dentro y fuera de las salas de clase.

En síntesis, la educación inclusiva apunta a adecuar la cultura, políticas y prácticas pedagógicas institucionales a la heterogeneidad del alumnado, con base en los principios de equidad, justicia social e igualdad de oportunidades.

1.2.6 Importancia de la Inclusión en el Aula.

Integrar a todo el alumnado en las clases ordinarias genera una influencia positiva en su progreso académico, social y emocional. Como plantea Smith (2018), ambientes integradores que promueven el respeto y valoración de la diversidad coadyuvan a conformar una sociedad más justa e igualitaria. La incorporación favorece no solo a estudiantes con requerimientos educativos especiales, sino que incentiva asimismo el aprendizaje cooperativo y la empatía en todo el conjunto de estudiantes.

Investigaciones recientes han demostrado que la inclusión en el aula mejora los resultados académicos de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Según González

(2020), cuando se implementan estrategias didácticas inclusivas, se brinda un mayor apoyo individualizado a estos estudiantes, lo que les permite alcanzar su máximo potencial y superar las barreras que puedan enfrentar en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, integrar a todo tipo de estudiantes en las clases regulares les dota de competencias para desenvolverse en una realidad social heterogénea en el futuro. Como señala Johnson (2019), al interactuar y aprender junto a compañeros con diferentes habilidades y características, los estudiantes adquieren habilidades sociales y emocionales que les serán útiles a lo largo de su vida, tales como la tolerancia, la aceptación y la colaboración.

Smith (2018), González (2020) y Johnson (2019) concuerdan en que la inclusión en el aula genera un ambiente de respeto y valoración de las diferencias individuales, impactando positivamente tanto el desarrollo académico como socioemocional de todos los estudiantes. Los tres autores coinciden en que las estrategias didácticas inclusivas permiten brindar apoyos personalizados a quienes tienen necesidades educativas especiales, mejorando así sus resultados de aprendizaje. Asimismo, comparten la idea de que la interacción entre estudiantes con distintas habilidades y características en un contexto inclusivo fortalece habilidades sociales y emocionales claves para desempeñarse en una sociedad diversa.

A modo de síntesis, hay consenso sobre los amplios beneficios de la inclusión en el aula para todos los estudiantes. La inclusión en el aula se vislumbra como una necesidad apremiante en los sistemas educativos actuales. La relevancia de la inclusión radica en promover la equidad, respetar la diversidad, potenciar el desarrollo académico y social de los alumnos, y prepararlos para desempeñarse en una sociedad inclusiva.

1.2.7 Barreras al Aprendizaje y la Participación

Las barreras al aprendizaje y la participación se refieren a los obstáculos que experimentan algunos estudiantes para acceder a oportunidades de aprendizaje en ambientes educativos tradicionales (Echeita et al., 2022). Según Booth y Ainscow (2015), estas barreras pueden originarse en los estudiantes, en los docentes, en el contexto familiar, en las políticas educativas o en la cultura y el entorno social.

De acuerdo con Echeita y Duk (2008), las barreras al aprendizaje se dividen en tres grandes categorías: barreras de acceso al currículo, barreras materiales y barreras socio-actitudinales. Las barreras de acceso al currículo son aquellas derivadas de un currículo rígido que no considera los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Por ejemplo, las adaptaciones curriculares insuficientes o inadecuadas para estudiantes con necesidades educativas

especiales (Echeita & Duk, 2008). Las barreras materiales se refieren a limitaciones en la infraestructura, equipamiento didáctico o recursos humanos. Por último, las barreras socio-actitudinales comprenden prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias que afectan la participación y el aprendizaje (Echeita y Duk, 2008).

En el contexto educativo, la presencia de barreras al aprendizaje y la participación genera exclusión, limita las interacciones entre estudiantes e impide que algunos alcancen su máximo potencial (Booth & Ainscow, 2015). De ahí que un enfoque integrador procure determinar y eliminar dichos obstáculos para asegurar el acceso, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita et al., 2022). Esto demanda cambios sistémicos, compromiso institucional y una labor mancomunada entre directivos, profesores, profesionales de apoyo, estudiantes y familias (Booth & Ainscow, 2015).

Algunas tácticas para hacer frente a los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación son: diseño universal de aprendizaje, evaluación educativa inclusiva, provisión de apoyos y ajustes razonables, formación docente en educación inclusiva, entre otras (Echeita et al., 2022). Sin embargo, persisten barreras culturales y actitudinales que son más difíciles de cambiar. Se necesita mayor investigación, innovación educativa y políticas públicas efectivas para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos y que garanticen una educación de calidad para todos (Booth & Ainscow, 2015).

Presentan una visión concordante autores como Echeita & Duk (2008), Booth & Ainscow (2015) en torno a las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes en el sistema educativo. Conciben de manera similar las diferentes barreras al aprendizaje, las cuales integran tres grandes categorías: de acceso al currículo, materiales y socio-actitudinales. Para ellos, dichas barreras tienen su origen en múltiples factores del contexto social y escolar y su presencia genera procesos de exclusión y limita el desarrollo del potencial de los estudiantes. Ante ello, los autores abogan de forma coincidente por impulsar cambios sistémicos en las escuelas dirigidos a identificar y eliminar esas barreras, de modo de garantizar la plena inclusión de todos los estudiantes. No se aprecian diferencias sustantivas en la perspectiva de estos autores respecto al concepto, clasificación e implicaciones de las barreras para el aprendizaje y la participación en educación.

Las barreras al aprendizaje y la participación son un problema complejo que requiere una respuesta sistémica. Persisten barreras estructurales, culturales y actitudinales difíciles de eliminar. Como futuros educadores y tomadores de decisiones, tenemos una responsabilidad ética con las generaciones futuras. Se debe reflexionar críticamente sobre las prácticas e innovaciones pedagógicas para construir una sociedad más justa e inclusiva. Ha llegado el

momento de traducir los buenos propósitos y las palabras en acciones concretas con vocación transformadora. Se precisan más investigaciones, pero también decisión política y un auténtico compromiso con la heterogeneidad para asegurar una enseñanza de excelencia sin exclusiones. El sendero por recorrer es extenso, más con empatía, creatividad y trabajo conjunto podemos sortear los obstáculos presentes y venideros para alcanzar ese anhelo.

1.2.8 Estrategias Didácticas Inclusivas

Según González (2018), la didáctica es una rama del conocimiento abocada al estudio de la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de idear y planear contextos formativos que propicien el desarrollo integral de los estudiantes. Por su parte, García (2020) plantea que esta disciplina se centra en el análisis y diseño de escenarios educativos, con el objetivo de incentivar el avance cognitivo, socioemocional y ético del alumnado.

Según Blanco (2020), la labor docente requiere una adecuada planificación de actividades con estrategias didácticas apropiadas, siendo el profesorado responsable de elegir metodologías efectivas que diversifiquen los contenidos y permitan que el alumnado desarrolle competencias. Las tácticas didácticas abarcan tanto estrategias de enseñanza como de aprendizaje. Perkins (2009) define las primeras como herramientas y enfoques empleados por docentes para incentivar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas en estudiantes. Estas implican modelar procesos reflexivos, formular preguntas retadoras y crear espacios para la metacognición y el análisis.

González (2018), García (2020), Blanco (2020) y Perkins (2009) comparten la idea de que la didáctica analiza y planifica situaciones de enseñanza-aprendizaje para incentivar de forma completa las habilidades y progreso del alumnado. Asimismo, existe consenso en que las tácticas didácticas constituyen instrumentos que les corresponde prever al personal docente para variar la presentación de contenidos, propiciar la reflexión crítica y suscitar aprendizajes relevantes en estudiantes.

Anijovich y Mora (2010) señalan que las tácticas de enseñanza son decisiones del profesorado para orientar su labor pedagógica con la finalidad de facilitar el aprendizaje del alumnado. Desde la Subdirección de Currículum y Evaluación del Centro de Formación Técnica INACAP (2017) se coincide en que docentes guían la ruta formativa que debe seguir el estudiantado para construir conocimientos de forma organizada. Las estrategias didácticas integradoras buscan fomentar equidad educativa sin discriminación, permitiendo que todo el alumnado, independiente de sus características, acceda a aprendizajes valiosos y de excelencia.

De acuerdo con Ainscow (2007), las estrategias didácticas inclusivas procuran transformar los sistemas educativos para garantizar que todos los discentes puedan involucrarse completamente en experiencias formativas. De la misma manera Tomlinson (2014) dice que las estrategias didácticas inclusivas se basan en el principio de que todos los estudiantes son diferentes y tienen necesidades únicas de aprendizaje. Estas estrategias buscan proporcionar un ambiente de aprendizaje flexible que permita a cada estudiante desarrollar su máximo potencial.

Para Allan Galis (2011), las estrategias didácticas inclusivas constituyen enfoques de enseñanza destinados a responder a las necesidades personales del alumnado, centrándose en configurar un entorno formativo seguro y respetuoso. Sapon (2015) expone una perspectiva similar, al plantear que este tipo de estrategias didácticas buscan optimizar la participación de todo estudiante, sin importar sus capacidades, en el proceso educativo, fomentando una comunidad integradora de aprendizaje.

Anijovich & Mora (2010), Ainscow (2007), Tomlinson (2014), Galis (2011) y Sapon (2015), muestran una visión altamente coincidente con relación al concepto de estrategias didácticas inclusivas. Todos concuerdan en definir las como aquellas tácticas de enseñanza orientadas a atender las diversas necesidades de aprendizaje del alumnado, transformando los ámbitos educativos para asegurar la participación total y el progreso de cada discente independientemente de sus capacidades. Hacen hincapié en el diseño de entornos formativos adaptables, significativos, seguros y respetuosos de la heterogeneidad, que permitan a cada estudiante desarrollar su máximo potencial. No se evidencian divergencias entre lo planteado por dichos autores, sino más bien una perspectiva unificada sobre los rasgos distintivos de las estrategias didácticas de tipo inclusivo.

Tras analizar los planteamientos de diversos expertos sobre las tácticas didácticas integradoras, puede concluirse que estas procuran activamente fomentar que todo el alumnado participe en el proceso formativo. Las posturas coinciden en que cada estudiante tiene necesidades y capacidades singulares, precisando atención personalizada para alcanzar su pleno potencial. En tal sentido, las estrategias didácticas inclusivas se basan en la premisa de que la heterogeneidad en el aula constituye un recurso enriquecedor y provechoso para la construcción de saberes.

Estas estrategias se centran en crear entornos de aprendizajes inclusivos y accesibles, donde se promueva la equidad y se brinde apoyo adecuado a cada estudiante. Además, se enfatiza la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales y de promover un ambiente de respeto y aceptación mutua. En síntesis, la postura adoptada es que las estrategias didácticas

inclusivas reconocen y valoran la diversidad como un aspecto fundamental para asegurar la paridad de oportunidades y el progreso completo de todo el alumnado.

1.2.9 Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Ainscow y Booth (2002) conceptualizan las NEE como obstáculos que enfrenta cierta parte del alumnado para acceder al proceso educativo, susceptibles de superarse eliminando dichas trabas y adaptando el contexto formativo. Por su parte, Guralnick (2017) considera que las NEE abarcan a todos aquellos estudiantes que precisan de apoyos adicionales para triunfar en la academia, independientemente de la causa tras sus necesidades. Desde la UNESCO (1994) se plantea que las NEE derivan de discapacidad o dificultades de aprendizaje, demandando medidas específicas para que el estudiantado pueda abordar el currículo y potenciar sus capacidades al máximo.

Carpenter y Ainscow (2016) clasifican las NEE en cinco categorías: dificultades de aprendizaje, discapacidad, trastornos socioafectivos y conductuales, problemas comunicativos y alteraciones del desarrollo. Por su parte, Echeita (2005) plantea una tipología de NEE compuesta por cuatro grupos: discapacidad, trastornos de la formación, requerimientos derivados de la heterogeneidad cultural y NEE ligadas al contexto socioeconómico.

En este estudio, se considera que la tipificación de Carpenter y Ainscow (2016) entrega una herramienta útil para examinar los requerimientos individuales del alumnado con NEE y cómo el profesorado puede adecuar las tácticas didácticas para responder a dichas necesidades. Esta clasificación se enfoca en requerimientos específicos como dificultades de aprendizaje, discapacidad, alteraciones emocionales y conductuales, problemas comunicativos y trastornos del desarrollo; lo cual podría ser pertinente para analizar las estrategias didácticas que aplica el personal docente a estudiantes con NEE.

Al considerar las necesidades singulares del estudiantado y cómo las tácticas didácticas pueden ser adaptadas para atender dichos requerimientos, es factible mejorar la calidad educativa e impulsar un enfoque integrador para todo el alumnado, con independencia de sus necesidades especiales.

En síntesis, para propiciar la incorporación del estudiantado con requerimientos formativos diferenciados, es primordial eliminar los obstáculos que dificultan su participación y acceso al contexto formativo. Con tal finalidad, deben implementarse estrategias didácticas ajustadas a los requerimientos personales del estudiantado, y capacitar al profesorado para que adopte prácticas integradoras en el aula. Resulta necesario valorar la diversidad del alumnado y

emplear planteamientos heterogéneos y versátiles que promuevan la participación y el éxito académico de todo el conjunto estudiantil.

1.2.10 Capacitación Docente en Educación Inclusiva

Según Echeita et al. (2020), la formación del profesorado resulta fundamental para avanzar hacia un sistema educativo integrador, acorde a la heterogeneidad estudiantil. Para Echeita et al. (2020), se necesita tanto formación inicial como continua que entregue a los profesores conocimientos, habilidades y actitudes para eliminar obstáculos al aprendizaje, reconocer requerimientos específicos, realizar ajustes al plan de estudios, evaluar el progreso de forma dinámica, respaldar la participación y convivencia, entre otros aspectos clave de la educación inclusiva. Asimismo, Booth y Ainscow (2015) señalan que se precisa una formación situada en las escuelas, a través de observación, asesoría especializada, mentoría entre pares y colaboración para compartir experiencias y estrategias ante necesidades educativas concretas.

Echeita et al. (2020) y Booth & Ainscow (2015) coinciden en la relevancia de robustecer la capacitación del personal docente, tanto de pregrado como en ejercicio, para proveer conocimientos, destrezas y actitudes que viabilicen la implementación de prácticas educativas integradoras. Asimismo, comparten la noción de que una preparación situada en las escuelas, a través de mentoría, observación de pares y trabajo colaborativo, resulta fundamental para dar respuesta efectiva a los diversos requerimientos del alumnado.

La capacitación docente es la piedra angular para avanzar hacia sistemas educativos inclusivos, tal como plantean Echeita et al. (2020). Se requiere tanto formación inicial sólida como actualización continua en métodos y estrategias que eliminen barreras de aprendizaje y reconozcan requerimientos de estudiantes diversos.

Sin embargo, tan importante como entregar expertise pedagógica es desarrollar dimensiones éticas, socioemocionales y actitudinales que sensibilicen a los profesores sobre equidad e inclusión. De poco sirve el dominio conceptual sin mentalidad inclusiva.

De esta manera, la capacitación situada por medio de mentorías, observación de aulas y retroalimentación de expertos, permite conectar teoría y práctica para adquirir competencias aplicadas en contextos reales de diversidad, tal como indican Booth y Ainscow (2015).

1.2.11 Competencias Docentes para la Inclusión

Para Escudero (2009), las capacidades docentes son un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que hace posible que el profesorado realice de forma efectiva su labor de enseñanza y aprendizaje. En el contexto de la educación inclusiva, estas capacidades adquieren ciertas particularidades relevantes. De acuerdo con Blanco (2006), la educación inclusiva implica que todos los estudiantes, sin importar sus características o diferencias individuales, puedan educarse juntos en los mismos espacios de aula. Para poder lograr esto, los docentes necesitan desarrollar competencias específicas que les permitan responder a la diversidad existente dentro de la sala de clases.

Para Alemany y Villuendas (2004) una de las competencias clave es la capacidad de efectuar adecuaciones curriculares para satisfacer los requerimientos formativos de cada discente. Ello demanda que el profesorado pueda valorar el progreso de aprendizaje de manera individualizada, determinar obstáculos y facilitadores, y realizar los ajustes precisos a los contenidos, actividades pedagógicas y forma de evaluación.

Los expertos Escudero (2009), Blanco (2006), Alemany y Villuendas (2004) plantean perspectivas alineadas sobre las capacidades docentes necesarias en el marco de la educación inclusiva. Comparten una conceptualización general de las competencias como conjunto de saberes, habilidades y actitudes que facultan al profesorado efectuar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos. Asimismo, concuerdan en que en la educación integradora el profesor requiere de competencias específicas para responder pedagógicamente a la diversidad de necesidades formativas dentro del aula común. Particularmente, destacan coincidentemente la importancia de que el docente pueda realizar adaptaciones curriculares según los requerimientos de cada estudiante.

Otra competencia importante es la mediación didáctica, que implica el uso de estrategias y recursos educativos diversos para promover el aprendizaje activo y significativo en todo el alumnado (García-Cedillo, Romero-Contreras & Fletcher, 2014). Por ejemplo, el docente puede utilizar material concreto, organizadores gráficos, mapas conceptuales, aprendizaje basado en proyectos, entre otros.

Asimismo, en el contexto de la educación inclusiva, la competencia socioemocional adquiere especial relevancia (López, Echeita & Martín, 2009). El docente debe ser capaz de generar un clima de aula acogedor, promover la convivencia, fomentar la autoestima en los estudiantes, manejar conductas disruptivas, y abordar situaciones de acoso escolar. Todo ello resulta decisivo para que los estudiantes con requerimientos diferenciados puedan percibirse integrados al conjunto.

García-Cedillo, Romero-Contreras y Fletcher (2014) subrayan la relevancia de la mediación didáctica, que implica el uso de estrategias y recursos educativos diversos para promover un aprendizaje activo y significativo en todos los estudiantes. Por su parte, López, Echeita y Martín (2009) enfatizan la competencia socioemocional como fundamental en el contexto de la educación inclusiva, resaltando la capacidad del docente para generar un clima de aula acogedor, fomentar la convivencia, la autoestima y el manejo de conductas disruptivas y situaciones de acoso escolar. Ambos planteamientos coinciden en la necesidad de que los docentes desarrollen competencias específicas para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos y garantizar su plena inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de capacidades docentes para la inclusión es un elemento fundamental para una educación equitativa e integradora. Si bien en diversos países se han dado pasos normativos para garantizar el derecho a la educación de estudiantes con necesidades especiales, es en la práctica pedagógica específica de cada docente que la inclusión se materializa. De ahí que, resulte significativo perseverar investigando sobre cómo optimizar la preparación de pregrado y en servicio del cuerpo docente en esta temática.

1.2.12 Marco legal y político de la inclusión educativa

El sistema educativo de Ecuador se fundamenta en un marco legal que promueve la inclusión y garantiza la equidad de oportunidades para todos los estudiantes, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales (NEE). Estas leyes buscan brindar una atención adecuada y personalizada a los alumnos con NEE, permitiéndoles desarrollar plenamente su potencial en el entorno escolar. El objetivo es crear un ambiente educativo donde cada estudiante, sin importar sus características o requerimientos específicos, reciba el apoyo necesario para su crecimiento académico y personal, fomentando una sociedad más justa y equitativa.

El artículo 47 de la Constitución ecuatoriana de 2008 establece los fundamentos para la inclusión e igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en todos los aspectos, incluyendo la educación. Este artículo estipula que el Estado debe desarrollar e implementar políticas para prevenir las discapacidades y, junto con la sociedad y las familias, promover la equidad de oportunidades para las personas con discapacidad. Se busca su plena integración en la sociedad, eliminando barreras y proporcionándoles herramientas para participar activamente en la comunidad. El objetivo es construir una sociedad más inclusiva y justa, donde las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos y contribuir al desarrollo del país en igualdad de condiciones. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del Ecuador, con sus últimas reformas, resalta en su artículo 47 la importancia de la educación inclusiva para personas con discapacidad. Este artículo obliga a las instituciones educativas a acoger y brindar una atención adecuada a los estudiantes con discapacidad, realizando las adaptaciones necesarias en infraestructura, currículo y promoción, según sus necesidades individuales. Además, enfatiza la capacitación docente en metodologías y evaluación específicas para enseñar a niños con capacidades diversas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el artículo 243 del nuevo Reglamento General a la LOEI (Presidencia de la República del Ecuador, 2021) define las diferentes modalidades de atención educativa disponibles para los estudiantes con NEE. Según este artículo, la atención a estos alumnos puede llevarse a cabo en un centro educativo especializado o mediante su integración en una institución de educación ordinaria, siempre de acuerdo con las normativas específicas establecidas por la Autoridad Educativa Nacional (Presidencia de la República del Ecuador, 2021).

El artículo 28 de la Ley Orgánica de Discapacidades de Ecuador fomenta la inclusión educativa de personas con discapacidad en el sistema regular. Cuando esto no sea posible debido al grado y tipo de discapacidad, la ley asegura que reciban atención en centros especializados con recursos adaptados a sus necesidades específicas para potenciar su desarrollo integral. El Ministerio de Educación es responsable de implementar un sistema educativo inclusivo, pero en casos donde la discapacidad lo impida, garantizará que reciban educación en instituciones especializadas con recursos adecuados. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012).

El artículo 42 del Código de la Niñez y Adolescencia de Ecuador (Congreso Nacional del Ecuador, 2003) refuerza el derecho de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a ser incluidos en el sistema educativo, según su nivel de discapacidad. Este artículo también enfatiza la obligación de todas las unidades educativas de acoger a estos estudiantes y brindarles los apoyos y adaptaciones necesarias en los aspectos físico, pedagógico, de evaluación y promoción, de acuerdo con sus necesidades individuales.

El conjunto de leyes ecuatorianas, que incluye la Constitución, la LOEI y su Reglamento, la Ley Orgánica de Discapacidades y el Código de la Niñez y Adolescencia, promueve firmemente la educación inclusiva y la atención apropiada a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Estas normativas amparan el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación de calidad en condiciones equitativas, estableciendo la inclusión educativa como un principio esencial.

Así mismo establece claramente las obligaciones y responsabilidades de las instituciones educativas y los docentes para asegurar la inclusión y atención adecuada de los estudiantes con NEE. Esto incluye proporcionar apoyos, realizar adaptaciones curriculares y físicas, y capacitar específicamente a los profesores para atender las necesidades educativas especiales de estos alumnos. Además, se contempla la opción de que los estudiantes con discapacidades más severas reciban atención en centros especializados cuando su inclusión en el sistema educativo regular no sea posible.

Sin embargo, es fundamental reconocer que la existencia de un marco legal robusto no garantiza por sí sola la aplicación efectiva de una educación inclusiva. Para alcanzar esta meta, se necesita un trabajo coordinado y un compromiso continuo de todos los actores involucrados, como las autoridades educativas, las instituciones, los educadores, las familias y la sociedad en general. Solo mediante la investigación se podrán crear ambientes educativos verdaderamente inclusivos, que valoren la diversidad y fomenten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En este contexto, la investigación centrada en las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que los docentes aplican en el aula con niños y niñas con NEE adquiere una gran relevancia. Este tipo de estudios permite identificar buenas prácticas, desafíos y oportunidades de mejora en la implementación de la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano. Los hallazgos de estas investigaciones pueden ser de gran valor para fortalecer las políticas educativas, mejorar los programas de formación docente y desarrollar recursos y herramientas que apoyen la labor de los educadores en la atención a la diversidad del alumnado.

En resumen, aunque el marco legal de Ecuador proporciona una base sólida para la educación inclusiva, su implementación efectiva requiere un esfuerzo continuo y coordinado de todos los actores involucrados. La investigación continua es fundamental para avanzar hacia un sistema educativo que garantice la inclusión y la igualdad de oportunidades, permitiendo que cada estudiante pueda desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades.

Capítulo II

2. Metodología

El presente capítulo describe el diseño metodológico empleado en el proceso de investigación para examinar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes de la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos. Según Hernández Sampieri et al. (2014), la metodología hace referencia al “enfoque adoptado en el proceso de la investigación relacionado con su alcance, su diseño y los procedimientos e instrumentos utilizados para llevar a cabo el estudio” (p.139).

2.1 Características de la Investigación

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), el núcleo de la investigación cualitativa consiste en comprender los fenómenos, analizándolos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural y considerando su contexto específico. Es por ello que esta investigación analizó las tácticas didácticas con enfoque integrador aplicadas en la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos. Se implementó el enfoque descriptivo que permitió detallar cómo es y se manifiesta el evento estudiado en el ámbito particular de dicha institución educativa (Hernández Sampieri et al., 2014). De este modo, se pudo examinar en profundidad las vivencias y perspectivas de los participantes con respecto a las estrategias didácticas integradoras implantadas en la comunidad académica.

Según Creswell y Creswell (2018), este estudio tiene un enfoque inductivo, ya que a partir del análisis de observaciones de clase y entrevistas específicas realizadas se establecieron conclusiones sobre las estrategias didácticas inclusivas utilizadas en la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos. Se emplearon herramientas cualitativas como la observación no participante, entrevista semiestructurada, análisis de documentos (planificaciones y estrategias didácticas), así como revisión de fuentes bibliográficas; todo esto con la finalidad de recolectar, seleccionar y analizar los datos para obtener una comprensión profunda del tema (Hernández Sampieri et al., 2014). Asimismo, se mantuvo un registro en un diario de campo sobre los hallazgos obtenidos a través de la observación directa y las entrevistas, permitiendo complementar la información con detalles sobre el contexto y las reflexiones del investigador (Vargas Jiménez, 2012).

2.2 Criterios de Selección, Inclusión y Exclusión de Participantes

Para este estudio investigativo, se consideraron 20 participantes para las entrevistas y revisión documental, compuestos por 6 docentes varones y 14 docentes mujeres de educación básica; para las observaciones áulicas se tomó en cuenta a todos los subniveles,

se realizó una observación en el subnivel de preparatoria, tres observaciones en el subnivel de básica elemental, dos observaciones en el subnivel de básica media y dos observaciones en el subnivel de básica superior. Además, el estudio se llevó a cabo en el nivel de educación general básica, que abarca desde el primero hasta el décimo grado. Se observó que en la mayoría de las aulas cuentan con uno o dos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presenta distintos tipos de discapacidad, como auditiva, intelectual, física y visual, según los informes psicopedagógicos proporcionados por la Unidad de Apoyo a la Inclusión Educativa (UDAI).

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), en una indagación cualitativa la muestra puede contener inicialmente una tipología delimitada de unidades de análisis, pero conforme progresa el estudio es viable incorporar otros casos o unidades adicionales. En esta investigación se consideró una muestra por conveniencia, pues se seleccionaron docentes tomando en consideración aquellos que podían aportar información relevante para comprender el fenómeno de interés dentro del contexto particular de la escuela estudiada.

Los criterios de inclusión que se consideró para el trabajo de investigación fueron:

- Docentes del nivel básica
- Alumnos matriculados y que pertenezcan al nivel de básica

Con respecto a los criterios de exclusión se consideró:

- Docentes de las áreas especiales y pasantes.

Tal como se ha descrito, los participantes de este estudio fueron docentes y estudiantes de los niveles de educación básica de la Escuela Nicolás Sojos. Específicamente, se consideraron participantes de los subniveles preparatoria, elemental, media y superior. En la Tabla 1 se presenta la clasificación de los participantes por subnivel educativo, la codificación asignada a cada uno, así como las técnicas de recolección de datos cualitativos que se emplearon con cada grupo de participantes (observación, entrevistas, revisión documental). Esto permitió recolectar múltiples perspectivas y experiencias en torno a la implementación de estrategias didácticas con enfoque inclusivo en los diferentes grados de la institución.

Tabla1

Designación de código a los participantes

CÓDIGO	PARTICIPANTES	TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN
DEP	Docente entrevistado-preparatoria	Entrevista
DEE	Docente entrevistado elemental	Entrevista
DEM	Docente entrevistado-media	Entrevista
DES	Docente entrevistado superior	Entrevista
EOP	Estudiantes observados preparatoria	Observación
EOE	Estudiantes observados elemental	Observación
EOM	Estudiantes observados media	Observación
EOS	Estudiantes observados superior	Observación
DOP	Docente observado-preparatoria	Observación
DOE	Docente observado elemental	Observación
DOM	Docente observado-media	Observación
DOS	Docente observado superior	Observación
DRP	Docente revisión documental preparatoria	Revisión documental
DRE	Docente revisión documental elemental	Revisión documental
DRM	Docente revisión documental media	Revisión documental
DRS	Docente revisión documental superior	Revisión documental

Nota: La tabla muestra la relación código-participante-instrumentos de investigación que se aplicó en la investigación.

Fuente: Autoría Propia

Esta estrategia de muestreo permitió seleccionar participantes que pudieran aportar información rica y pertinente para comprender el fenómeno, considerando su experiencia directa en aulas inclusivas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se procuró contar con representación de los distintos subniveles para obtener una visión amplia de las estrategias inclusivas implementadas a lo largo de la trayectoria educativa.

2.3 Permisos y Consentimiento

Previo al inicio de la recolección de datos, se solicitó la autorización al director de la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos para efectuar el estudio con la participación de docentes

y estudiantes. Una vez obtenida la aprobación y firma del consentimiento informado que garantiza la confidencialidad de los participantes, se contactó a profesores y alumnos para informarles sobre los propósitos y alcances de la investigación. Se les invitó a participar voluntariamente en entrevistas individuales semiestructuradas con una extensión aproximada de 30 a 45 minutos. El objetivo de las entrevistas fue profundizar en las vivencias y miradas de los educadores sobre el empleo e implementación de estrategias didácticas inclusivas en los distintos niveles de enseñanza básica de dicho establecimiento.

2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

De acuerdo con Latorre y Seco del Pozo (2013), una técnica puede conceptualizarse como un procedimiento o conjunto de pasos fijos y ordenados que una persona lleva a cabo haciendo uso de ciertas habilidades o herramientas, con el propósito de concretar una tarea u objetivo específico. En otras palabras, la técnica provee una secuencia establecida de acciones que, al implementarse correctamente, permiten resolver un problema o ejecutar algún proceso de forma efectiva. Desde la investigación, las técnicas corresponden a los métodos operativos que posibilitan la recolección de datos o información relevante para un estudio (Latorre & Seco del Pozo, 2013).

Para recolectar datos se utilizaron tres técnicas cualitativas: entrevistas semiestructuradas, observación no participante y análisis documental.

2.4.1 Entrevista

En este estudio se aplicó la entrevista semiestructurada como una de las técnicas para recolectar datos cualitativos. Hernández Sampieri et al. (2014) explican que en este formato de entrevista se utiliza una guía temática o de preguntas predeterminadas, pero el entrevistador tiene la libertad de formular interrogantes adicionales para precisar conceptos o ahondar en los datos compartidos por el participante. Las entrevistas semiestructuradas permiten mantener la conversación enfocada en ciertos asuntos de interés, pero brindando un espacio abierto para que los participantes expandan sus ideas y experiencias de forma espontánea sobre el fenómeno investigado (Adams, 2015). Según Rojas (2015), en esta técnica el entrevistado genera un discurso oral como respuesta a temas o preguntas sugeridas por el investigador.

Se realizaron 20 entrevistas individuales con docentes de aproximadamente 30-45 minutos de duración. Se utilizó un guion temático con preguntas abiertas (ver Anexo A) que permitió abordar en profundidad sus experiencias y perspectivas sobre las estrategias inclusivas, a la

vez que brindó flexibilidad para que emergieran nuevos temas durante la conversación (Díaz-Bravo et al., 2013).

2.4.2 Observación

Además de las entrevistas, se realizaron observaciones no participantes de las sesiones de clase con el fin de examinar en la práctica las estrategias didácticas inclusivas empleadas por los docentes, así como la interacción entre profesores y estudiantes. Las observaciones se efectuaron con la debida autorización de directivos y maestros. Según Bernal (2010), la observación, como técnica de investigación científica, implica un proceso riguroso y ordenado que permite al investigador estudiar directamente el objeto de interés, para luego describir y analizar en detalle diferentes eventos dentro del contexto observado.

Tanto las entrevistas como las observaciones no participantes se realizaron en los subniveles de preparatorio, elemental, medio y superior con la participación de los docentes y estudiantes.

Se efectuaron 8 sesiones de observación directa en las aulas de los diferentes subniveles, registrando información en fichas de campo (ver Anexo B). Esto permitió analizar in situ cómo los docentes implementaban las estrategias inclusivas y cómo interactuaban con los estudiantes con NEE. Se mantuvo una actitud no intrusiva para no alterar la dinámica natural de las clases (Rekalde et al., 2014).

2.4.3 Revisión Documental

Adicionalmente, se llevó a cabo una revisión documental de las planificaciones microcurriculares elaboradas por los docentes participantes. Para esto, se diseñó una lista de cotejo tomando como referencia estrategias didácticas inclusivas previamente identificadas en la literatura. De esta manera se pudo constatar la inclusión y el tratamiento de estas estrategias en la planificación de las sesiones educativas dentro de las aulas observadas.

Para llevar a cabo un proceso de investigación riguroso, es indispensable contar con herramientas que posibiliten el registro y análisis de los datos. Dichos recursos se conocen como instrumentos de investigación y juegan un rol esencial en la recolección y almacenamiento de información sobre las variables de interés en un estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Según definen Valenzuela y Flores (2019), los instrumentos de investigación consisten en dispositivos o formatos concretos diseñados o empleados por el investigador para recabar los datos sobre los conceptos, dimensiones, componentes o tópicos definidos en los objetivos y

preguntas de investigación, tanto en enfoques cualitativos como cuantitativos. Por ejemplo, en métodos cualitativos se suelen utilizar guías de entrevista semiestructuradas, protocolos de observación, listas de cotejo de revisión documental, entre otros instrumentos específicos.

Se revisaron las planificaciones microcurriculares de los 20 docentes participantes, utilizando una lista de cotejo (ver Anexo C) para identificar la presencia de estrategias y adaptaciones para estudiantes con NEE. Esto complementó la información obtenida con las otras técnicas y permitió triangular hallazgos (Dulzaides y Molina, 2004).

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos en este estudio fueron diseñados por el investigador y luego validados a través de la técnica de juicio de expertos, buscando garantizar su pertinencia y coherencia con los propósitos de la investigación. Los datos recabados mediante estos instrumentos fueron posteriormente analizados a través de un proceso de codificación cualitativa.

A continuación, se presenta el mapa de instrumentos de investigación:

Tabla 2

Instrumentos de investigación

Tipo de estudio	Enfoque	Técnica de investigación	Instrumento
Descriptiva	Cualitativo	Entrevista	Guía de entrevista
		Observación	Ficha de observación de campo
		Revisión Documental	Ficha de validación de documentos

Nota: La tabla muestra las técnicas e instrumentos de investigación aplicadas en la investigación, misma que es con enfoque cualitativa.

Fuente: Autoría Propia

2.4.4 Guía de Entrevista

La guía de entrevista constituye uno de los instrumentos primordiales dentro de la recolección de datos cualitativos a través de la técnica de entrevista. Según definen Denzin y Lincoln (2018), la guía de entrevista es un formato compuesto por los temas, subtemas y posibles preguntas que el investigador planea formular a los participantes durante una sesión de entrevista cualitativa.

Esta herramienta permite estandarizar y organizar los tópicos a examinar, facilitando el proceso de recopilación y análisis de la información para el estudio (Creswell y Creswell,

2021). Si bien hay espacio para que surjan preguntas no planeadas durante el propio diálogo, la guía proporciona una estructura básica sobre los aspectos esenciales a cubrir por el investigador en relación con los objetivos y pregunta de investigación. En el anexo A, se presenta la guía de entrevista elaborada por el investigador y validada por los expertos en juicio, mismo que fue aplicada a los participantes en la investigación.

2.4.5 Ficha de Observación de Campo

Dentro de las técnicas de recolección de datos cualitativos, la observación requiere del uso de instrumentos estándar que permitan registrar apropiadamente la información capturada por el investigador. Uno de dichos instrumentos es la ficha de observación de campo.

Tal como definen Porta y Silva (2021), la ficha de observación de campo es una plantilla que ayuda al investigador a tomar notas organizadas y sistemáticas sobre los hechos, conductas, sucesos e interacciones que tienen lugar en el ambiente natural objeto de observación para un estudio cualitativo. Esta ficha podría denominarse también registro anecdótico o protocolo de observación. Mediante el uso de una ficha, el observador puede enfocarse en capturar descripciones densas, reflexiones y detalles sobre las situaciones observadas de acuerdo con la guía de observación, facilitando el volcado y análisis posterior de los datos recolectados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se presenta la ficha de observación de campo validada por juicios de expertos y aplicada en la investigación en el Anexo B.

El análisis e interpretación de la aplicación de la guía de observación en los niveles de educación preparatoria, básica elemental, media y superior de la Escuela “Nicolás Sojos”, tuvo como objetivo responder a los propósitos planteados en la investigación y abordar cada una de las categorías vinculadas directamente con los ejes temáticos que estructuran el marco conceptual. Los hallazgos obtenidos mediante la observación realizada en noviembre de 2023 comprendieron un total de siete sesiones, efectuadas durante la jornada vespertina (13h00 a 18h00) y matutina (07h00 a 12h00) en días laborables. La muestra se conformó por siete docentes de sexo femenino, uno por cada grado de educación básica.

2.4.6 Ficha de Validación de Documentos

El análisis de documentos constituye otra técnica cualitativa que implica el uso de herramientas estandarizadas para la recolección de datos. Una de estas son las fichas de validación documental.

Según explican Valenzuela y Flores (2019), las fichas de validación son instrumentos diseñados por el investigador para determinar la relevancia, utilidad, integridad y credibilidad de documentos potencialmente significativos para una investigación cualitativa. Consisten en

un esquema de categorías o aspectos que permiten examinar sistemáticamente cualquier tipo de documento textual, visual o audiovisual.

Por medio de una ficha de validación documental, el investigador puede evaluar dimensiones preestablecidas sobre la confiabilidad, sesgo, valor informativo, contenidos y otros atributos de interés en los documentos analizados para el estudio (Yin, 2021). De esta manera, se garantiza un proceso transparente y organizado. El anexo C muestra la ficha de validación documental validada por juicios de expertos y aplicada en la investigación.

La revisión documental se realizó a través del análisis de las microplanificaciones pedagógicas de los docentes participantes en la investigación, para lo cual se empleó una ficha de validación documental que permitió recopilar información relevante respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la planificación de las sesiones de aprendizaje.

2.5 Objetivos de Investigación

Para la ejecución del primer objetivo de esta investigación, que es identificar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes en el aula para reconocer las prácticas existentes y obtener una visión clara de las estrategias que se implementan actualmente, se realizó el siguiente procedimiento:

Se contactó a las autoridades de la institución educativa para presentar el proyecto de investigación a desarrollar.

Se solicitó mediante comunicación formal al responsable de la gestión pedagógica y tutores la documentación pertinente, como planificaciones microcurriculares de los docentes e informes psicopedagógicos de estudiantes que cuentan con valoración de la UDAI.

A través de la observación no participante y el análisis de documentos (planificaciones y estrategias didácticas), se buscó examinar las prácticas existentes en torno a estrategias didácticas inclusivas.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, con el fin de conocer sus perspectivas sobre las estrategias aplicadas en el contexto de sus aulas.

Para ejecutar el segundo objetivo, que fue categorizar las estrategias didácticas inclusivas que utilizaban los docentes en el aula, con el propósito de agruparlas y clasificarlas según sus características en común mediante una matriz comparativa, se realizó el siguiente proceso:

Con la información recolectada previamente, se procedió a categorizar las estrategias de acuerdo con criterios de categorías y subcategorías establecidos.

Esta categorización se realizó en base al análisis de los datos obtenidos de la guía de observación, guía de entrevista y lista de verificación aplicadas.

El análisis conjunto de esta información permitió caracterizar las estrategias didácticas inclusivas implementadas actualmente por los docentes participantes.

En cuanto al tercer objetivo, que fue examinar la efectividad de las estrategias didácticas inclusivas utilizadas por los docentes para estudiantes con necesidades educativas especiales, se buscó analizar la pertinencia para el aprendizaje mediante un proceso de triangulación de datos provenientes de:

- Entrevistas semiestructuradas
- Guías de observación
- Matrices de categorización

Este análisis conjunto permitió evaluar la coherencia entre la planificación e implementación efectiva de las estrategias en el aula, considerando las perspectivas y observaciones de distintos actores (docentes, investigador), así como los documentos institucionales.

2.6 Estrategias de Análisis de Datos

Los resultados se obtuvieron mediante un proceso de codificación de categorías y subcategorías con la información recabada a través de las técnicas e instrumentos aplicados. Posteriormente, se realizó una triangulación cruzando los datos provenientes de las entrevistas a docentes, las sesiones de observación no participante y la revisión documental de planificaciones de clases. Mediante este enfoque cualitativo, la investigación examinó las estrategias didácticas inclusivas que aplicaban los docentes en ese momento a estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la institución educativa. Esto permitió revelar las prácticas existentes y construir una visión integral sobre la implementación actual de dichas estrategias en las aulas observadas, considerando las perspectivas y experiencias de distintos actores clave dentro de este proceso.

2.7 Categoría de Análisis

La categorización es una técnica analítica fundamental en la investigación cualitativa. Como señalan Strauss y Corbin (2002), las categorías "representan fenómenos" (p. 110) y son conceptualizaciones de los datos que el investigador produce para organizar los resultados de su estudio. Las categorías emergen de los datos a través de un proceso de codificación,

en el que el investigador identifica conceptos y temas y los agrupa bajo categorías significativas.

Según Espinoza (2014), la categoría puede definirse como "una palabra o frase que capta la esencia de un fenómeno al atribuirle una característica común a otros similares" (p. 143). Es decir, la categoría nombra y le da significado a un conjunto de datos que comparten rasgos en común. El investigador debe establecer categorías de análisis claramente definidas que capturen los temas centrales vinculados a los objetivos y preguntas de su estudio. Una categorización cuidadosa facilita el proceso de interpretación y la elaboración de conclusiones con rigor metodológico.

Tras la aplicación de los instrumentos de investigación a los participantes como parte de esta investigación, se obtuvieron valiosos datos cualitativos. Luego del análisis de esta información a través de la codificación de los testimonios, emergieron las siguientes tres categorías principales:

1. Estrategias didácticas inclusivas
2. Conceptualización de la inclusión educativa
3. Caracterización de estudiantes con necesidades educativas especiales

Estas categorías macro representan los principales ejes temáticos que los participantes abordaron en sus respuestas y discursos sobre sus experiencias con la inclusión educativa. La primera categoría agrupa las diversas estrategias y acciones concretas implementadas por los educadores para promover la inclusión en sus aulas. La segunda compila las conceptualizaciones y significados otorgados a la noción de inclusión. Finalmente, la tercera reúne las descripciones sobre los distintos tipos de necesidades educativas especiales que se han atendido en las aulas de los participantes.

El análisis de los resultados indica que estas tres categorías capturan los temas centrales vinculados a los objetivos de la investigación. En próximos pasos se procederá a un proceso de categorización más detallado, en el que se identificarán subcategorías emergentes dentro de cada uno de estos ejes conceptuales.

Tabla 3

Categoría de análisis de las entrevistas

Preguntas asociadas	Categorías	Subcategoría
P1	Cursos del Ministerio de Educación	✓ Inclusión Educativa. ✓ Consultas en internet sobre inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas.
	Experiencia en los docentes	✓ Años de servicio ✓ Practica
	Autoformación	✓ Consultas en internet sobre inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas.
	Ninguna Capacitación.	
P2	Inclusión en el aula	✓ Entorno y la experiencia del estudiante. ✓ Integración total en grupo único ✓ Enseñanza de equidad y respeto igualitario ✓ Aprendizaje compartido con resultados comunes ✓ No existe inclusión. ✓ Desarrollen todas sus potencialidades. ✓ Sin discriminación. ✓ Sentimiento de pertenencia al grupo heterogéneo ✓ Equilibrio en carga de tareas asignadas ✓ Entorno escolar común sin barreras ✓ Contenidos académicos comunes inclusivos ✓ Equidad en derechos y calidad educativa ✓ Equidad en oportunidades para aprendizaje ✓ Trato equitativo en el trabajo pedagógico ✓ Inclusión total en procesos pedagógicos independiente de capacidades ✓ Agrupación heterogénea realizando las mismas actividades educativas ✓ Generación de autovaloración estudiantil ✓ Aceptación. ✓ Adaptaciones a necesidades diversas ✓ Fomento al sentido de identidad integral ✓ Logro de aprendizajes equiparables ✓ Inclusión con movilidad pedagógica activa
P3	Discapacidad Cognitiva	✓ Grado 1 ✓ Grado 2 ✓ grado 3 ✓ Memoria remota y a corto plazo. ✓ Difícil de atención
	Visual	
	Hiperactividad	✓ Nivel 1
	Asperger	
	Dificultad en el lenguaje.	✓ Carencias de destrezas en la lecto escritura.
	Síndrome de Down	
	Trastorno del espectro autista (TEA)	✓ Grado 1

	Ritmos de aprendizaje.	✓ Lento ✓ Medio ✓ Bajo
P4 Y P5	Sensibilización, de adaptarse, convivencia, convivir en sociedad y en armonía	✓ Adaptación al estudiante. ✓ Conocer el tiempo y el espacio de estar solo (Autismo) ✓ Fomentar el respeto entre todos los estudiantes. ✓ Generación de confianza en capacidades
	Trabajo personalizado	✓ Acompañamiento pedagógico inclusivo constante.
	Trabajo con la familia	✓ Materiales ✓ Actividades extras.
	Discapacidad auditiva	✓ Comunicación frontal docente-estudiante proactiva
	Discapacidad visual	✓ Comunicación oral frontal docente-estudiante lectora de labios.
	En el área de matemáticas	✓ Se trabaja con material concreto.
	Mejorar el lenguaje	✓ Realizar ejercicios con la boca colocándose el lápiz debajo de la lengua. ✓ Mencione palabras, frases, colores y pronuncia su nombre.
	Trabajo en grupos	✓ En grupos de hasta 5 estudiantes ✓ Pares.
	Juegos	✓ Dramatizaciones. ✓ Juegos Interactivos.
	Tecnología	✓ Las Tic' s. ✓ Videos
	Hojas de trabajo	✓ A colores y claras
P6	Materiales reciclables.	✓ Botellas de yogur.
	Tecnología	✓ Proyector, ✓ Computadora ✓ Parlante ✓ Tics. ✓ Diapositivas ✓ Diapositivas en PowerPoint.
	Material concreto.	✓ Pinturas ✓ Rompecabezas ✓ Base diez ✓ Lápiz ✓ Granos ✓ Tapillas ✓ Cubos ✓ Tiza ✓ Soguillas ✓ Reloj solar

	Material semi-concreto	✓ Una planta ✓ Materiales del entorno. ✓ Tarjetas ✓ Hojas ✓ Contenido del texto ✓ Pictogramas ✓ Gráficos ✓ Flashcards ✓ Silabario ✓ Papelógrafo
P7	La sensibilización y la empatía,	✓ Estrategia motivacional ✓ Dinámicas ✓ Canto ✓ Pausas activas ✓ Videos motivacionales y de valores. ✓ Música de baile ✓ Dialogar con los compañeros el problema que tienen el estudiante para que sientan empatía.
	Integración	✓ Se sienta líder dentro de un grupo. ✓ Trabajo cooperativo con el resto de los estudiantes. ✓ Exposición de temas.
P8	Exclusión de estudiantes con necesidades educativas.	✓ Conversar con los compañeros sobre la empatía, respeto y la aceptación del compañero.
	Bajo autoestima de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓ Conversación de la autoestima personal. ✓ Ver videos de superación personal
	No control de esfínteres.	✓ Conversación con los padres de familia para que ayuden en casa con el control de esfínteres.
	Conflicto con los padres de familia porque no aceptan que sus hijos son estudiantes con necesidades educativas especiales.	✓ Conversar con los padres de familia y estudiantes sobre la aceptación de las necesidades educativas que tiene el niño o niña, para que colaboren en su aprendizaje
P9 Y P10	Evaluaciones sumativas, diagnósticas,	✓ Evaluaciones en hojas de trabajo. ✓ Hojas de trabajo gráficos o dibujos ✓ Rúbricas con diferentes dificultades.
	Evaluaciones desempeño y progreso	✓ Portafolio ✓ Registro anecdótico. ✓ Todo el tiempo porque trabaja a su lado. ✓ Observación. ✓ Oralmente. ✓ Mediante la participación y las preguntas.
P11	Planificaciones pedagógicas	✓ Se realiza adaptaciones en la misma planificación. ✓ Se realiza adaptaciones en una planificación aparte.
P12	Recomendaciones psicopedagógicas derivadas de la valoración realizada por la	✓ Los informes psicopedagógicos es el mismo para los diferentes estudiantes con necesidades educativas especiales.

Unidad de Apoyo a la Inclusión Educativa (UDAI)	✓ Hay algunas actividades que son recomendables trabajar,
	✓ Ayuda a ver que problemas de necesidades educativas tiene el estudiante.

Nota: La tabla muestra las categorías y subcategorías de análisis de las entrevistas realizadas

Fuente: Autoría Propia

2.8 Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos cualitativos se realizó siguiendo el proceso descrito por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el cual consta de los siguientes pasos: (1) recolección de datos, (2) revisión de datos, (3) organización de datos, (4) preparación de datos para el análisis, (5) definición de la unidad de análisis, (6) codificación abierta de las unidades, (7) generación de categorías, temas y patrones, (8) codificación axial de las categorías, y (9) descripción de resultados.

En primer lugar, se recolectaron los datos a través de las entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y revisión documental. Luego, se revisaron cuidadosamente las transcripciones de entrevistas, notas de campo y documentos para familiarizarse con su contenido.

Posteriormente, se organizaron los datos en archivos digitales y físicos según tipo de informante y técnica aplicada. Se prepararon los materiales para el análisis, realizando una lectura detallada y marcando segmentos significativos relacionados con el fenómeno de estudio.

La unidad de análisis quedó conformada por frases o párrafos que capturaban ideas relevantes sobre las estrategias didácticas inclusivas implementadas por los docentes. Estas unidades fueron sometidas a codificación abierta, asignándoles etiquetas conceptuales que resumían su significado.

A partir de la comparación y agrupación de códigos, emergieron categorías más amplias que representaban los temas centrales abordados por los participantes. Algunas de estas categorías fueron "adaptaciones curriculares", "apoyos visuales", "trabajo colaborativo", "capacitación docente", entre otras.

Luego, se realizó una codificación axial para establecer relaciones entre las categorías identificadas. Se buscaron patrones, se refinaron etiquetas conceptuales y se identificaron posibles categorías centrales que articulaban las demás.

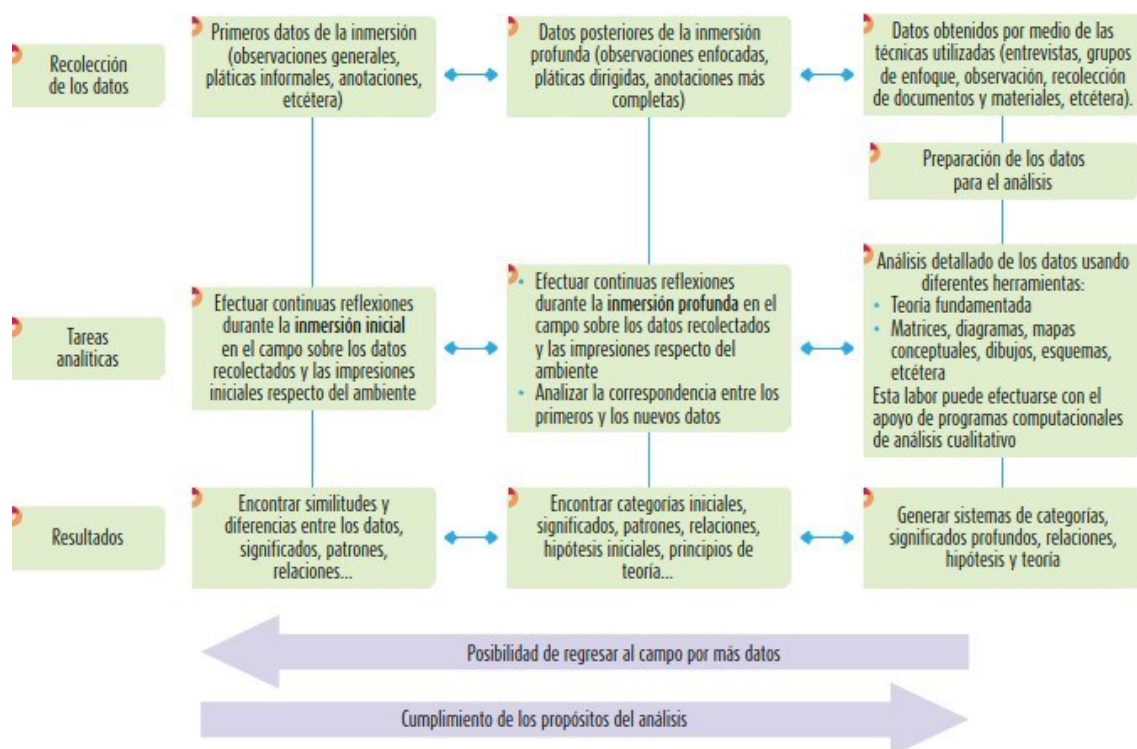
Finalmente, se elaboró una descripción narrativa de los resultados, organizándolos según las principales categorías y temas emergentes. Se utilizaron extractos textuales de los datos para ilustrar y fundamentar los hallazgos.

Todo este proceso de análisis se realizó de manera manual, utilizando recursos como resaltadores de colores, notas adhesivas, diagramas y matrices para organizar y visualizar los datos. Además, se recurrió a la estrategia de comparación constante para contrastar incidentes y categorías, buscando similitudes y diferencias que permitieran alcanzar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Asimismo, se trianguló la información proveniente de las distintas técnicas de recolección y de los diferentes informantes para identificar convergencias, divergencias y categorías transversales. Esta estrategia de triangulación contribuyó a fortalecer la validez y credibilidad de los resultados obtenidos.

Figura 1

Proceso de análisis de datos cualitativos



Nota: El gráfico muestra el proceso de análisis de datos según Hernández-Sampieri (2014)

Fuente: Metodología de la Investigación Hernández-Sampieri (2014)

2.9 Criterios de rigor metodológico

Para asegurar la calidad y rigurosidad del presente estudio cualitativo, se consideraron los criterios propuestos por Guba y Lincoln (2002): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

La credibilidad se procuró mediante la triangulación de técnicas de recolección de datos (entrevistas, observación y análisis documental) y de informantes (docentes y estudiantes). Esto permitió contrastar distintas miradas sobre el fenómeno. También se realizó comprobación con los participantes, compartiendo las transcripciones de sus entrevistas para que pudieran revisarlas y hacer ajustes si lo estimaban necesario.

En cuanto a la transferibilidad, se ha proporcionado una descripción detallada del contexto de investigación y de las características de los participantes. Asimismo, se presenta una rica descripción narrativa de los resultados, incorporando extractos textuales de los datos que permiten al lector evaluar la aplicabilidad de los hallazgos a otros entornos similares.

Para resguardar la dependencia (o consistencia), se generó una pista de revisión que documenta explícitamente las decisiones metodológicas y analíticas tomadas durante todo el proceso investigativo. Esto posibilita que otros investigadores puedan auditar el estudio y arribar a conclusiones similares a partir de los datos.

Finalmente, para fortalecer la confirmabilidad de este estudio, se utilizó la estrategia de reflexividad del investigador. Esto implicó un proceso de autorreflexión continua y transparente sobre mi posicionamiento como investigador y cómo este podría influir en la interpretación de los datos.

2.10 Criterios éticos

Durante todo el proceso investigativo se cautelaron los aspectos éticos para resguardar el bienestar y los derechos de los participantes. Siguiendo los principios de Manzini (2000), se consideraron:

Autonomía: se respetó el derecho de los docentes y estudiantes a decidir voluntariamente su participación o retiro del estudio en cualquier momento, sin presiones ni consecuencias negativas.

Beneficencia: se procuró que los resultados de esta investigación pudieran aportar a mejorar las prácticas docentes inclusivas en la institución educativa, beneficiando a los estudiantes con NEE.

No maleficencia: se cauteló no generar ningún daño o perjuicio a los participantes debido a su colaboración en el estudio. Se resguardó la confidencialidad de la información y el anonimato de los informantes utilizando códigos.

Justicia: se trató a todos los participantes con igual consideración y respeto, sin discriminaciones de ningún tipo.

Además, se elaboraron protocolos de consentimiento y asentimiento informado (ver Anexo F) que fueron aplicados con todos los docentes y estudiantes participantes. En estos documentos se explicaron los objetivos, metodología, beneficios y riesgos del estudio. También se indicó el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento y se garantizó explícitamente la confidencialidad en el manejo de la información. Todos los participantes firmaron estos documentos antes de colaborar en la investigación.

Los resultados del estudio serán compartidos con la comunidad educativa de la Escuela Nicolás Sojos a través de una jornada de socialización. Esto contribuirá a la reflexión interna sobre las prácticas docentes inclusivas y permitirá delinear acciones de mejora institucional.

De esta manera, se ha explicitado el diseño metodológico que orientó el desarrollo de la presente investigación. A continuación, en el Capítulo III, se presentan los principales resultados obtenidos tras el análisis de los datos recolectados.

Capítulo III

3. Resultados y Discusión

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos tras el proceso de recolección y análisis de datos cualitativos sobre las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes de la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos. Los resultados se organizan en función de los objetivos específicos de la investigación y se triangulan los datos provenientes de las diferentes técnicas utilizadas (entrevistas, observaciones y revisión documental) para identificar categorías transversales que den respuesta a la pregunta de investigación. Finalmente, se desarrolla una discusión interpretativa donde se contrastan estos hallazgos con la literatura previa revisada en el estado del arte y el marco teórico, y se reflexiona sobre sus implicancias para la comprensión y mejora de las prácticas educativas inclusivas.

3.1 Resultados

3.1.1 Análisis e Interpretación de Datos

El objetivo principal de este capítulo es mostrar los resultados de la investigación, de acuerdo con los objetivos inicialmente planteados y dando respuesta a la pregunta de investigación la misma que es ¿Cuáles son las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes para los estudiantes con necesidades educativas especiales? Al aplicar las herramientas y técnicas para recopilar datos, se pudo conocer las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes.

Es importante destacar que los hallazgos presentados en este capítulo contribuyen al logro del objetivo general de la investigación, que busca analizar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicadas por los docentes en el aula para estudiantes con necesidades educativas especiales. La identificación de estas estrategias a través de las entrevistas realizadas permite obtener una visión clara de las prácticas pedagógicas que se están implementando actualmente en la Escuela Nicolás Sojos para atender a la diversidad del alumnado. Esto sienta las bases para su posterior categorización y análisis de efectividad, aportando así a la comprensión integral del fenómeno estudiado y al cumplimiento del propósito central de la investigación.

3.1.2 Identificación de estrategias didácticas con enfoque inclusivo

El primer objetivo específico de esta investigación fue identificar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes en el aula para reconocer las prácticas existentes y obtener una visión clara de las estrategias que se implementan actualmente. A continuación, se describen los principales hallazgos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y análisis de documentos institucionales.

3.1.2.1 Estrategias identificadas en las entrevistas. A partir del análisis cualitativo de las transcripciones de las 20 entrevistas realizadas a docentes de diferentes subniveles educativos, mediante codificación abierta y axial, emergieron las siguientes categorías centrales sobre estrategias didácticas inclusivas:

a) Adaptaciones curriculares: Una temática recurrente en el discurso de los docentes entrevistados fue la realización de adaptaciones en diferentes elementos del currículo para ajustarse a las necesidades de los estudiantes con NEE. Estas adecuaciones abarcan desde los objetivos de aprendizaje hasta los contenidos, metodologías y procesos de evaluación. Por ejemplo, la docente DEE2 menciona: "Se hacen adaptaciones en la planificación, en las destrezas que se van a evaluar, se bajan los niveles de complejidad" (Comunicación personal, noviembre de 2023).

b) Uso de recursos diversificados: Otro aspecto destacado por los entrevistados fue la utilización de una variedad de recursos y materiales didácticos para favorecer la participación y comprensión de todos los estudiantes, especialmente aquellos con NEE. Se mencionó el uso de materiales concretos, apoyos visuales, recursos audiovisuales y herramientas tecnológicas. Así lo expresa el docente DEM4: "Usamos pictogramas, videos, audios, material concreto, para que los estudiantes con NEE puedan entender mejor los temas" (Comunicación personal, noviembre de 2023).

c) Aprendizaje colaborativo: Un tercer elemento que emergió con fuerza en las entrevistas fue la relevancia otorgada al trabajo colaborativo y la interacción entre pares como estrategia para promover la inclusión en el aula. Los docentes destacaron la importancia de generar instancias donde los estudiantes con y sin NEE puedan trabajar juntos, apoyarse mutuamente y aprender unos de otros. La docente DEP1 comenta: "Se hacen trabajos en grupo, donde los estudiantes con NEE tienen un rol y sus compañeros los apoyan" (Comunicación personal, noviembre de 2023).

d) Evaluación diferenciada: Un cuarto tema que surgió en las entrevistas fue la implementación de prácticas de evaluación diferenciada para los estudiantes con NEE. Los docentes manifestaron utilizar instrumentos y criterios de evaluación ajustados a las características y necesidades particulares de estos estudiantes, con el fin de valorar sus aprendizajes de manera más justa y equitativa. Según la docente DES2: "Las evaluaciones son más personalizadas, se les da más tiempo, se adecúan las preguntas, se les evalúa de acuerdo con sus capacidades" (Comunicación personal, noviembre de 2023).

La siguiente tabla muestra de forma sistematizada las principales estrategias inclusivas descritas por los profesores entrevistados, especificando en cada caso la caracterización de la estrategia, los docentes que manifestaron emplearla y una breve descripción de, en qué consiste:

Tabla 4

Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo identificadas mediante la Entrevista

Estrategia	Descripción	Docentes
Trabajo individualizado	Preparar material didáctico particular para cada estudiante sobre la base de sus necesidades.	DEE2, DEE3
Ubicación preferencial	Ubicar más cerca a estudiantes con NEE para facilitar su supervisión, entrega de instrucciones y refuerzo motivacional.	DEP2
Inicio diferenciado	Iniciar clases con subgrupo de NEE abordando conceptos elementales simples, para luego retomar con el resto profundizando contenidos.	DES1
Adaptación por grado	Adaptar métodos a cada grado, en segundo inicialmente conceptos básicos y luego integración, mientras que en tercero inicio conjunto.	DES1
Técnica lápiz bajo lengua	Poner lápiz bajo la lengua para desarrollar lenguaje oral, pedir emitir palabras y frases.	DEE1, DEE8
Aprendizaje colaborativo	En matemáticas, uso de material concreto y actividades grupales entre pares generando aprendizaje mutuo.	DEM4
Herramientas digitales	Uso de juegos didácticos interactivos donde crean sus propios recursos de aprendizaje.	DEE6
Material concreto	Énfasis en material manipulable y representaciones visuales en área lógico-matemática.	DEM4, DEE6
Trabajo entre pares	Incluir a estudiantes de NEE en trabajo grupal para que el resto les brinde ayuda y apoyo.	DEE4, DEM5

Estrategia	Descripción	Docentes
Nivel de complejidad	Disminuir nivel de complejidad de destrezas trabajadas con resto del grupo.	DEE7
Estimulación multisensorial	Con discapacidad auditiva, énfasis en estimulación visual y lectura de labios.	DES2
Actividades equiparables	Aplicar mismas actividades formativas que realizan el resto de los estudiantes del aula regular.	DES3

Nota: La tabla muestra las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que los docentes aplican según la entrevista

Fuente: Autoría Propia

Como se aprecia en la tabla, son múltiples y variadas las mediaciones didácticas que los docentes están implementando para hacer efectiva la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales en las actividades formativas. Algunas de estas estrategias se enfocan en adaptaciones curriculares y metodológicas, mientras que otras apuntan al ámbito de recursos de aprendizaje o a la generación de apoyos mediante trabajos colaborativos.

3.1.2.2 Estrategias identificadas en las observaciones de aula. A través de las 8 sesiones de observación no participante realizadas en diferentes subniveles educativos, se pudo analizar cómo los docentes implementan estrategias didácticas inclusivas en su práctica pedagógica y cómo interactúan con los estudiantes que presentan NEE en el contexto real del aula. A partir de los registros de campo y el análisis cualitativo de la información recolectada, se identificaron las siguientes prácticas inclusivas:

a) Ubicación preferencial: Una estrategia observada de manera recurrente fue la ubicación de los estudiantes con NEE en lugares estratégicos del aula para favorecer su atención, participación y supervisión por parte del docente. En la mayoría de los casos, estos estudiantes fueron situados en las primeras filas, cerca de la pizarra o del escritorio del profesor. Esto se evidenció, por ejemplo, en la clase de la docente DOE3, quien sentó al estudiante con NEE en la primera fila y se acercaba constantemente a su puesto para supervisar su trabajo y brindarle apoyo (Observación de aula, noviembre de 2023).

b) Uso de apoyos visuales: Otra práctica inclusiva observada de manera consistente fue el uso de diversos apoyos visuales por parte de los docentes durante el desarrollo de las clases. Se evidenció la utilización de imágenes, fotografías, esquemas, mapas conceptuales,

organizadores gráficos, entre otros recursos visuales, para facilitar la comprensión de los contenidos y favorecer la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con NEE. Por ejemplo, en la clase del docente DOM1 se proyectaron diapositivas con ilustraciones y gráficos para apoyar la exposición oral sobre el tema de las plantas (Observación de aula, noviembre de 2023).

c) Actividades multinivel: Un tercer elemento observado en varias de las clases fue la propuesta de actividades con diferentes niveles de complejidad para que todos los estudiantes puedan participar y progresar según sus capacidades. Se evidenció que los docentes diseñan tareas con distintos grados de dificultad o brindan opciones para que cada estudiante pueda elegir aquella que se ajuste mejor a su nivel de habilidad. Así se observó, por ejemplo, en la clase de la docente DOP1, donde se plantearon ejercicios prácticos de matemáticas con tres niveles de complejidad: básico, intermedio y avanzado (Observación de aula, noviembre de 2023).

d) Trabajo colaborativo: Una cuarta práctica inclusiva observada en la mayoría de las clases fue el fomento del trabajo colaborativo entre estudiantes con y sin NEE. Se evidenció que los docentes promueven de manera intencional la interacción, el apoyo mutuo y el aprendizaje entre pares mediante la conformación de duplas o grupos heterogéneos. Por ejemplo, en la clase del docente DES1 se formaron equipos diversos para resolver problemas matemáticos, donde los estudiantes con NEE tenían un rol específico y contaban con la ayuda de sus compañeros (Observación de aula, noviembre de 2023).

Sin embargo, durante la observación de las clases con estudiantes NEE, las docentes implementaron dinámicas grupales y actividades de movimiento con música, pero no se evidenciaron otras estrategias declaradas por los docentes en entrevistas previas. Asimismo, se reconocieron los logros individuales destacando la autoestima del educando especial, mas no se observó trabajo colaborativo ni en equipos durante la clase. Si bien las profesoras dirigieron dinámicas de grupo y corporales, no aplicaron metodologías de aprendizaje cooperativo, limitando la participación del estudiante con NEE a brindar asistencia entregando hojas y carteles. Se necesita mayor integración de los alumnos con NEE en las actividades académicas, así como promover interdependencia positiva entre los educandos a través del aprendizaje colaborativo.

Los resultados de las observaciones áulicas permitieron caracterizar aspectos como el nivel de preparación y desempeño docente en las diferentes etapas; las estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivas implementadas; la participación estudiantil con necesidades

educativas especiales; el manejo de contenidos y recursos didácticos inclusivos; entre otros factores vinculados con la práctica educativa. Ver anexo D.

Tabla 5

Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo identificadas en la observación

Estrategia	Descripción	Docentes	Observaciones
Actividades de inicio participativas	Usan dinámicas corporales, exposiciones orales con dibujos.	DOE2	EOE2
Explicación de contenidos y ejercicios	Explican contenidos con ejemplos en pizarra. Asignan ejercicios en cuadernos.	DOE2, DOE3	EOE2, EOE3
Actividades diferenciadas	Asignan actividades de menor complejidad con orientación personalizada a estudiantes NEE.	DOE2, DOE3	EOE2, EOE3
Material didáctico de apoyo	Usan cuadernos, lápices, pinturas, textos de niveles inferiores	DOE3	EOE3
Participación oral	Estimulan participación oral con preguntas de conocimientos previos.	DOM1	EOM1
Trabajo grupal	Organizan trabajo entre pares de estudiantes.	DOM1, DOP1,	EOM1, EOP1, EOM1
Actividades lúdicas grupales	Integran estudiantes NEE en actividades lúdicas grupales.	DOM1	
Recursos audiovisuales	Usan videos para introducir temas.	DOE3	EOE3

Nota: La tabla muestra las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que los docentes aplican según la observación

Fuente: Autoría Propia

3.1.2.3 Estrategias identificadas en la revisión documental. A partir del análisis de 20 planificaciones microcurriculares (planes de unidad y planes de clase) elaboradas por los docentes participantes, utilizando una lista de cotejo, se obtuvieron los siguientes hallazgos sobre la presencia de estrategias didácticas inclusivas en estos documentos:

a) Adaptaciones curriculares: Un primer aspecto que se evidenció en la gran mayoría de las planificaciones revisadas (80%) fue la incorporación de adaptaciones curriculares para atender a las necesidades educativas especiales de ciertos estudiantes. Estas adaptaciones se reflejaron en ajustes realizados a diferentes elementos del currículo,

tales como los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias metodológicas y los procedimientos de evaluación. Por ejemplo, en la planificación microcurricular del docente DRM2 para la asignatura de Matemáticas, se detallan adaptaciones en las destrezas a desarrollar y en los indicadores de logro para los estudiantes con NEE, especificando un nivel de complejidad menor en comparación con el resto del grupo (Revisión documental, noviembre de 2023).

b) Recursos didácticos inclusivos: Un segundo elemento que se identificó en un alto porcentaje de las planificaciones analizadas (75%) fue la incorporación de recursos didácticos diversificados para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan NEE. Dentro de estos recursos se mencionan materiales concretos, apoyos visuales, recursos audiovisuales, tecnologías digitales, entre otros. Por ejemplo, en la planificación de clase de la docente DEE6 para la asignatura de Lengua y Literatura, se especifica el uso de tarjetas con pictogramas y cuentos ilustrados para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes con NEE (Revisión documental, noviembre de 2023).

c) Evaluación diferenciada: Un tercer aspecto que se evidenció en un porcentaje considerable de las planificaciones revisadas (60%) fue la consideración de prácticas de evaluación diferenciada para valorar los aprendizajes de los estudiantes con NEE. Se observó que los docentes plantean el uso de instrumentos y criterios de evaluación ajustados a las características y necesidades particulares de estos estudiantes, con el fin de medir sus progresos de manera más pertinente y justa. Por ejemplo, en el plan de clase del docente DRS1 para la asignatura de Lengua y Literatura, se especifican rúbricas con indicadores de logro diferenciados para evaluar la producción escrita de los estudiantes con NEE, considerando aspectos como la extensión del texto, el uso de vocabulario básico y la coherencia de las ideas (Revisión documental, noviembre de 2023). Asimismo, se pudo constatar el empleo de prácticas como el aprendizaje colaborativo entre pares, seguimiento personalizado a estudiantes con NEE, asignación de tutores, extensión de tiempo para actividades y el énfasis en la participación e integración de toda la diversidad de discentes. En la Tabla 6 se sintetiza los resultados sobre las estrategias didácticas inclusivas evidenciadas en las planificaciones de los docentes participantes:

Tabla 6

Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo identificadas en la revisión de las planificaciones microcurriculares

Estrategia	Descripción	Docentes
Actividades individualizadas	Preparar material didáctico particular sobre necesidades de estudiantes NEE	DRE2
Explicaciones y repeticiones	Explicaciones, repeticiones de temas y actividades dosificadas para estudiantes NEE	DRE2
Adaptaciones curriculares	Actividades, tareas y evaluaciones con menor complejidad y cantidad para NEE	DRE2
Evaluación cualitativa	Evaluaciones centradas en experiencias, progresos y desempeño cualitativo	DRE2
Aprendizaje colaborativo	Trabajos grupales entre pares, asistencia mutua entre estudiantes	DRE3
Preguntas exploratorias	Preguntas para activación de conocimientos previos	DRE3
		DRP1
		DRE1
		DRE2
Organizadores gráficos	Exposiciones, organizadores gráficos, rutinas y trabajos grupales	DRE3
		DRE4
		DRM1
		DRM2
		DRS1
		DRS2
	Adaptaciones en complejidad, ítems y tiempo de evaluaciones	DRS2

Estrategia	Descripción	Docentes
Evaluación diferenciada		DRP1 DRE1 DRE2 DRE3 DRE4 DRM1 DRM2 DRS1 DRS2
Recursos multimedia	Videos, material audiovisual y manipulativo	
Trabajos entre pares	Trabajos entre pares, aprendizaje colaborativo, ayuda mutua	DRM1
Modelo DUA	Adaptación de actividades según necesidades de estudiantes con NEE mediante priorización de calidad sobre cantidad, apoyo personalizado, y sustitución de tareas extensas	DRP1 DRM2
Tutores	Asignación de compañeros que hayan terminado actividades para apoyar a estudiantes con NEE	DRM2
Material concreto, gráfico y audiovisual	Uso de material que facilite la comprensión y aprendizaje de estudiantes con presuntas capacidades distintas	DRM2
Extensión de tiempo	Más tiempo para completar tareas para estudiantes con ritmos más lentos de aprendizaje	DRM2
Evaluación personalizada	Consideración de limitaciones de estudiantes en la evaluación mediante reducción de cantidad de ítems evaluados	DRM2
Participación e integración	Énfasis en la participación e integración de estudiantes con NEE en actividades grupales	DRM2
Seguimiento personalizado	Monitoreo más cercano del progreso y aprendizaje de estudiantes con NEE	DRM2

Nota: La tabla muestra las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que los docentes aplican según la microplanificación.

Fuente: Autoría Propia

La revisión de las planificaciones de los docentes participantes evidenció la implementación de variadas estrategias didácticas inclusivas por parte de un número significativo de profesores.

3.1.3 Categorización de las Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo que Aplican los Docentes en el Aula

El segundo objetivo específico de esta investigación fue categorizar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que utilizan los docentes en el aula, con el propósito de agruparlas y clasificarlas en función de sus características comunes. Para ello, se realizó una triangulación entre los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas, las observaciones de aula y el análisis documental, identificando una serie de categorías transversales que permiten caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes de la Escuela Nicolás Sojos. Estas categorías son las siguientes:

a) Flexibilización curricular: Una primera categoría transversal que emergió con fuerza en los tres corpus de datos fue la flexibilización del currículo como estrategia clave para responder a las necesidades educativas especiales de ciertos estudiantes. Se evidenció que los docentes realizan diversos tipos de adaptaciones a los elementos curriculares, tales como los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las metodologías, las actividades y los procesos de evaluación. Estas adecuaciones buscan ajustar la propuesta educativa a las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE, con el fin de asegurar su participación, progreso y logro de los aprendizajes fundamentales.

b) Mediación pedagógica diversificada: Una segunda categoría transversal identificada fue la diversificación de las formas de mediación pedagógica para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE. Se evidenció un uso recurrente y variado de recursos y materiales didácticos que atienden a diferentes estilos de aprendizaje y que buscan hacer más accesibles y comprensibles los contenidos educativos. Dentro de estos recursos se encuentran los materiales concretos, los apoyos visuales, los recursos audiovisuales, las tecnologías digitales, entre otros. Asimismo, se constató la implementación de estrategias de mediación como el uso de apoyos multisensoriales, el empleo de organizadores gráficos, la entrega de instrucciones claras y precisas, la promoción de experiencias de aprendizaje activo y participativo, entre otras.

c) Aprendizaje colaborativo y apoyo entre pares: Una tercera categoría transversal que surgió del análisis integrado de los datos fue la valoración del aprendizaje colaborativo y el

apoyo entre pares como estrategia para favorecer la inclusión educativa. Se evidenció que los docentes promueven de manera intencional el trabajo colaborativo entre estudiantes con y sin NEE, generando instancias para la interacción, el diálogo, la distribución de roles y la construcción conjunta de aprendizajes. Además, se constató que los docentes fomentan una cultura de apoyo y cuidado mutuo entre los estudiantes.

d) Evaluación diversificada y formativa: Una cuarta categoría transversal identificada fue la implementación de prácticas de evaluación diversificada y formativa como estrategia para valorar los aprendizajes de los estudiantes que presentan NEE. Se evidenció que los docentes están incorporando de manera progresiva formas de evaluación diferenciada, que consideran las capacidades y necesidades particulares de estos estudiantes. Esto se traduce en el uso de instrumentos adaptados, criterios de logro flexibles, mayor tiempo para la ejecución de las tareas evaluativas, entre otras adecuaciones. Asimismo, en las observaciones de aula se constató que algunos docentes entregan retroalimentación positiva y orientadora a los estudiantes con NEE, destacando sus avances y ofreciendo sugerencias para seguir mejorando.

Tomlinson (2008) sugiere categorías como contenido, proceso, producto y ambiente de aprendizaje, que guardan relación con adaptaciones curriculares, aprendizaje activo, recursos de apoyo, agrupamientos flexibles y otras estrategias mencionadas en la matriz del documento. La autora mencionada, argumenta que "una enseñanza diferenciada efectiva involucra proporcionar múltiples aproximaciones al contenido, al proceso y al producto en respuesta a las diferencias de preparación, interés y perfiles de aprendizaje de los estudiantes" (p. 18).

Así, la categorización de la tabla que se presenta a continuación se sustenta en la propuesta de Tomlinson de organizar las estrategias inclusivas diferenciadas de acuerdo con su propósito y características, con el fin de brindar una visión integral de las prácticas docentes para atender la diversidad en el aula. Esta clasificación permite también identificar áreas de mejora, como la evaluación flexible y el seguimiento cercano mencionados en el documento. Para ello se construyó una matriz comparativa como la que se muestra a continuación:

Tabla 7

Categorización de las Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo que Aplican los Docentes en el Aula

Categoría	Estrategias	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Adaptaciones curriculares	Actividades individualizadas, Trabajos individualizados, Inicio diferenciado, Adaptación por grado, Nivel de complejidad, Estimulación multisensorial, Actividades equiparables	Trabajo individualizado, Explicaciones y repeticiones, Adaptaciones curriculares, Evaluación cualitativa	Material didáctico de apoyo, Trabajos entre pares	Entrevista, Revisión documental
Aprendizaje activo	Actividades de inicio participativas, Participación oral, Trabajo grupal, Actividades lúdicas grupales	Aprendizaje colaborativo, Preguntas exploratorias	Organizadores gráficos	Entrevista, Observación, Revisión documental
Recursos de apoyo	Material concreto, Herramientas digitales, Recursos audiovisuales	Recursos multimedia	Material concreto, gráfico y audiovisual	Entrevista, Observación, Revisión documental
Desarrollo de habilidades	Técnica lápiz bajo lengua			Entrevista
Evaluación flexible	Evaluación cualitativa, Evaluación diferenciada			Revisión documental
Seguimiento cercano	Ubicación preferencial	Tutores, Extensión de tiempo, Evaluación personalizada, Participación e integración, Seguimiento personalizado		Entrevista, Revisión documental
Agrupamientos flexibles	Trabajo entre pares, Trabajo grupal			Entrevista, Observación
Explicación de contenidos	Explicación de contenidos y ejercicios		Pizarra, Cuadernos	Observación
Actividades diferenciadas	Actividades diferenciadas		Material didáctico de niveles variados	Observación

Categoría	Estrategias	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Motivación inicial	Actividades de inicio participativas			Observación

Fuente: Autoría Propia

Como se observa en la matriz, se definieron 10 categorías transversales sobre las cuales fueron dispuestas las respectivas estrategias evidenciadas. En cada caso se especifican además las técnicas, instrumentos y fuentes de información más frecuentes. Esta categorización permite comprender de manera integral las prácticas inclusivas en uso actualmente, mediante su clasificación según patrones comunes entre ellas. De forma general, se constata que la mayor parte de técnicas inclusivas aplicadas por los docentes se enfocan en adaptaciones curriculares, aprendizaje activo y provisión de recursos de apoyo para atender necesidades educativas específicas. No obstante, aún es necesario seguir robusteciendo áreas como evaluación flexible y seguimiento cercano a los estudiantes.

3.1.4 Efectividad de las Estrategias Didácticas con Enfoque Inclusivo que Aplican los Docentes en el Aula para los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

El tercer objetivo específico de esta investigación fue examinar la efectividad de las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes en el aula para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para ello, se realizó una triangulación entre los datos provenientes de las entrevistas, las observaciones de aula y la revisión documental, con el fin de analizar la pertinencia y el impacto de estas estrategias en el aprendizaje de dichos estudiantes.

Los resultados muestran que las estrategias didácticas inclusivas implementadas por los docentes de la Escuela Nicolás Sojos han tenido una efectividad positiva en varios casos, favoreciendo el acceso, la participación, el refuerzo de habilidades y los progresos de los estudiantes con NEE respecto a sus niveles de partida. Dentro de las estrategias que los propios docentes identifican como más efectivas se encuentran las adaptaciones curriculares, el uso de recursos diversificados, el aprendizaje colaborativo, la evaluación diferenciada y el apoyo individualizado.

No obstante, los hallazgos también evidencian algunas limitaciones y desafíos en la implementación de estas estrategias, que estarían afectando su efectividad y alcance. Por ejemplo, en las observaciones de aula se constató que el uso de actividades prácticas, manipulativas y lúdicas aún es limitado, primando las explicaciones verbales y el trabajo con material impreso. Asimismo, se observó un desfase importante entre las tareas asignadas a

los estudiantes con NEE y las del resto del grupo, lo que dificultaría su plena inclusión y participación en las actividades de aprendizaje.

Otro desafío identificado tiene relación con la falta de tiempo y de recursos humanos suficientes para atender adecuadamente a la diversidad de necesidades presentes en el aula. En las entrevistas, varios docentes manifestaron que les resulta complejo brindar una atención genuinamente inclusiva cuando deben responder simultáneamente a estudiantes con NEE y a otros con distintos ritmos de aprendizaje, existiendo una tensión constante entre el apoyo individualizado y la enseñanza al grupo total.

A esto se suma la necesidad de fortalecer la formación y capacitación docente en estrategias pedagógicas inclusivas. Si bien los profesores valoran y buscan implementar prácticas que respondan a la diversidad, reconocen que muchas veces no cuentan con las herramientas necesarias para diseñar e implementar estrategias pertinentes a las necesidades específicas que presentan algunos estudiantes, especialmente aquellos con NEE más complejas.

Además, la revisión de las planificaciones curriculares evidenció algunas brechas entre lo declarado y lo implementado. Aunque en la mayoría de estos documentos se explicitan estrategias inclusivas como adaptaciones curriculares, uso de recursos diversificados, aprendizaje colaborativo y evaluación diferenciada, no siempre se observa una coherencia entre lo planificado y las prácticas de aula, existiendo una distancia entre el discurso y la acción pedagógica.

Frente a estas limitaciones, se requiere avanzar en el fortalecimiento de las condiciones organizativas y curriculares para una inclusión educativa de calidad. Esto implica, por una parte, asegurar una dotación adecuada de recursos humanos, materiales y temporales que permitan responder de manera pertinente a la diversidad del alumnado. Por otra, se necesita promover instancias sistemáticas de desarrollo profesional docente en estrategias pedagógicas inclusivas, que se focalicen en el análisis de necesidades específicas de los estudiantes y en el diseño e implementación de apoyos ajustados a dichos requerimientos.

3.2. Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian que los docentes de la Escuela Nicolás Sojos están implementando una variedad de estrategias didácticas con el propósito de favorecer la inclusión educativa de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Estas prácticas pedagógicas se enmarcan en cuatro grandes categorías: flexibilización curricular, mediación pedagógica diversificada, aprendizaje colaborativo y apoyo entre pares, y evaluación diversificada y formativa.

La flexibilización curricular emerge como una estrategia central para responder a la diversidad del alumnado, lo cual es consistente con los planteamientos de diversos autores revisados en el marco teórico y en el estado del arte. Tal como señalan Duk y Loren (2010), las adaptaciones curriculares constituyen una herramienta clave para asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con NEE en contextos educativos regulares. Asimismo, estudios empíricos como los de González y Triana (2018), Rodríguez y Ossa (2014), y Espinoza y Cáceres (2021) han evidenciado la importancia de realizar ajustes en los diferentes elementos del currículo para atender a las necesidades de estos estudiantes. En este estudio se constata que los docentes realizan adecuaciones en los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación, buscando personalizar la enseñanza. No obstante, también se advierte que el grado de flexibilización varía entre profesores y asignaturas, existiendo aún desafíos para su implementación sistemática y pertinente.

Otra categoría relevante identificada es la mediación pedagógica diversificada, que da cuenta del uso de variados recursos y estrategias para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE. Los hallazgos muestran que los docentes incorporan en su práctica una amplia gama de materiales didácticos (concretos, visuales, audiovisuales, tecnológicos) y de estrategias de mediación (apoyos multisensoriales, organizadores gráficos, instrucciones claras, experiencias activas y participativas). Esto se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011) y con resultados de otras investigaciones que han destacado el valor de diversificar las formas de presentación, expresión y compromiso para promover la inclusión (Alba et al., 2015; Sánchez et al., 2019). Además, autores como Florian y Black-Hawkins (2018) han enfatizado la importancia de utilizar una variedad de estrategias y recursos que respondan a las diferencias individuales de los estudiantes. Sin embargo, este estudio también advierte limitaciones en la implementación sistemática de estas prácticas, las que podrían explicarse por factores como la falta de capacitación docente, de recursos pertinentes o de políticas institucionales que promuevan su desarrollo (Müller, 2019).

El aprendizaje colaborativo y el apoyo entre pares surgen como otra estrategia inclusiva altamente valorada por los docentes de la Escuela Nicolás Sojos. Los resultados evidencian que los profesores generan de manera intencional instancias de trabajo colaborativo entre estudiantes con y sin NEE, promoviendo la interacción, el diálogo y la construcción conjunta de aprendizajes. Esto es consistente con los postulados de la teoría sociocultural de Vygotsky y con los principios de la pedagogía inclusiva (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2019), que relevan la importancia de las interacciones sociales y la cooperación para el aprendizaje y la participación de todos. Diversas investigaciones empíricas han demostrado los beneficios del

aprendizaje colaborativo para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes en contextos de diversidad (Azorín, 2018; Pujolàs, 2012; Deunk et al., 2022). Asimismo, estudios como el de Liu y Pearson (2021) han destacado el valor del apoyo entre pares para favorecer la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en aulas regulares. No obstante, este estudio también advierte que la implementación del trabajo colaborativo aún no está plenamente instalada en las prácticas docentes de la escuela y que requiere de mayores apoyos formativos y condiciones institucionales para su desarrollo.

La evaluación diversificada y formativa aparece como otra categoría transversal que da cuenta de los esfuerzos de los docentes por valorar los aprendizajes de los estudiantes con NEE de una manera más pertinente y equitativa. Los resultados muestran que los profesores están incorporando de forma progresiva prácticas evaluativas diferenciadas, que consideran las capacidades y necesidades particulares de estos estudiantes, a través del uso de instrumentos adaptados, criterios flexibles, mayores tiempos de ejecución y retroalimentaciones positivas. Esto se alinea con los planteamientos de diversos autores sobre la importancia de avanzar hacia una evaluación más inclusiva, que se ajuste a la diversidad del alumnado y que contribuya a potenciar sus aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2017; Murillo y Duk, 2012; Manzanero et al., 2020). Además, investigaciones como las de Roberts y Simpson (2016) y Espinoza y Cáceres (2021) han relevado la necesidad de utilizar una variedad de estrategias e instrumentos de evaluación para responder a las características de los estudiantes con NEE en contextos de educación inicial y básica. Sin embargo, este estudio también evidencia que la evaluación diferenciada es un ámbito que presenta importantes desafíos y que requiere de mayor desarrollo en la escuela, pues no siempre se observa una coherencia entre lo planificado y lo implementado, existiendo brechas entre el discurso y la práctica evaluativa (Cerón et al., 2021).

Además de las categorías anteriores, este estudio aporta evidencia sobre algunas condiciones que estarían facilitando u obstaculizando el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en la Escuela Nicolás Sojos. Por una parte, se destaca el compromiso y la sensibilidad de la mayoría de los docentes frente a la diversidad del alumnado, quienes manifiestan una valoración positiva de las diferencias y un interés genuino por generar oportunidades de aprendizaje para todos. Estos resultados son coherentes con hallazgos de otros estudios que han relevado la importancia de las actitudes y creencias docentes para la construcción de escuelas más inclusivas (Granada et al., 2013; Cueva y Torres, 2022; López et al., 2018). En este sentido, investigaciones como las de Thijs et al. (2018) y de Boer et al. (2017) han demostrado la relación entre las percepciones de autoeficacia de los profesores y la implementación de prácticas inclusivas exitosas.

Por otra parte, se identifican algunos nudos críticos que estarían limitando la efectividad de las estrategias inclusivas, tales como la insuficiente capacitación docente en este ámbito, la escasez de recursos pedagógicos pertinentes, la falta de tiempo para una atención más personalizada y la persistencia de culturas escolares homogeneizadoras. Estas barreras también han sido reportadas por diversos autores y estudios, que han evidenciado la necesidad de fortalecer las condiciones organizativas, curriculares y formativas para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos (Echeita, 2017; UNESCO, 2020; Apablaza y Riquelme, 2022). Además, investigaciones como las de López et al. (2018) y González-Gil et al. (2019) han identificado desafíos similares en la implementación de políticas y prácticas de educación inclusiva en el contexto iberoamericano.

En síntesis, los resultados de esta investigación entregan un panorama comprehensivo sobre las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que se están implementando en un contexto escolar específico, aportando evidencia situada que complementa y dialoga con los conocimientos teóricos y empíricos disponibles en este campo. Si bien se identifican prácticas valiosas y un compromiso importante de los docentes por responder a la diversidad del alumnado, también se advierten desafíos y necesidades de mejora para avanzar hacia una inclusión educativa más profunda y sistémica. Esto es consistente con los planteamientos de autores como Booth y Ainscow (2015), quienes conciben la inclusión como un proceso continuo de mejora escolar, que requiere de la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa.

Los hallazgos de este estudio coinciden en gran medida con los reportados por otras investigaciones realizadas en contextos educativos similares, tanto a nivel nacional como internacional. Por ejemplo, se observan importantes semejanzas con los resultados obtenidos por Espinoza y Cáceres (2021) en su estudio sobre experiencias pedagógicas inclusivas en escuelas de Quito, Ecuador. Estos autores también identificaron la flexibilización curricular, el uso de recursos diversificados, el aprendizaje colaborativo y la evaluación diferenciada como estrategias clave implementadas por los docentes para atender a la diversidad del alumnado. Asimismo, advirtieron desafíos similares en cuanto a la formación docente, la provisión de apoyos especializados y la transformación de las culturas escolares hacia una mayor valoración de las diferencias.

De igual manera, se aprecian coincidencias con los hallazgos reportados por estudios realizados en otros países de la región, como Chile, Colombia o México. Por ejemplo, las investigaciones de González y Triana (2018), Rodríguez y Ossa (2014), y Sánchez et al. (2019) han evidenciado la importancia de las adaptaciones curriculares, la diversificación de

estrategias de enseñanza y evaluación, y el trabajo colaborativo para favorecer la inclusión educativa en estos contextos. Además, han identificado necesidades de mejora similares en ámbitos como la formación docente, la gestión escolar y el involucramiento de las familias.

No obstante, este estudio también aporta algunos matices y especificidades propias del contexto ecuatoriano, que permiten complejizar y situar la comprensión del fenómeno. Por ejemplo, se advierte la influencia de ciertas políticas educativas nacionales, como la normativa sobre adaptaciones curriculares (Mineduc, 2013) o los lineamientos para la inclusión de estudiantes con NEE (Mineduc, 2016), que han impulsado la implementación de algunas de las estrategias identificadas. Asimismo, se observan particularidades derivadas de las características socioculturales y educativas de la escuela participante, como la presencia de una alta proporción de estudiantes con discapacidad intelectual o la escasez de profesionales de apoyo especializados.

En definitiva, los resultados de esta investigación entregan un aporte significativo al conocimiento sobre las prácticas educativas inclusivas en el contexto ecuatoriano, complementando y enriqueciendo la evidencia disponible en este campo. Si bien se trata de un estudio situado en una realidad escolar específica, sus hallazgos pueden ser transferibles a otros establecimientos que comparten características y desafíos similares. Además, la investigación abre interesantes líneas de indagación para seguir profundizando en la comprensión de los factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva, así como en el diseño de estrategias de mejora pertinentes y contextualizadas.

Entre las fortalezas de este estudio cabe relevar el uso de una metodología cualitativa que posibilitó un acercamiento comprensivo a las experiencias y significados de los actores educativos en su contexto natural, recogiendo sus voces y visiones sobre las prácticas pedagógicas inclusivas. La triangulación de técnicas (entrevistas, observaciones, análisis documental) y participantes (docentes, estudiantes) favoreció la obtención de una mirada más amplia y válida sobre el fenómeno, contrastando diversas fuentes de información. Esto es consistente con las recomendaciones de autores como Flick (2014) y Creswell y Creswell (2018) sobre la importancia de utilizar múltiples estrategias de recolección y análisis de datos para fortalecer la credibilidad y confirmabilidad de los estudios cualitativos.

Además, los procesos de codificación y categorización implementados permitieron identificar patrones y temas recurrentes en los datos, que capturan los elementos centrales de las estrategias didácticas inclusivas analizadas. Esto aporta un marco conceptual pertinente para la interpretación de los resultados, que puede ser transferible a otros contextos educativos.

La construcción de categorías emergentes a partir de los datos es una de las principales fortalezas de los estudios cualitativos, pues permite generar teoría fundamentada que se ajusta a las particularidades del fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 2016).

No obstante, también es necesario reconocer algunas limitaciones de la investigación, como la imposibilidad de generalizar estadísticamente los resultados debido al muestreo intencional utilizado y al número acotado de participantes. Esto es propio de los estudios cualitativos, que privilegian la profundidad y riqueza de la información por sobre la representatividad de la muestra (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Además, por razones de factibilidad no se incluyeron las perspectivas de otros actores clave como directivos, familias o profesionales de apoyo, que podrían enriquecer la comprensión de los procesos de inclusión educativa. Futuras indagaciones podrían abordar estas limitaciones, ampliando la muestra y diversificando las fuentes de información.

Los hallazgos de este estudio abren interesantes líneas de investigación para seguir profundizando en el conocimiento de las prácticas educativas inclusivas. Por ejemplo, sería valioso analizar los efectos de las estrategias didácticas identificadas en los aprendizajes y trayectorias escolares de los estudiantes con NEE, mediante diseños longitudinales que exploren sus avances y desafíos en diferentes áreas del currículum. Esto permitiría evaluar la efectividad de estas prácticas y orientar la toma de decisiones pedagógicas.

También se podría indagar en las necesidades formativas específicas de los docentes con relación a cada categoría de estrategias, con el fin de diseñar planes de desarrollo profesional situados y pertinentes. Diversos autores han destacado la importancia de la formación docente para la implementación de prácticas inclusivas (Echeita et al., 2020; Florian y Linklater, 2010; Infante, 2021), por lo que se requiere seguir investigando en esta línea. Además, se podrían realizar estudios comparativos entre escuelas con diferentes niveles de avance en inclusión educativa, para identificar factores facilitadores y obstaculizadores comunes.

Otra línea de investigación relevante sería examinar las concepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión y la diversidad, y cómo estas se relacionan con sus prácticas pedagógicas. Varios estudios han evidenciado la influencia de las creencias y valores de los profesores en la implementación de estrategias inclusivas (Granada et al., 2013; López et al., 2018; Cerón et al., 2020), por lo que se requiere seguir profundizando en esta temática. Asimismo, se podrían realizar investigaciones que exploren las percepciones y experiencias de los propios estudiantes con NEE y sus familias respecto a las prácticas inclusivas desplegadas por sus docentes.

En cuanto a las proyecciones prácticas de este estudio, se espera que sus resultados puedan orientar el diseño e implementación de políticas y programas de formación docente que potencien el desarrollo de competencias para la inclusión educativa. Esto implica fortalecer los planes de estudio de las carreras de pedagogía, incorporando de manera transversal contenidos y experiencias formativas relacionadas con la atención a la diversidad. Además, se requiere impulsar instancias de desarrollo profesional continuo para los docentes en ejercicio, que les permitan actualizar y profundizar sus conocimientos y habilidades para responder a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación pueden aportar insumos valiosos para la toma de decisiones a nivel de políticas educativas y de gestión escolar. Por ejemplo, se podrían utilizar las categorías de estrategias identificadas como referentes para el diseño de instrumentos de evaluación y mejora de las prácticas inclusivas a nivel institucional. También se podrían considerar los factores facilitadores y obstaculizadores detectados para definir acciones de apoyo y acompañamiento a las escuelas en su proceso de transición hacia una educación más inclusiva.

A nivel de la escuela participante, se espera que los resultados de este estudio contribuyan a visibilizar y valorar las buenas prácticas que ya se están implementando, así como a identificar aquellos aspectos que requieren ser fortalecidos. Esto puede motivar procesos de reflexión y diálogo al interior de la comunidad educativa, que permitan construir una visión compartida sobre la inclusión y generar compromisos de mejora. Además, se podrían utilizar los hallazgos para diseñar planes de acción específicos, que aborden las necesidades detectadas en ámbitos como la flexibilización curricular, la diversificación de estrategias de enseñanza y evaluación, el trabajo colaborativo o la participación de las familias.

En definitiva, se espera que esta investigación aporte evidencias y orientaciones relevantes para seguir avanzando hacia una educación más inclusiva y equitativa, que garantice el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, valorando y respondiendo a su diversidad. Esto requiere del compromiso y la acción conjunta de todos los actores del sistema educativo, desde los responsables de las políticas públicas hasta los docentes y profesionales que trabajan directamente con los estudiantes en las aulas.

La inclusión educativa es un desafío complejo y multidimensional, que interpela nuestras concepciones y prácticas educativas tradicionales, y nos invita a transformar las culturas, las políticas y las prácticas escolares para acoger y potenciar la diversidad (Booth y Ainscow, 2015). Avanzar hacia este horizonte ético y pedagógico demanda un cambio profundo en nuestras miradas y acciones, que nos permita reconocer y valorar las diferencias como una

oportunidad para enriquecer los procesos educativos y construir una sociedad más justa e inclusiva.

En este sentido, la investigación educativa tiene un rol fundamental en la generación de conocimientos y propuestas que orienten y sustenten estos procesos de transformación. Estudios como el presente, que indagan en las prácticas pedagógicas inclusivas desde la perspectiva de los propios actores, aportan una mirada situada y contextualizada que puede iluminar la toma de decisiones y la innovación educativa. No obstante, se requiere seguir fortaleciendo la investigación en este campo, ampliando las temáticas, los enfoques y las metodologías, para responder a la complejidad del fenómeno de la inclusión educativa.

Asimismo, es fundamental promover una mayor articulación entre la investigación, las políticas públicas y las prácticas educativas, de modo que los conocimientos generados puedan ser transferidos y utilizados para la mejora de los sistemas educativos. Esto implica fortalecer los canales de diálogo y colaboración entre los distintos actores involucrados, desde los investigadores y académicos hasta los docentes, directivos y responsables de la toma de decisiones. Solo así podremos avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, que garantice el derecho de todos y todas a aprender y participar en igualdad de condiciones.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito analizar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicadas por los docentes en el aula para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales de la Escuela Nicolás Sojos en Ecuador. A continuación, se evalúa el cumplimiento de los objetivos planteados y se discuten los principales hallazgos a la luz del marco teórico y metodológico.

El primer objetivo específico buscaba identificar las estrategias didácticas inclusivas implementadas por los docentes. Los resultados obtenidos permitieron reconocer un conjunto de prácticas como las adaptaciones curriculares, el uso de recursos diversificados, el aprendizaje colaborativo y la evaluación diferenciada. Estas estrategias se alinean con los planteamientos teóricos de autores como Duk y Loren (2010), Booth y Ainscow (2015), quienes destacan la importancia de la flexibilización curricular y la diversificación de métodos para atender la heterogeneidad del alumnado.

En cuanto al segundo objetivo, categorizar estas estrategias didácticas inclusivas, se logró establecer una clasificación en función de dimensiones como adaptaciones curriculares, aprendizaje activo, recursos de apoyo, evaluación flexible y seguimiento cercano. Esta categorización es coherente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011) y las propuestas de autores como Tomlinson (2008), quienes enfatizan la necesidad de diversificar las formas de presentación, expresión y compromiso en el proceso educativo.

El tercer objetivo apuntaba a examinar la efectividad de las estrategias inclusivas implementadas. Si bien se reconocieron avances y valoración por parte de los docentes, también se identificaron limitaciones como la falta de coherencia entre el discurso y la práctica, la insuficiente formación docente y la escasez de recursos. Esto coincide con los planteamientos de Echeita (2017) y la UNESCO (2020), quienes señalan la necesidad de fortalecer las condiciones organizativas, curriculares y formativas para avanzar hacia una educación más inclusiva.

Desde una perspectiva metodológica, el enfoque cualitativo y la triangulación de técnicas como entrevistas, observaciones y análisis documental permitieron obtener una mirada comprehensiva y válida del fenómeno estudiado, en línea con las recomendaciones de autores como Flick (2014) y Creswell y Creswell (2018) para los estudios cualitativos.

En cuanto a la posible utilización del conocimiento producido por parte de la comunidad de referencia, esta investigación aporta evidencias situadas y orientaciones relevantes para fortalecer las políticas, programas de formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto educativo ecuatoriano. Los hallazgos pueden ser transferibles a otras instituciones que comparten características y desafíos similares con relación a la atención de la diversidad del alumnado.

A partir de estos hallazgos y conclusiones, se plantean algunas nuevas interrogantes y potenciales líneas de investigación futuras:

¿Qué efectos tienen las distintas estrategias didácticas inclusivas identificadas en el aprendizaje, participación y trayectorias escolares de los estudiantes con necesidades educativas especiales? Resultaría valioso indagar mediante estudios longitudinales en el impacto diferenciado de estas prácticas.

¿Cuáles son las necesidades formativas específicas que presentan los docentes con relación a cada categoría de estrategias inclusivas? Investigar estos requerimientos permitiría diseñar programas de desarrollo profesional ajustados.

¿Qué factores institucionales, culturales y de política educativa facilitan u obstaculizan la implementación efectiva de prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas? Estudios comparativos entre centros con diferentes grados de avance en esta materia podrían aportar contenido.

¿De qué manera inciden las concepciones, creencias y disposiciones de los docentes hacia la inclusión en el uso efectivo de estrategias didácticas inclusivas? Sería relevante explorar esta relación mediante aproximaciones mixtas.

¿Cómo perciben y vivencian los propios estudiantes con necesidades educativas especiales y sus familias las estrategias inclusivas utilizadas por los docentes? Conocer estas perspectivas aportaría una mirada complementaria.

Estas y otras posibles interrogantes abren nuevos caminos para seguir construyendo conocimientos situados, robustos y pertinentes que permitan remover barreras, potenciar capacidades institucionales y generar condiciones óptimas para una educación verdaderamente inclusiva y de calidad.

Adicionalmente, a partir de las conclusiones de este estudio, se desprenden las siguientes implicaciones y recomendaciones prácticas:

- Fortalecer los programas de formación inicial y continua de los docentes, con un enfoque en estrategias didácticas específicas para atender las necesidades educativas especiales.
- Promover una mayor dotación de recursos humanos especializados y apoyos técnicos en las instituciones educativas para una atención más personalizada.
- Impulsar procesos de transformación de las culturas escolares hacia una mayor valoración de la diversidad y prácticas pedagógicas inclusivas.
- Fomentar coherencia entre las planificaciones curriculares y la implementación efectiva de estrategias inclusivas en el aula.
- Fortalecer los canales de comunicación y colaboración entre docentes, familias, profesionales de apoyo y autoridades educativas.

En definitiva, a pesar de las limitaciones presentes, esta investigación constituye un aporte significativo al campo de la educación inclusiva en Ecuador, visibilizando las prácticas pedagógicas existentes, sus desafíos y oportunidades de mejora. Se espera que estos hallazgos motiven procesos de reflexión, diálogo y acción conjunta entre todos los actores involucrados, con el fin de seguir avanzando hacia una educación de calidad que respete y potencie la diversidad del alumnado.

Referencias

- Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 492–505). John Wiley & Sons.
- Ainscow, M. (2007). Developing Inclusive Education Systems: How Can We Move Policies Forward? *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 315-327. <https://doi.org/10.1080/13603110601116330>
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Mejorar la educación para todos: La inclusión de los niños y niñas con dificultades en el aprendizaje y la exclusión social*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2015). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.
- Alemany, I., & Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 11(34), 183-215.
- Allan Galis, S. (2011). Inclusive Teaching Strategies for Discipline-Based Art Education. *Studies in Art Education*, 52(4), 318-331. <https://doi.org/10.1080/00393541.2011.11518864>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor. (p.23).
- Apablaza, M. y Riquelme, J. (2022). Transitando hacia una educación inclusiva: Análisis de las políticas y prácticas educativas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100055>
- Arnaiz, P., & Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67(2), 227-245.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial No. 796. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento No. 434. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/LOEI-Reformada.pdf>

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. Perfiles Educativos, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>

Bedmar, J. (2009). La Educación en la Diversidad. Federación de Enseñanza de CC.OO.de Andalucía. (p.3)."

Bernal, C. A., y Bernal Torres, C. A. (2010). Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales (O. Fernández Palma, Ed.). Pearson Educación.

Blanco, L. (2020) Estrategias didácticas por competencias para la enseñanza de la biología en estudiantes de pregrado de la especialidad de biología y química, Facultad de Educación – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Rev. Gobernanza. Diciembre 2020. Vol.3/N°12, pp. 185 - 208. ISSN: 2617-619X"

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3ª ed.). FUHEM. <https://www.fuhem.es/product/guia-para-la-educacion-inclusiva-desarrollando-el-aprendizaje-y-la-participacion-en-los-centros-escolares/>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2021). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI.
- Carpenter, B., y Ainscow, M. (2016). Necesidades educativas especiales y escuela inclusiva. Madrid: Narcea.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Author.
- Castro, M., & González, M. (2019). Diversidad y educación inclusiva: retos y oportunidades para la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 51-70.
- Cerón, L., Molina, A. y Martínez, M. (2020). Actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.805
- Cerón, L., Pérez, M. y Cáceres, M. (2021). Prácticas evaluativas docentes en contextos de inclusión educativa. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.13>
- Céspedes, R. & Moreno, A. (2020). De las prácticas docentes tradicionales a los ajustes inclusivos: Investigación-acción colaborativa en Santo Domingo de los Tsáchilas. *CienciAmérica*, 9(2), 90-108.
- Congreso Nacional del Ecuador. (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. Registro Oficial No. 737. <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/este-es-06-C%C3%93DIGO-DE-LA-NI%C3%91EZ-Y-ADOLESCENCIA-Leyes-conexas.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial No. 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\ecu_const.pdf
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. SAGE Publications, Inc.

- Cueva, M.C., & Torres, J.P. (2022). Percepciones docentes sobre el uso de adaptaciones curriculares inclusivas para la diversidad funcional. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 6(2), 79-99. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X>
- de Boer, H., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2017). Teachers' didactic strategies in inclusive education: The role of self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 63, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.002>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Deunk, M., Nelissen, S., Strating, M., de Boer, A., & Minnaert, A. (2022). Practices that support the inclusion of students with intellectual disability: A systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2041591>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Dulzaides, M. E., & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5. <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- Echeita, G. (2005). *Necesidades educativas especiales y atención a la diversidad*. Madrid: Pearson Educación.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos de la Educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 143-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200143>

- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 126-133.
- Echeita, G., Simón, C., Fernández, M. L., & Cuevas, I. (2020). Formación para la educación inclusiva: El rol de la reflexión crítica sobre la práctica. Revista de Educación Inclusiva, 13(2), 207-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/515>
- Echeita, G., Simón, C., Fernández, M. L., & Cuevas, I. (2022). Las barreras que algunos estudiantes encuentran para el aprendizaje y la participación en contextos educativos. Factores escolares asociados a su mantenimiento o eliminación. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6595>
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2020). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. Revista de Educación, 382, 35-62.
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. Revista de Docencia Universitaria, 4, 2-20.
- Espinoza, M. & Cáceres, J. (2021). Experiencias pedagógicas sobre inclusión de niños con discapacidad múltiple en escuelas de Quito. Alteridad, 16(1), 134-152. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10>
- Espinoza, M. (2014). Metodología de la investigación científica y tecnológica. Lima: Macro.
- Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa. Morata.
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? The Psychology of Education Review, 34(2), 22-29.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2018). Special education teachers' perspectives on inclusive education: A narrative inquiry. International Journal of Inclusive Education, 22(11), 1252-1267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453434>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>

- García, J., & Goenechea, C. (2016). Educación inclusiva: vía para el desarrollo sostenible. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 83-99.
- García, M. A. (2020). Didáctica. En J. L. Rodríguez y M. L. Sánchez (Eds.), *Diccionario de Tecnología Educativa* (pp. 133-135). UNIR Editorial.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., & Fletcher, T. (2014). Special education in Mexico: The challenge of inclusion. *Global Education Review*, 1(4).
- González, F. y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González, M. (2020). Estrategias didácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 121-136.
- González, M. C. (2018). Didáctica. En M. A. García (Ed.), *Diccionario de Pedagogía* (pp. 137-139). Síntesis.
- González-Gil, F., & Martín, E. (2014). Educación inclusiva en España: políticas y prácticas de equidad educativas para el alumnado con discapacidad. En *Actas del I Congreso Internacional de Universidades Lectura Fácil* (pp. 516-525).
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/6153>
- Guralnick, M. J. (2017). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 30(3), 165-181. doi: 10.1097/IYC.000000000000109
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.

Infante, M. (2021). Desmontando la evaluación inclusiva: reflexiones para transitar desde las políticas a las prácticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 61-75. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200061>

Johnson, S. (2019). Los beneficios de la educación inclusiva para todos los estudiantes. *Revista de Educación*, 384(1), 14-28.

Latorre, M., y Seco del Pozo, C. (2013). Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas. (1ªed). Universidad Marcelino Champagnat. Visionpcperu. (p.13-15).

Liu, J., & Pearson, V. (2021). Participation of young children with autism spectrum disorders in inclusive classroom settings: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(10), 92–108. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05381-8>

Liu, J., & Pearson, V. (2021). Participation of young children with autism spectrum disorders in inclusive classroom settings: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(10), 92–108. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05381-8>

López, C., Rodríguez, L. y Saldaña, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la diversidad: un factor clave para la inclusión educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 133-147. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.008>

López, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en la formación docente inicial. Algunas reflexiones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 197-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100197>

López, M. (2021). La educación inclusiva: Un camino hacia la igualdad y la justicia social. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 73-86. (p. 77).

- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Manzanero, A. L., Flórez, M. A., & González, J. L. (2020). Credibilidad de los testimonios de personas con discapacidad intelectual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 30(1), 35-46. <https://doi.org/10.5093/apj2019a16>
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta Bioethica*, 6(2), 321-334. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2000000200010>
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2013). Acuerdo No. 0295-13: Normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2016). Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/Instructivo-para-la-evaluacion-y-promocion-de-estudiantes-con-necesidades-educativas-especiales.pdf>
- Montessori, M. (1912). *El método Montessori*. ABC Ediciones.
- Müller, C. (2019). Inclusión Educativa en Latinoamérica y el Caribe: una mirada desde las políticas públicas y la gestión escolar. CLACSO. <https://www.clacso.org/inclusion-educativa-en-latinoamerica-y-el-caribe/>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/editorial.pdf>
- Perkins, D. N. (2009). *Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education*. Jossey-Bass.
- Porta, L., y Silva, M. (2021). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. REDIE.

Presidencia de la República del Ecuador. (2021). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Decreto Ejecutivo No. 1241. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/09/Reglamento-General-a-la-LOEI.pdf>

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>

Roberts, J. L., & Simpson, K. (2016). A review of research into best practice in young children with special needs in preschool settings. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 120-136. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

Rodríguez, S. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>

Rojas, A. (2015). Entrevista en profundidad. En M. A. Paz, A. Rojas-Abero, & J. Sánchez-Guillén (Eds.), *Técnicas de investigación social cualitativa* (pp. 199-221). Madrid, España: Pearson Educación.

Sánchez, M. T., Martínez, M. E. y Ramírez, G. (2019). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Octaedro.

Sánchez, P. (2021). Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual. *Alteridad*, 14(1), 90-102. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2020.04>

Sapon-Shevin, M. (2015). *Inclusive Classrooms, Inclusive Schools: Strategies for Effective Differentiated Instruction*. Pearson.

Smith, M. (2018). La inclusión en la educación: beneficios para todos los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 15-28.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2017). Manual de Estrategias Didácticas: Orientaciones para su selección. Santiago, Chile: Ediciones INACAP. (p.1).

Thijs, S., Van Leeuwen, K., & Slegers, P. (2018). Inclusion of students with special educational needs: The role of the teacher. International Journal of Inclusive Education, 22(11), 1234-1251. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453433>

Tomlinson, C. A. (2008). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Paidós.

Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Pearson.

UNESCO (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

UNESCO (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374109>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2008). Directrices sobre políticas de inclusión: La educación inclusiva como camino hacia la sociedad del aprendizaje. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150407>.

UNESCO. (2017). Marco de acción sobre educación inclusiva y discapacidad. París: UNESCO.

UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York: UNICEF.

Valenzuela, J. R., & Flores, M. (2019). Fundamentos de investigación educativa. Editorial Digital UNID.

Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.500>

Villa, R., y Thousand, J. (2000). La escuela inclusiva: un enfoque centrado en la diversidad y en la colaboración. Narcea Ediciones.

Yin, R. K. (2021). Case study research: Design and methods (7th ed.). SAGE Publications, Inc.

Anexos

Anexos A: Guía de entrevista

Tema: Estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicado por los docentes en niños y niñas con necesidades educativas especiales en la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos.

Objetivo: Investigar el conocimiento que tienen las docentes y los docentes del nivel de educación básica sobre estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican en la enseñanza y aprendizaje de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos.

Item	Preguntas	Código
1	En su experiencia personal, ¿cómo se ha capacitado y formado para implementar estrategias didácticas inclusivas en su aula? ¿Qué enfoques o programas de capacitación ha encontrado más efectivos en su desarrollo como docente inclusivo?	P1
2	Según su experiencia como docente, ¿qué significa para usted la inclusión en el aula? Le pedimos que comparta su propia definición o conceptualización de lo que implica la inclusión educativa, basada en su práctica diaria con los estudiantes	P2
3	Según su experiencia, ¿qué tipos de necesidades educativas especiales se han presentado en los estudiantes en su aula?	P3
4	"En su experiencia como docente, ¿qué estrategias o acciones concretas ha implementado para apoyar la inclusión y atender las necesidades educativas especiales de sus estudiantes en el aula? Si no maneja el concepto técnico de estrategias didácticas inclusivas, no se preocupe. Nos interesa conocer cualquier acción, por sencilla que le parezca, que haya puesto en práctica para ayudar a la inclusión de estos estudiantes en sus clases".	P4
5	"Desde su experiencia, ¿podría describir alguna actividad, método o forma de enseñanza que haya puesto en práctica en clase y que le haya funcionado bien para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales? Nos gustaría que comparta ejemplos concretos de su propia práctica, aunque no sepa el nombre técnico de dicha estrategia. Lo importante es conocer qué ha implementado usted mismo en el aula y ha visto que da buenos resultados con estos estudiantes".	P5

-
- | | | |
|----|--|-----|
| 6 | ¿Qué materiales o recursos específicos ha utilizado o utiliza para ayudar a sus estudiantes con necesidades educativas especiales a aprender de manera efectiva? | P6 |
| 7 | ¿Cuáles son las acciones o enfoques específicos que emplea para fomentar la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las diferentes actividades que se llevan a cabo en el aula? Por favor, proporcione ejemplos de cómo implementa estas estrategias para promover la inclusión y el compromiso de estos estudiantes en el entorno educativo. | P7 |
| 8 | ¿Podría compartir una situación específica en la que haya tenido que manejar un conflicto o dificultad de aprendizaje con un estudiante que tiene necesidades educativas especiales? Describa cómo abordó esta situación y las estrategias que utilizó para resolver. | P8 |
| 9 | ¿Cuáles son las estrategias específicas que utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes con necesidades educativas especiales? | P9 |
| 10 | ¿Puede compartir algún ejemplo de cómo ha evaluado las estrategias didácticas inclusivas en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales en su aula? | P10 |
| 11 | ¿En su proceso de planificación pedagógica, integra las adaptaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales en la planificación general o desarrolla una planificación separada específicamente dirigida a estos estudiantes? | P11 |
| 12 | En su experiencia, ¿considera que las recomendaciones psicopedagógicas derivadas de la valoración realizada por la Unidad de Apoyo a la Inclusión Educativa (UDAI) para niños con necesidades educativas especiales son apropiadas y adecuadas para abordar las necesidades individuales de cada estudiante? ¿Puede proporcionar ejemplos específicos que ilustren cómo estas recomendaciones han implementado y han impactado en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su aula? | P12 |
-

Fuente: Autoría propia

Anexo B: Ficha de Observación de Campo

Observar e identificar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes en el aula en los estudiantes con necesidades educativas.

ITEM	CRITERIO	ÁMBITO
1	¿El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas que promuevan la atención individualizada y el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales?	<i>Estrategias</i> <i>Didácticas</i> <i>Inclusivas</i>
	❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias didácticas inclusivas que promueven la atención individualizada y el apoyo a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales. ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias didácticas inclusivas que promueven la atención individualizada y el apoyo a la mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales. ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias didácticas inclusivas que promueven la atención individualizada y el apoyo a algunos estudiantes con necesidades educativas especiales. ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias didácticas inclusivas que promuevan la atención individualizada y el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales. ❖ • No observado	
	Hallazgos:	
2	¿El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomentan la creatividad y la innovación en la enseñanza?	<i>Estrategias</i> <i>Didácticas</i> <i>Inclusivas</i>
	❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias didácticas inclusivas que fomentan la creatividad y la innovación en la enseñanza.	

- ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la creatividad y la innovación en la enseñanza.
- ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la creatividad y la innovación en la enseñanza.
- ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomenten la creatividad y la innovación en la enseñanza.
- ❖ • No observado

Hallazgos:

- 3 ¿El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomentan la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes? *Estrategias Didácticas Inclusivas*

- ❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias didácticas inclusivas que fomentan la autonomía y la responsabilidad en todos los estudiantes.
- ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la autonomía y la responsabilidad en la mayoría de los estudiantes.
- ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la autonomía y la responsabilidad en algunos estudiantes.
- ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomenten la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes.
- ❖ • No observado

Hallazgos:

- 4 ¿El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomentan la atención a la diversidad de los estudiantes? *Estrategias Didácticas Inclusivas*

-
- ❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias didácticas inclusivas que fomentan la atención a la diversidad de todos los estudiantes.
 - ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la atención a la diversidad de la mayoría de los estudiantes.
 - ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la atención a la diversidad de algunos estudiantes.
 - ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomenten la atención a la diversidad de los estudiantes.
 - ❖ • No observado

Hallazgos:

- 5 ¿El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomentan la participación activa de los estudiantes en la clase? *Estrategias Didácticas Inclusivas*

- ❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias didácticas inclusivas que fomentan la participación activa de todos los estudiantes en la clase.
- ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la participación activa de la mayoría de los estudiantes en la clase.
- ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la participación activa de algunos estudiantes en la clase.
- ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomenten la participación activa de los estudiantes en la clase.
- ❖ • No observado:

Hallazgos:.....

-
- | | | |
|---|---|--|
| 6 | ¿El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomentan la creatividad y la innovación en los estudiantes? | <i>Estrategias</i>
<i>Didácticas</i>
<i>Inclusivas</i> |
|---|---|--|

- ❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias didácticas inclusivas que fomentan la creatividad y la innovación en los estudiantes.
- ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la creatividad y la innovación en la mayoría de los estudiantes.
- ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la creatividad y la innovación en algunos estudiantes.
- ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomenten la creatividad y la innovación en los estudiantes.
- ❖ No observado:

Hallazgos:.....

- | | | |
|---|--|--|
| 7 | ¿El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomentan la empatía y la comprensión hacia los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales? | <i>Estrategias</i>
<i>Didácticas</i>
<i>Inclusivas</i> |
|---|--|--|

- ❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias didácticas inclusivas que fomentan la empatía y la comprensión hacia los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.
 - ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la empatía y la comprensión hacia la mayoría de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.
 - ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la empatía y la comprensión hacia algunos estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.
-

- ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomenten la empatía y la comprensión hacia los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.
- ❖ • No observado:

Hallazgos:.....

- 8 ¿El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes? *Estrategias Didácticas Inclusivas*

- ❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias didácticas inclusivas que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico de todos los estudiantes.
- ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico de la mayoría de los estudiantes.
- ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias didácticas inclusivas que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico de algunos estudiantes.
- ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias didácticas inclusivas que fomenten la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes.
- ❖ No observado:

Hallazgos:.....

- 9 ¿El docente utiliza estrategias inclusivas que fomentan la atención individualizada y el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales? *Estrategias Didácticas Inclusivas*

- ❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias inclusivas que fomentan la atención individualizada y el apoyo a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales.

- ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias inclusivas que fomentan la atención individual y el apoyo a la mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias inclusivas que fomentan la atención individualizada y el apoyo a algunos estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias inclusivas que fomenten la atención individualizada y el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ❖ • No observado:

Hallazgos:.....

- | | | |
|----|--|--|
| 10 | ¿El ambiente es inclusivo y los recursos están adecuadamente organizados? | <i>Ambiente Físico
y Recursos
Didácticos</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Excelente: El ambiente es acogedor y los recursos están bien organizados y accesibles. ❖ Muy Bueno: El ambiente es adecuado, y los recursos están disponibles, aunque podrían mejorar algunos aspectos de organización. ❖ Bueno: El ambiente es funcional, pero los recursos no están bien organizados o no son accesibles. ❖ Necesita Mejora: El ambiente y los recursos no son adecuados para la inclusión. ❖ No Observado | |

Hallazgos:.....

- | | | |
|----|--|--|
| 11 | ¿Los recursos visuales y auditivos están disponibles y en buen estado? | <i>Ambiente Físico
y Recursos
Didácticos</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Excelente: Los recursos visuales y auditivos están en excelente estado y disponibles para todos los estudiantes. | |

-
- ❖ Muy Bueno: La mayoría de los recursos visuales y auditivos están en buen estado, aunque algunos podrían mejorar.
 - ❖ Bueno: Algunos recursos visuales y auditivos están disponibles, pero su estado es deficiente.
 - ❖ Necesita Mejora: Los recursos visuales y auditivos no están disponibles o están en mal estado.
 - ❖ No Observado

Hallazgos:.....

- 12 ¿El espacio físico está organizado para permitir la movilidad de todos los estudiantes? *Ambiente Físico y Recursos Didácticos*
- ❖ Excelente: El espacio físico está completamente adaptado para la movilidad de todos los estudiantes.
 - ❖ Muy Bueno: El espacio físico permite la movilidad de la mayoría de los estudiantes, pero podría mejorarse.
 - ❖ Bueno: El espacio físico permite la movilidad solo de algunos estudiantes.
 - ❖ Necesita Mejora: El espacio físico no permite la movilidad de los estudiantes.
 - ❖ No Observado

Hallazgos:.....

- 13 ¿Los recursos incluyen materiales accesibles para estudiantes con diversas necesidades? *Ambiente Físico y Recursos Didácticos*
- ❖ Excelente: Los recursos son variados y accesibles para todos los estudiantes.
 - ❖ Muy Bueno: La mayoría de los recursos son accesibles, aunque algunos podrían mejorarse.
 - ❖ Bueno: Algunos recursos son accesibles, pero la mayoría no lo son.
 - ❖ Necesita Mejora: Los recursos no son accesibles para estudiantes con necesidades específicas.
-

❖ No Observado

Hallazgos:.....

14 ¿Participan activamente los estudiantes con necesidades educativas especiales en las actividades de grupo?

- ❖ Excelente: Los estudiantes con necesidades educativas especiales participan activamente en todas las actividades de grupo.
- ❖ Muy Bueno: Los estudiantes con necesidades educativas especiales participan en la mayoría de las actividades de grupo de manera activa.
- ❖ Bueno: Los estudiantes con necesidades educativas especiales participan ocasionalmente en actividades de grupo.
- ❖ Necesita Mejorar: La participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en actividades de grupo es limitada y poco frecuente.
- ❖ No Observado

Inclusión en
Actividades

Hallazgos:.....

15 ¿Se fomenta la colaboración entre estudiantes con y sin necesidades especiales en proyectos y actividades?

- ❖ Excelente: La colaboración entre estudiantes con y sin necesidades especiales es promovida de manera efectiva en todos los proyectos y actividades.
- ❖ Muy Bueno: Se fomenta la colaboración entre estudiantes con y sin necesidades especiales en la mayoría de los proyectos y actividades.
- ❖ Bueno: Existe un esfuerzo por fomentar la colaboración, pero puede ser irregular en algunos proyectos y actividades.

Inclusión en
Actividades

- ❖ Necesita Mejorar: La colaboración entre estudiantes con y sin necesidades especiales es limitada y poco evidente en la mayoría de los proyectos y actividades.
- ❖ No Observado:

Hallazgos:.....

16 ¿Se promueve un ambiente inclusivo donde los estudiantes se respetan mutuamente y se escuchan sus opiniones?

- ❖ Excelente: Se promueve un ambiente inclusivo donde los estudiantes se respetan mutuamente y se valoran sus opiniones.
- ❖ Muy Bueno: En su mayoría, se promueve un ambiente inclusivo, pero podría mejorarse. Inklusión en
- ❖ Bueno: Se promueve ocasionalmente un ambiente inclusivo, pero a veces hay falta de respeto. Actividades
- ❖ Necesita Mejora: No se promueve un ambiente inclusivo y hay falta de respeto frecuente.
- ❖ No se Observa

Hallazgos:.....

17 ¿Se promueve la independencia en las tareas asignadas a los estudiantes con necesidades educativas especiales?

- ❖ Excelente: La independencia en las tareas asignadas a los estudiantes con necesidades educativas especiales se promueve de manera efectiva, y demuestran capacidad para realizarlas de manera independiente. Inklusión en
- ❖ Muy Bueno: Se promueve la independencia en la mayoría de las tareas asignadas, aunque ocasionalmente pueden necesitar orientación. Actividades

- ❖ Bueno: Se hace un esfuerzo por promover la independencia en algunas tareas, pero la supervisión aún es necesaria en muchas ocasiones.
- ❖ Necesita Mejorar: La promoción de la independencia en las tareas asignadas es limitada, y los estudiantes con necesidades educativas especiales dependen en gran medida de la supervisión.
- ❖ No Observado:

Hallazgos:.....

18 ¿El docente utiliza estrategias que promueven la inclusión de todos los estudiantes?

- ❖ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias inclusivas que promueven la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- ❖ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias inclusivas que promueven la participación y el aprendizaje de la mayoría de los estudiantes.
- ❖ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias inclusivas que promueven la participación y el aprendizaje de algunos estudiantes.
- ❖ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias inclusivas que promuevan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.
- ❖ No observado:

Categorización
de estrategias
inclusivas

Hallazgos:.....

19 ¿El ambiente de la clase es acogedor y respetuoso con la diversidad?

Categorización
de estrategias
inclusivas

- ❖ Excelente: El ambiente de la clase es acogedor y respetuoso con la diversidad, y el docente fomenta el respeto y la inclusión de todos los estudiantes.
- ❖ Muy bueno: El ambiente de la clase es en su mayoría acogedor y respetuoso con la diversidad, y el docente fomenta el respeto y la inclusión de la mayoría de los estudiantes.
- ❖ Bueno: El ambiente de la clase es limitadamente acogedor y respetuoso con la diversidad, y el docente fomenta el respeto y la inclusión de algunos estudiantes.
- ❖ Necesita mejorar: El ambiente de la clase no es acogedor ni respetuoso con la diversidad, y el docente no fomenta el respeto y la inclusión de los estudiantes.
- ❖ No observado:

Hallazgos:.....

20 ¿El docente utiliza materiales y recursos inclusivos, como imágenes, videos y textos accesibles?

- Excelente: El docente utiliza una variedad de materiales y recursos incluidos que son accesibles para todos los estudiantes.
- Muy bueno: El docente utiliza algunos materiales y recursos incluidos que son accesibles para la mayoría de los estudiantes.
- Bueno: El docente utiliza pocos materiales y recursos inclusivos que son accesibles para algunos estudiantes.
- Necesita mejorar: El docente no utiliza materiales y recursos inclusivos que sean accesibles para todos los estudiantes.
- No observado:

Categorización
de estrategias
inclusivas

Hallazgos:.....

- 21 ¿El docente adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales?

- Excelente: El docente adapta su enseñanza de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.
- Muy bueno: El docente adapta su enseñanza de manera adecuada a las necesidades de la mayoría de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.
- Bueno: El docente adapta su enseñanza de manera limitada a las necesidades de algunos estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.
- Necesita mejorar: El docente no adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.
- No observado:

Categorización
de estrategias
inclusivas

Hallazgos:.....

- 22 ¿El docente utiliza estrategias que fomentan la motivación de los estudiantes con necesidades educativas especiales?

- Excelente: El docente utiliza estrategias que fomentan la motivación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias que fomentan la motivación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Motivación de los
estudiantes con
necesidades
educativas
especiales

- Bueno: El docente utiliza pocas estrategias que fomentan la motivación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias que fomenten la motivación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- No observado:

Hallazgos:.....

23 ¿El docente utiliza estrategias que fomentan la autoestima y la confianza de los estudiantes con necesidades educativas especiales?

- ✓ Excelente: El docente utiliza estrategias que fomentan la autoestima y la confianza de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ✓ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias que fomentan la autoestima y la confianza de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ✓ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias que fomentan la autoestima y la confianza de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ✓ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias que fomenten la autoestima y la confianza de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ✓ No observado:

Motivación de los
estudiantes con
necesidades
educativas
especiales

Hallazgos:.....

24 ¿El docente proporciona oportunidades para que los estudiantes con necesidades educativas especiales aprendan de sus errores y fracasos?

- ✓ Excelente: El docente proporciona oportunidades para que los estudiantes con necesidades educativas especiales aprendan de sus errores y fracasos.

Motivación de los
estudiantes con
necesidades
educativas
especiales

- ✓ Muy bueno: El docente proporciona oportunidades para que algunos estudiantes con necesidades educativas especiales aprendan de sus errores y fracasos.
- ✓ Bueno: El docente proporciona oportunidades para que pocos estudiantes con necesidades educativas especiales aprendan de sus errores y fracasos.
- ✓ Necesita mejorar: El docente no proporciona oportunidades para que los estudiantes con necesidades educativas especiales aprendan de sus errores y fracasos.
- ✓ No se observa:

Hallazgos:.....

25 ¿El docente utiliza estrategias que fomenten la perseverancia y la resiliencia en los estudiantes con necesidades educativas especiales?

- ✓ Excelente: El docente utiliza una variedad de estrategias que fomentan la perseverancia y la resiliencia en los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ✓ Muy bueno: El docente utiliza algunas estrategias que fomentan la perseverancia y la resiliencia en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Motivación de los estudiantes con
- ✓ Bueno: El docente utiliza pocas estrategias que fomentan la perseverancia y la resiliencia en los estudiantes con necesidades educativas especiales. necesidades educativas especiales
- ✓ Necesita mejorar: El docente no utiliza estrategias que fomenten la perseverancia y la resiliencia en los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ✓ No se observa:

Hallazgos:.....

Fuente: Autoría propia

Anexo C: Ficha De Validación

Identificar y registrar estrategias didácticas con enfoque inclusivo que aplican los docentes en el aula mediante la revisión de documentos planificación pedagógicas.

ITEM	CRITERIO
1	¿La planificación de la clase incluye objetivos de aprendizaje claros y específicos? 1.-Si 2.-No 3.-Observaciones
2	¿La planificación de la clase incluye adaptaciones curriculares y/o metodológicas necesarias para garantizar el aprendizaje inclusivo de los estudiantes con necesidades educativas especiales? 1.-Si 2.-No 3.-Observaciones
3	¿Los objetivos de la clase están enfocados en el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas para niños y niñas con necesidades educativas especiales? 1.-Si 2.-No 3.-Observaciones
4	¿La planificación de la clase incluye una estrategia didáctica con enfoque inclusivo para destreza? 1.-Si 2.-No 3.-Observaciones
5	¿Las estrategias didácticas con enfoque inclusivo están diseñadas para abordar las necesidades individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula? 1.-Si 2.-No 3.-Observaciones

-
- 6 ¿La planificación de la clase incluye una descripción clara de los materiales y recursos necesarios para implementar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo?
- 1.-Si
 - 2.-No
 - 3.-Observaciones
- 7 ¿La planificación de la clase considera la accesibilidad física y tecnológica del aula para los estudiantes con necesidades educativas especiales?
- 1.-Si
 - 2.-No
 - 3.-Observaciones
- 8 ¿La planificación de la clase incluye un tiempo estimado para cada actividad y para la clase en general?
- 1.-Si
 - 2.-No
 - 3.-Observaciones
- 9 ¿La planificación de la clase incluye una evaluación para medir el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales?
- 1.-Si
 - 2.-No
 - 3.-Observaciones
- 10 ¿Las actividades de evaluación están diseñadas para medir el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas de los estudiantes con necesidades educativas especiales?
- 1.-Si
 - 2.-No
 - 3.-Observaciones
- 11 ¿La planificación de la clase considera la inclusión de estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades educativas especiales?
-

-
- 1.-Si
 - 2.-No
 - 3.-Observaciones

12 ¿La planificación de la clase considera las recomendaciones UDAI según el informe psicopedagógico para los estudiantes con necesidades inclusivas especiales?

- 1.-Si
- 2.-No
- 3.-Observaciones

Fuente: Autoría propia

Anexo D: Resultados de la observación.

DOCENTE (CÓDIGO)	CRITERIO			
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR NO OBSERVADO
ITEM 1				
DOP1				x
DOE1				x
DOE2			x	
DOE3				x
DOM1			x	
DOM2				x
DOS1				x
DOP1				x
ITEM 2				
DOP1				x
DOE1				x
DOE2			x	
DOE3				x
DOM1			x	
DOM2				x
DOS1				x
ITEM 3				
DOP1				x
DOE1			x	
DOE2			x	
DOE3			x	
DOM1			x	
DOM2			x	
DOS1			x	
ITEM 4				
DOP1				x
DOE1			x	

DOE2	x		
DOE3	x		
DOM1	x		
DOM2	x		
DOS1	x		
ITEM 5			
DOP1			x
DOE1		x	
DOE2	x		
DOE3		x	
DOM1	x		
DOM2		x	
DOS1			x
ITEM 6			
DOP1		x	
DOE1		x	
DOE2	x		
DOE3		x	
DOM1		x	
DOM2		x	
DOS1		x	
ITEM 7			
DOP1			x
DOE1	x		
DOE2	x		
DOE3	x		
DOM1	x		
DOM2			x
DOS1			x
ITEM 8			
DOP1			x
DOE1	x		
DOE2	x		
DOE3	x		
DOM1	x		

DOM2		x
DOS1		x

ITEM 9

DOP1	x	
DOE1	x	
DOE2	x	
DOE3	x	
DOM1	x	
DOM2		x
DOS1		x

ITEM 10

DOP1	x	
DOE1	x	
DOE2	x	
DOE3	x	
DOM1	x	
DOM2	x	
DOS1	x	

ITEM 11

DOP1	x	
DOE1	x	
DOE2	x	
DOE3	x	
DOM1	x	
DOM2	x	
DOS1	x	

ITEM 12

DOP1	x	
DOE1	x	
DOE2	x	
DOE3	x	
DOM1	x	
DOM2	x	
DOS1		x

ITEM 13

DOP1			x
DOE1		x	
DOE2		x	
DOE3		x	
DOM1	x		
DOM2			x
DOS1			x

ITEM 14

DOP1				x
DOE1			x	
DOE2	x			
DOE3			x	
DOM1			x	
DOM2				x
DOS1				x

ITEM 15

DOP1		x
DOE1		x
DOE2		x
DOE3		x
DOM1	x	
DOM2		x
DOS1		x

ITEM 16

DOP1	X
DOE1	X
DOE2	X
DOE3	X
DOM1	X
DOM2	X
DOS1	X

ITEM 17

DOP1	x
DOE1	x
DOE2	x

DOE3	x		
DOM1	x		
DOM2	x		
DOS1	x		

ITEM 18

DOP1			x
DOE1		x	
DOE2	x		
DOE3		x	
DOM1		x	
DOM2			x
DOS1			

ITEM 19

DOP1			x
DOE1	x		
DOE2	x		
DOE3	x		
DOM1		x	
DOM2		x	
DOS1		x	

ITEM 20

DOP1		x	
DOE1		x	
DOE2		x	
DOE3		x	
DOM1		x	
DOM2		x	
DOS1		x	

ITEM 21

DOP1			x
DOE1		x	
DOE2		x	
DOE3		x	
DOM1	x		
DOM2			x

DOS1			X	
ITEM 22				
DOP1				X
DOE1		X		
DOE2	X			
DOE3		X		
DOM1		X		
DOM2			X	
DOS1			X	
ITEM 23				
DOP1				X
DOE1		X		
DOE2	X			
DOE3	X			
DOM1		X		
DOM2				X
DOS1				X
ITEM 24				
DOP1				X
DOE1		X		
DOE2				X
DOE3				X
DOM1		X		
DOM2				X
DOS1				X
ITEM 25				
DOP1				X
DOE1		X		
DOE2		X		
DOE3			X	
DOM1		X		
DOM2			X	
DOS1			X	

Fuente: Autoría Propia

Anexo E: Resultados de la Revisión documental (microplanificaciones pedagógicas)

DOCENTE (CÓDIGO)	CRITERIO		OBSERVACIONES
	SI	NO	
ITEM 1 ¿La planificación de la clase incluye objetivos de aprendizaje claros y específicos?			
DRP1	X		Los objetivos sí son claros y específicos.
DRE1	X		Los objetivos sí son claros y específicos.
DRE2	X		La planificación incluye objetivos de aprendizaje claros y específicos para cada asignatura.
DRE3	X		La planificación incluye objetivos de aprendizaje claros y específicos para cada asignatura.
DRE4	X		La planificación incluye objetivos de aprendizaje claros y específicos para cada asignatura.
DRM1	X		La planificación incluye objetivos de aprendizaje claros y específicos para cada asignatura.
DRM2	X		La planificación incluye objetivos de aprendizaje claros y específicos para cada asignatura.
DRS1	X		La planificación incluye objetivos de aprendizaje claros y específicos para el área de Matemática.
DRS2	X		La planificación incluye objetivos de aprendizaje claros y específicos para el área de Ciencias Naturales.
ITEM 2 ¿La planificación de la clase incluye adaptaciones curriculares y/o metodológicas necesarias para garantizar el aprendizaje inclusivo de los estudiantes con necesidades educativas especiales?			
DRP1		X	No se especifican adaptaciones curriculares para NEE
DRE1		X	No se especifican adaptaciones curriculares para NEE.
DRE2	X		La planificación incluye adaptaciones curriculares y metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales, como actividades con menor grado de dificultad y valoración de logros alcanzados.
DRE3	X		La planificación incluye adaptaciones curriculares y metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales, como actividades con menor grado de dificultad y valoración de logros alcanzados.

DRE4	X	No se evidencian de forma explícita adaptaciones curriculares o metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM1	X	Se incluyen adaptaciones curriculares y metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales, como actividades con menor grado de dificultad.
DRM2	X	Se incluyen adaptaciones curriculares y metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRS1	X	No se incluyen adaptaciones curriculares o metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRS2	X	No se incluyen adaptaciones curriculares o metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
ITEM 3 ¿Los objetivos de la clase están enfocados en el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas para niños y niñas con necesidades educativas especiales?		
DRP1	X	Los objetivos no están enfocados específicamente en el desarrollo de habilidades inclusivas para NEE.
DRE1	X	Los objetivos no están enfocados específicamente en desarrollo de habilidades inclusivas para NEE.
DRE2	X	Los objetivos están enfocados en el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas, como se evidencia en las adaptaciones para los estudiantes con NEE.
DRE3	X	Los objetivos están enfocados en el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas, como se evidencia en las adaptaciones para los estudiantes con NEE.
DRE4	X	No se evidencia un enfoque explícito en el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM1	X	No se evidencia un enfoque explícito en el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM2	X	Los objetivos contemplan el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas para estudiantes con NEE.
DRS1	X	Los objetivos no evidencian un enfoque en el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

DRS2	X	Los objetivos no evidencian un enfoque en el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
------	---	--

ITEM 4 ¿La planificación de la clase incluye una estrategia didáctica con enfoque inclusivo para destreza?

DRP1	X	No se describe una estrategia didáctica inclusiva específica.
DRE1	X	No se describe una estrategia didáctica inclusiva específica.
DRE2	X	La planificación incluye estrategias didácticas específicas para la destreza, como métodos deductivo-inductivo, creativo y demostrativo.
DRE3	X	La planificación incluye estrategias didácticas específicas para la destreza, como métodos deductivo-inductivo, creativo y demostrativo.
DRE4	X	Se especifican estrategias didácticas por destrezas, pero no con un enfoque inclusivo evidente.
DRM1	X	Se especifican estrategias didácticas por destrezas, pero no con un enfoque inclusivo evidente.
DRM2	X	Se especifican estrategias didácticas considerando las necesidades individuales de los estudiantes con NEE.
DRS1	X	No se especifica una estrategia didáctica con enfoque inclusivo para la destreza.
DRS2	X	No se especifica una estrategia didáctica con enfoque inclusivo para la destreza.

ITEM 5 ¿Las estrategias didácticas con enfoque inclusivo están diseñadas para abordar las necesidades individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula?

DRP1	X	No están diseñadas específicamente para abordar necesidades de NEE
DRE1	X	No están diseñadas específicamente para abordar necesidades de NEE.
DRE2	X	Las estrategias están diseñadas considerando necesidades individuales de los estudiantes con NEE según su condición.
DRE3	X	Las estrategias están diseñadas considerando necesidades individuales de los estudiantes con NEE según su condición.

DRE4	X	Las estrategias didácticas no evidencian estar diseñadas para abordar necesidades individuales de estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM1	X	Las estrategias didácticas no evidencian estar diseñadas para abordar necesidades individuales de estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM2	X	Las estrategias didácticas están diseñadas para abordar necesidades individuales de los estudiantes con NEE.
DRS1	X	No aplica al no haber estrategias didácticas inclusivas definidas.
DRS2	X	No aplica al no haber estrategias didácticas inclusivas definidas.
ITEM 6 ¿La planificación de la clase incluye una descripción clara de los materiales y recursos necesarios para implementar las estrategias didácticas con enfoque inclusivo?		
DRP1	X	No se describen materiales/recursos específicos para estrategias inclusivas.
DRE1	X	No se describen materiales/recursos específicos para estrategias inclusivas.
DRE2	X	Se describen materiales y recursos necesarios como diapositivas, textos, enlaces web, entre otros.
DRE3	X	Se describen materiales y recursos necesarios como diapositivas, textos, enlaces web, entre otros.
DRE4	X	Se describen materiales y recursos necesarios como textos, plataformas web, entre otros.
DRM1	X	Se describen materiales y recursos necesarios como textos, plataformas web, entre otros.
DRM2	X	Se describen materiales y recursos específicos para implementar las estrategias didácticas para estudiantes con NEE.
DRS1	X	No aplica al no haber estrategias didácticas inclusivas definidas.
DRS2	X	No aplica al no haber estrategias didácticas inclusivas definidas.
ITEM 7 ¿La planificación de la clase considera la accesibilidad física y tecnológica del aula para los estudiantes con necesidades educativas especiales?		

DRP1	X	No considera accesibilidad para NEE.
DRE1	X	No considera accesibilidad para NEE.
DRE2	X	No se evidencia consideración explícita sobre accesibilidad física y tecnológica del aula
DRE3	X	No se evidencia de forma explícita la consideración de accesibilidad física y tecnológica
DRE4	X	No se evidencia consideración sobre accesibilidad física y tecnológica para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM1	X	No se evidencia consideración sobre accesibilidad física y tecnológica para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM2	X	No se menciona explícitamente la accesibilidad física y tecnológica para estudiantes con NEE.
DRS1	X	No se menciona la accesibilidad física y tecnológica del aula para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRS2	X	No se menciona la accesibilidad física y tecnológica del aula para estudiantes con necesidades educativas especiales.

ITEM 8 ¿La planificación de la clase incluye un tiempo estimado para cada actividad y para la clase en general?

DRP1	X	Sí se especifica un tiempo estimado.
DRE1	X	Sí se especifica un tiempo estimado.
DRE2	X	Se incluye un tiempo estimado para cada actividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
DRE3	X	se establece un tiempo estimado para cada actividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
DRE4	X	Se establece tiempo estimado para algunas actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
DRM1	X	No se establece un tiempo estimado para las actividades o la clase en general.
DRM2	X	No se establece un tiempo estimado para las actividades o la clase en general.
DRS1	X	Se establece la duración de la planificación por el periodo de un trimestre.

DRS2	X	No se establece un tiempo estimado para las actividades o la clase en general.
------	---	--

ITEM 9 ¿La planificación de la clase incluye una evaluación para medir el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales?

DRP1	X	No incluye evaluación específica para medir aprendizaje de NEE.
DRE1	X	No incluye evaluación específica para medir aprendizaje de NEE.
DRE2	X	Se considera evaluación para medir aprendizaje de estudiantes con NEE con menor grado de dificultad.
DRE3	X	se considera evaluación para medir aprendizaje de estudiantes con NEE con menor grado de dificultad.
DRE4	X	No se evidencia evaluación específica para medir aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM1	X	No se evidencia evaluación específica para medir aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM2	X	Se considera evaluación para medir aprendizaje de estudiantes con NEE, con variaciones en cantidad/criterios.
DRS1	X	No se incluye evaluación específica para medir aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRS2	X	No se incluye evaluación específica para medir aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.

ITEM 10 ¿Las actividades de evaluación están diseñadas para medir el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias inclusivas de los estudiantes con necesidades educativas especiales?

DRP1	X	Las actividades de evaluación no están diseñadas específicamente para NEE.
DRE1	X	Las actividades de evaluación no están diseñadas específicamente para NEE.
DRE2	X	Las evaluaciones están alineadas para medir logro de objetivos y habilidades/competencias inclusivas.
DRE3	X	Las evaluaciones miden logro de objetivos y desarrollo de habilidades/competencias inclusivas.

DRE4	X	No aplica al no evidenciarse evaluaciones específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM1	X	No aplica al no evidenciarse evaluaciones específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
DRM2	X	Las evaluaciones miden logro de objetivos y desarrollo de habilidades/competencias inclusivas para estudiantes con NEE.
DRS1	X	No aplica al no haber evaluaciones inclusivas definidas.
DRS2	X	No aplica al no haber evaluaciones inclusivas definidas.
ITEM 11 ¿La planificación de la clase considera la inclusión de estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades educativas especiales?		
DRP1	X	No considera diferentes niveles de habilidad/NEE.
DRE1	X	No considera diferentes niveles de habilidad/NEE.
DRE2	X	La planificación considera inclusión de estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades especiales.
DRE3	X	La planificación es inclusiva al considerar estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades especiales.
DRE4	X	No se evidencia de forma explícita la inclusión de estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades especiales.
DRM1	X	No se evidencia de forma explícita la inclusión de estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades especiales.
DRM2	X	La planificación contempla inclusión de estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades especiales.
DRS1	X	No se evidencia consideración explícita sobre la inclusión de estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades especiales.
DRS2	X	No se evidencia consideración explícita sobre la inclusión de estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades especiales.
ITEM 12 ¿La planificación de la clase considera las recomendaciones UDAI según el informe psicopedagógico para los estudiantes con necesidades inclusivas especiales?		
DRP1	X	No menciona recomendaciones UDAI
DRE1	X	No menciona recomendaciones UDAI

DRE2	X	No se evidencia de manera explícita la consideración de recomendaciones UDAI según informes psicopedagógicos.
DRE3	X	No se evidencia de forma explícita la consideración de recomendaciones UDAI según informes psicopedagógicos.
DRE4	X	No se evidencia consideración de recomendaciones UDAI según informes psicopedagógicos.
DRM1	X	No se evidencia consideración de recomendaciones UDAI según informes psicopedagógicos.
DRM2	X	Se consideran recomendaciones de informes psicopedagógicos en las estrategias para estudiantes con NEE.
DRS1	X	No se hace referencia a recomendaciones de informes psicopedagógicos para estudiantes con necesidades especiales.
DRS2	X	No se hace referencia a recomendaciones de informes psicopedagógicos para estudiantes con necesidades especiales.

Fuente: Autoría Propia

Anexo F: Autorización para realizar la investigación en la Institución Educativa Nicolás Sojos.

UCUENCA



Cuenca, 06 de septiembre de 2023

Señor magister

Juan Roberto Méndez Guamán

Director

Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos

En su despacho, -

Por medio del presente me dirijo a usted para solicitar de la manera más cordial la autorización para la aplicación de entrevistas y listas de verificación, el registro de guías de observación y la revisión de documentos como planificaciones micro curriculares, informes psicopedagógicos de la valoración de la UDAl, PEI y Propuesta Pedagógica; por parte de Jackeline Elizabeth Vallejo Bazaña, con C.I. 0704734540, estudiante de la Maestría en Educación, mención Inclusión educativa y Atención a la diversidad.

La mencionada maestrante se encuentra elaborando su tesis intitulada *Estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicado por los docentes en niñas y niños con necesidades educativas especiales en la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos*. Cabe señalar que el trato de la información recolectada cumplirá con criterios éticos de la investigación científica como anonimato, transparencia, privacidad y responsabilidad.

Con sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,

MARIA
TERESA
ARTEAGA
AUQUILLA

Firmado
digitalmente por
MARIA TERESA
ARTEAGA
AUQUILLA
Fecha: 06/09/2023
061947-25180

María Teresa Arteaga
Coordinadora de investigación

Maestría en Educación, mención Inclusión educativa y atención a la diversidad



Anexo G: Validación de Instrumentos de Investigación por el Dr. Juan Carlos Brito Román, experto en educación.

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA
LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VALIDACIÓN

Quien suscribe, Juan Carlos Brito Román, con título de postgrado: Doctor en Educación, a través de la presente, manifiesto que he validado el guión de entrevista y la guía de observación diseñados por la Lcda. Jackeline Elizabeth Vallejo Bajaan, con cédula 0704734540 estudiante de la Maestría en Educación mención Inclusión educativa y Atención a la diversidad, cuyo trabajo de titulación tiene por objetivo "Estrategias didácticas con enfoque inclusivo aplicado por los docentes en niños y niñas con necesidades educativas especiales en la Escuela de Educación Básica Nicolás Sojos" considero que el guion de preguntas presentado es atinente para el tipo de investigación propuesta.

Cuenca a los 19 días del mes de octubre de 2023



JUAN CARLOS BRITO ROMAN

Firma.

C.I. 1716036122