Estrategia didáctica activa para mejorar la educación inclusiva en docentes de nivel medio, distrito 09D03C1 de Guayaquil 2021

Active didactic strategy to improve inclusive education in secondary level teachers, district 09D03C1 of Guayaquil 2021

DOI: 10.46932/sfjdv2n5-146

Received in: Oct 1st, 2021

Accepted in: Dec 30th, 2021

Elvira Armenia Játiva Sarcos

Aspirante a Doctora en Educación de la Universidad César Vallejo, Piura-Perú.

Magister en Diseño Curricular.

Directora de la Esc. Pedro Vicente Maldonado, Guayaquil, Guayas, Ecuador.

Aspirante a Doctora en Educación de la UCV.

Coronel 904 Maldonado

Escuela de Posgrado, programa académico doctorado en educación, Universidad César Vallejo, Piura-Perú.

Correo electrónico: elvira.jativa@educacion.gob.ec

Mario Napoleón Briones Mendoza

Docente de la Universidad César Vallejo, Piura-Perú

Doctor en Educación. Director de la Institución Educativa Libertadores de América, La Unión, Piura, Perú.

Av. Chulucanas s/n, Piura 20001, Perú

Escuela de Posgrado, programa académico doctorado en educación, Universidad César Vallejo, Piura-Perú.

Correo electrónico: mbrionesm@ucvvirtual.edu.pe

Lucia Mirella Sanisaca Guzmán

Aspirante a Doctora en Educación de la Universidad César Vallejo, Piura-Perú.

Magister en Diseño Curricular.

Directora de la Esc. León de Febres Cordero, Guayaquil, Guayas, Ecuador.

Ciudadela Simón Bolívar calle 14A N-E y 4° Pasaje 2A N-E

Escuela de Posgrado, programa académico doctorado en educación, Universidad César Vallejo, Piura-Perú.

Correo electrónico: lucia.sanisaca@educacion.gob.ec

Gina Elizabeth Mera Moya

Aspirante a Doctora en Educación de la Universidad César Vallejo, Piura-Perú.

Máster Universitario en Formación Internacional Especializada del profesorado por la Universidad Complutense de Madrid.

Docente de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa "Sarah Flor Jiménez.

Cdla Colinas del maestro mz 640 villa 29 Guayaquil-Ecuador

Escuela de Posgrado, programa académico doctorado en educación, Universidad César Vallejo, Piura-Perú.

Correo electrónico: gina.mera@educacion.gob.ec

RESUMEN

El presente trabajo tuvo por finalidad proponer una guía de estrategias didácticas activas para mejorar la educación inclusiva en docentes de nivel medio del distrito educativo 09D03C1, a partir de la descripción de las principales características que tienen los docentes en el proceso de enseñanza de los estudiantes; analizando el desarrollo de la cultura inclusiva y la forma más adecuada de describir el tratamiento que se realiza con las necesidades educativas especiales. Este estudio se realizó con 71 educadores con un muestreo no probabilístico por conveniencia, con el diseño no experimental-proyectivo, propositivo. La técnica utilizada para recoger la información fue la encuesta y como instrumento se utilizó un cuestionario de 24 preguntas en la escala de Likert validadas por cinco expertos, aplicando la confiabilidad del 87%, con una muestra de diez educadores para analizar las tablas cruzadas en el programa SPSS versión 2.5 y fueron analizados e interpretados, donde los resultados reflejan la necesidad de la inclusión educativa en el contexto educativo. Las estrategias de aprendizaje fueron relacionadas con las políticas y cultura inclusiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Llegando a la conclusión que los docentes de la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado y República de Bolivia deben emplear metodologías que le permitan desarrollar en la enseñanza de los estudiantes como el trabajo colaborativo, motivación, habilidades cognitivas, lúdicas para priorizar los conocimientos culturales y tradicionales.

Palabras claves: Estrategias didácticas, habilidades cognitivas, trabajo colaborativo, actividades lúdicas, educación inclusiva.

ABSTRACT

The purpose of this work was to propose a guide of active didactic strategies to improve inclusive education in middle-level teachers of the educational district 09D03C1, based on the description of the main characteristics that teachers have in the process of teaching students; analyzing the development of inclusive culture and the most appropriate way to describe the treatment that is carried out with special educational needs. This study was conducted with 71 educators with a non-probability convenience sampling, with a non-experimental-projective, purposeful design. The technique used to collect the information was the survey and as an instrument a questionnaire of 24 questions was used on the Likert scale validated by five experts, applying the reliability of 87%, with a sample of ten educators to analyze the crossed tables in the SPSS version 2.5 program and were analyzed and interpreted, where the results reflect the need for educational inclusion in the educational context. The learning strategies were related to the policies and inclusive culture of students with special educational needs. Reaching the conclusion that the teachers of the Pedro Vicente Maldonado Educational Unit and the Republic of Bolivia must use methodologies that allow them to develop in the teaching of students such as collaborative work, motivation, cognitive and recreational skills to prioritize cultural and traditional knowledge.

Keywords: Teaching strategies, cognitive skills, collaborative work, recreational activities, inclusive education.

1 INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de los años 80 y 90 la educación inclusiva ha tenido relevancia en los diferentes países con organizaciones que han defendido los derechos de los más vulnerables, por ejemplo, Las Naciones Unidas, UNESCO, ACNUR, entre otras con la finalidad de atender a los estudiantes con NEE, pero no todos pueden acceder al sistema educativo por diferentes motivos que a continuación se detallan.

En el estudio realizado de (Picornell et al., 2018) dice que existen 260 millones de niños a nivel mundial que no han podido ingresar a los diferentes centros educativos por diversos motivos, por ejemplo, la extrema pobreza, la migración a otros países, la falta de recursos económicos, la deserción escolar, la desigualdad en niños con NEE – Necesidades Educativas Especiales, entre otros aspectos que no permiten que sea una educación inclusiva, a los efectos de esto, la UNESCO afirma que el 91% de niños que ingresan al régimen escolar son de mejores condiciones económicas, mientras que el resto existiendo desigualdad de oportunidades para todos los niños.

En lo que refiere Guterres (2019) secretario UNESCO, en el último de sus informes determina que, la extrema pobreza en África han aumentado la crisis por la migración a diferentes lugares en busca de mejores condiciones de subsistir porque sus ingresos son menos del 50% de salario básico perjudicando a los niños y adolescentes, las cuales no han garantizado la igualdad y la inclusión en todo sentido.

La OEI (Organización Estados Iberoamericano) ha presentado documentos o guía para que los diferentes países a nivel Iberoamericano, logren concientizar la educación inclusiva, como el resultado de diversas políticas públicas no bien diseñadas las cuales deben promover equidad, igualdad de los derechos para los más vulnerables. Las necesidades educativas especiales debe ser desplazada por la inclusión educativa, en lugar de resolver aspectos segregados en el aula se debe dar apertura a la diversidad; vincular de forma decidida a diversos alumnos conlleva a escuchar con pensamiento abierto sus perspectivas diferentes, esta diversidad es analizada desde las ciencias sociales y políticas, se anima a los alumnos de orígenes diversos hacia el intercambio de sus experiencias, creencias, comportamientos y vivencias políticas durante un debate en sesiones pedagógicas, explotar este nivel de interacción es un verdadero desafío de los docentes (Goethe & Colina, 2018; Nilholm, 2020).

En el último censo poblacional en Ecuador han determinado que 47.603 niños y adolescentes se encuentran registrados en educación básica, media y bachillerato a nivel nacional, pero en diferentes establecimientos educativos tanto fiscal, fiscomisional o particular. Sin embargo, en el estado ecuatoriano cuenta solo con 125 escuelas especializadas para atender a los estudiantes con NEE, no todos disfrutan de aulas o espacios de desplazamiento con los diferentes estándares de calidad que se requiere, por ejemplo, algunos planteles no cuentan con especialistas para atender cada una de las inclusiones educativas, para educar con calidad y calidez.

En el Distrito 09D03C1 de Guayaquil, han desarrollado diferentes capacitaciones de inclusión educativa dirigido a los docentes, han sido realizadas de manera generalizada denominado Curso de sensibilización de discapacidades, impulsando la aceptación en los espacios educativos a niños con NEE – Necesidades Educativas Especiales, sin embargo, no se ha concretado las verdaderas actividades que el docente requiere en el salón de clases.

Los centros educativos del Distrito 09D03C1 recibieron capacitaciones sobre la inclusión educativa, estos procesos quedaron en sensibilización y escasamente para la organización de los aprendizajes de los estudiantes, siendo por varios años una de las debilidades latente en los docentes, dificultando el aprendizaje de los estudiantes con NEE, en los diferentes planteles de la localidad. En referencia surge la pregunta en el contexto del problema de investigación, ¿Qué estrategias didácticas activas son necesarias para mejorar la educación inclusiva en el proceso de enseñanza que realizan los docentes de nivel medio del distrito educativo 09D03C1 de Guayaquil 2021?

En el contexto internacional, Oliva (2021) en la tesis doctoral sobre políticas inclusivas propone “Establecer la relación que existe entre políticas de inclusión educativa y su incidencia en la gestión de estrategias eficaces en la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado de la UGEL 05.SJL. Lima.2020”, del estado peruano, dentro de la metodología el diseño es considerado como no experimental, con el enfoque cuantitativo, de manera descriptivo empleando el método hipotético-deductivo con la muestra aleatoria de 30 educadores, empleando la encuesta para recopilar los datos con el cuestionario de Likert, arrojando como resultados las políticas inclusivas con el 63,33% y el 36,67% en nivel adecuado.

En relación al artículo de Moliner y Ramel (2020) en el artículo de investigación “Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas” con la interrogante, “¿Qué papel juegan los investigadores/formadores que asesoran los procesos de mejora escolar?”, de Suiza, menciona a los actores principales como los directivos, profesores e investigadores gestores transformacionales en el derecho de la educación inclusiva de los escolares y contar con los centros educativos con políticas que permitan desarrollar practicas reales con estudiantes NEE.

Para Lozano (2019) y López (2018) expresan de las políticas inclusivas, determinando la investigación cualitativos y cuantitativos mencionando que son descriptivas, correlacionales con muestras amplias llegando a la conclusión de que los aprendizajes de los estudiantes deben ser considerados por los estilos y las inteligencias múltiples, sobre todo porque las políticas inclusivas requieren de mejorar en los salones de clases.

A nivel nacional, Jiménez y Mesa (2020) en la publicación de su artículo sobre cultura inclusiva y como contribuye para atender la diversidad, efectuado en Durán una localidad de Ecuador, el propósito del estudio fue “potenciar la cultura inclusiva en la comunidad educativa para una mejor atención a la diversidad”, para lo cual realizó investigación exploratorio de enfoque cualitativo y de aspecto fenomenológico, la técnica que aplico para obtener los datos fue la entrevista por medio de un grupo focal, la muestra se conformó por 24 participantes comunitarios, Finalmente concluye que existe necesidad de potencializar la cultura inclusiva por tener un aspecto muy bajo entre los participantes, en esta relación la atención a la diversidad mejoraría.

En el contexto local, se realiza una investigación en la ciudad de Guayaquil-Ecuador, el autor Mera (2019), en su estudio denominado “Percepciones de los docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato de una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de Guayaquil acerca de la inclusión y atención a la diversidad” propone “Describir las percepciones de los docentes de educación básica superior y de bachillerato en relación a la inclusión y atención a la diversidad y su relación con los factores personales y contextuales”,...entre sus conclusiones indica que enfrentar la diversidad en el salón de clase no basta con un taller o recomendaciones, los docentes deben gestionar práctica educativa relacionada con la educación inclusiva.

La educación inclusiva es proyectada como un proceso para dar respuesta y distinguir las diversas necesidades que presentan los educandos durante el proceso de aprendizaje, estimando planificación efectiva y adaptada a sus necesidades, minimizando la exclusión de la Unidades Educativas (Quintero, 2020)

En este sentido MINEDU (2016) considera que, una educación de calidad debe responder a las necesidad de aprendizaje de los educandos, para este logro es necesario mejorar la gestión escolarizada y las formas de evaluar, junto con esto la transformación de la práctica educativa y lograr que los alumnos con NEE en sus dos componentes asociado o no a la discapacidad, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y de evaluación

Con respecto a las Necesidades Educativas Especiales – NEE, se definen como aquellos descriptores que superar las necesidades evidentes que presentan sujetos con capacidades diferentes en los aspectos físicos, relacionados con los sentidos, mentales y en la parte cognitiva, los cuales obstaculizan el aprendizaje emocional y social, sean esta relacionadas o no relacionadas a una discapacidad (Ainscow, 2019).

Conjuntamente, la evaluación formativa es el proceso por el cual se logra analizar al estudiante y a su vez se convierte en un insumo que permite la co-evaluación por medio de una actividad dirigida, en este sentido el docente analiza sus debilidades junto a las fortalezas que posee (Ortiz, 2020) citado por (Torres et al., 2021). Sumado a esto, Molina-Soria et al. (2020) asegura que, Esta evaluación se centran en incorporar procesos para potencializar el aprendizaje en tres aspectos: Fortalecer la construcción del conocimiento en el educando, la mejora continua y sistemática durante la práctica educativa del docente y afianzar el proceso de aprendizaje que se realiza en el salón de clase, en cada disciplina y durante el periodo educativo.

Seguidamente, la evaluación auténtica es el proceso donde se desplaza a la sumatoria de contenidos con mecanismos de repetición pasiva, con lo cual solo se evidencia el conocer y el fomento del individualismo, con este esquema de evaluación se acciona el conocimiento para lograr hacer o aplicar en contextos reales, con lo cual el estudiante desarrolla habilidades, competencias y destrezas para generar

experiencias realista desde el entorno de aprendizaje, la evaluación auténtica se contextualiza en la evaluación formativa hacia una evaluación inclusiva, lo mencionado es corroborado por Darling-Hammond y Snyder (2000) quienes afirman, la demanda en transmitir contenidos retadores para los estudiantes en el marco de la diversidad, invita a los docentes hacia una formación sofisticada hacia un aprendizaje inclusivo y para la comprensión, lo cual debe contextualizar y viabilizar al estudiante desde la enseñanza al aprendizaje, es necesario despojarse de viejas rutinas excluyentes e ineficaces, en este sentido los educadores deben ser hábiles, motivadores, desafiantes e innovadores en la enseñanza generando respuesta al aprendizaje eficaz, eficiente e inclusivo para ser aplicado en diversas situaciones.

2 METODOLOGÍA

Para este estudio el tipo de investigación es descriptiva propositiva puesto que se describió el proceso vinculado con la variable fática educación inclusiva, lo cual tuvo como propósito analizar de qué manera los docentes realizaron la inclusión durante la enseñanza en las unidades educativas fiscales del distrito 09D03C1 en la ciudad de Guayaquil, a partir de este diagnóstico el investigador propondrá insumos para una posible solución.

Se aplicó el enfoque cuantitativo con el cual se pretendió medir los aspectos de la educación inclusiva que desarrollan los docentes durante su enseñanza.

Se empleó el diseño no experimental-proyectivo, este diseño básicamente se utilizó para responder a las interrogantes que se propone al grupo de estudio mediante la observación de los hallazgos descriptivos.

3 POBLACIÓN, MUESTRA, MUESTREO Y UNIDAD DE ANÁLISIS

La población estuvo conformada por los docentes de las diferentes unidades educativas ubicadas en el distrito 09D03C1 en la ciudad de Guayaquil. La población se define como la totalidad de los elementos, que están involucrados, identificados y son viables, de los cuales se seleccionará una referencia para conformar la muestra, considerando una serie de criterios para su incorporación (Arias-Gómez et al., 2016). El distrito 09D03C1 cuenta con 12 Unidades Educativas con una población de 84 docentes.

Para este estudio la muestra estuvo conformada por 47 docentes, 27 educadores de la UEF Pedro Vicente Maldonado y 20 profesores de la UEF República de Bolivia, distrito 09D03C1.

Tabla1 Distribución de la muestra	
UEF	Cantidad
Pedro Vicente Maldonado	27
República de Bolivia	20
Total	47

Fuente: Secretaría de las UEF

El muestreo en esta investigación es no probabilístico por conveniencia.

Criterios de inclusión: Se consideró como criterio de inclusión a las Unidades Educativas “Pedro Vicente Maldonado y República de Bolivia debido a la aceptación de la investigación por parte de las autoridades, además, por la cercanía del sector y por la disponibilidad de internet local.

Criterios de exclusión: En este caso se excluyeron los docentes con quienes no era factible tener acceso para obtener la información, por no contar con el apoyo del equipo directivo.

Unidad de análisis: Se enfocó a los docentes de las Unidades Educativas Fiscales del Distrito 09D03C1.

4 RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

OE1: Describir las características de educación inclusiva que desarrollan los docentes durante el proceso de enseñanza con los estudiantes.

Tabla 2 Datos de la dimensión políticas inclusivas: Educación de calidad

Educación de calidad	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1. ¿La metodología que aplican los docentes permite conectar los contenidos de aprendizaje en los estudiantes con experiencias reales y cotidianas?	0	0,0%	12	25,5%	15	31,9%	16	34,0%	4	8,5%	47	100,0%
2. ¿Motiva a los estudiantes hacia la valoración del conocimiento reduciendo la relevancia de los puntajes?	1	2,1%	17	36,2%	13	27,7%	10	21,3%	6	12,8%	47	100,0%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del Distrito 09D03C1

Figura 1 Datos de la dimensión políticas inclusivas: Educación de calidad

De acuerdo a la Tabla N° 2 los datos obtenidos en la dimensión de políticas inclusivas en el indicador de educación de calidad el 57,40% sumando entre los indicadores de casi nunca y a veces los educadores no emplearon la metodología que permite conectar los contenidos de aprendizajes con experiencias reales, de la misma manera, el 66 % entre nunca y a veces no generan el interés y curiosidad de los estudiantes sobre los temas de aprendizaje. Esto implica que el 57,40% de los docentes no se han implementado las experiencias reales y cotidianas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, el 66% tampoco motiva a los estudiantes para adquirir los nuevos conocimientos de los estudiantes.

Tabla 3 Datos de la dimensión políticas inclusivas: Educación de calidad

Educación de calidad	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
3. ¿Los docentes gestionan interés y curiosidad en el educando sobre los temas de aprendizaje?	3	6,4%	20	42,6%	9	19,1%	3	6,4%	12	25,5%	47	100,0%
4. ¿El docente diseña metodología de enseñanza que fomente memoria de trabajo para el aprendizaje sostenible?	3	6,4%	11	23,4%	18	38,3%	10	21,3%	5	10,6%	47	100,0%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del Distrito 09D03C1

Figura 2 Datos de la dimensión políticas inclusivas: Educación de calidad

En el mismo sentido, en la Tabla N° 3 de la dimensión de políticas inclusivas: Educación de calidad, los datos obtenidos en la sumatoria de nunca hasta a veces determina que el 68,1% los docentes no diseñan metodologías que fomenten la memoria de trabajo para el aprendizaje sostenible, de la misma manera el 68,1 % nunca y casi nunca han diseñado metodologías que fomenten la memoria del aprendizaje sostenible. La calidad de la educación requiere de las metodologías que implementan los educadores, como se refleja en los porcentajes del 68,1% en ambas preguntas; y sobre todo el interés que tengan los estudiantes por aprender de manera que el aprendizaje se convierta en sostenible.

Tabla 4 Datos de la dimensión políticas inclusivas: Participación activa

Participación activa	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
5. ¿El docente fomenta en los estudiantes comprensión sobre la utilidad real de los temas aprendido en las sesiones con base en inter aprendizaje?	1	2,1%	14	29,8%	14	29,8%	10	21,3%	8	17,0%	47	100,0%
6. ¿La planificación elaborada por el docente gestiona habilidades cognitivas por medio del trabajo colaborativos para consolidar interés por el aprendizaje?	3	6,4%	9	19,1%	13	27,7%	14	29,8%	8	17,0%	47	100,0%
7. ¿En proceso de aprendizaje se propicia actividades lúdicas, atendiendo la diversidad del estudiante en vías de fomentar curiosidad y motivación en los alumnos?	4	8,5%	12	25,5%	13	27,7%	8	17,0%	10	21,3%	47	100,0%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del Distrito 09D03C1

Figura 3 Datos de la dimensión políticas inclusivas: Participación activa

En la Tabla N° 4 se observa en la dimensión políticas inclusivas del indicador participación activa la suma entre nunca, casi nunca y a veces el 61,7% los docentes no fomentan en los estudiantes la comprensión sobre la utilidad real de los temas aprendidos en las sesiones con base en interaprendizaje, en cambio, el 53,2% de los docentes no desarrollan las habilidades cognitivas por medio de trabajos colaborativos para considerar el interés por el aprendizaje y cabe agregar, el 61,7% tampoco propician actividades lúdicas para atender la diversidad del estudiante y fomentar la curiosidad o motivación de los estudiantes. Los porcentajes presentados superan el 50% de los indicadores menos desarrolladas en actividades de interaprendizaje, trabajo colaborativo y no atienden la diversidad del estudiante.

OE2: Examinar la implementación de las políticas inclusivas por los docentes durante el proceso de enseñanza con los estudiantes.

Tabla 5 Datos de la dimensión políticas inclusivas: Prácticas inclusivas

Prácticas inclusivas	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
8. ¿En las actividades de aprendizaje implementadas en el proceso de enseñanza direcciona al educando a valorar y priorizar el conocimiento en lugar de los puntajes?	1	2,1%	17	36,2%	12	25,5%	7	14,9%	10	21,3%	47	100,0%
9. ¿Solicita a los estudiantes que expongan sugerencias para realizar proyectos o actividades sobre alguna temática que les agrade?	1	2,1%	11	23,4%	20	42,6%	11	23,4%	4	8,5%	47	100,0%
10. ¿Los docentes diseñan actividades en las cuáles se involucre cultura y tradiciones del lugar originario del estudiante?	4	8,5%	12	25,5%	5	10,6%	10	21,3%	16	34,0%	47	100,0%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del Distrito 09D03C1

Figura 4 Datos de la dimensión políticas inclusivas: Prácticas inclusivas

De acuerdo con la Tabla N° 3, El 63,8% de educadores contestaron a veces o nunca han implementado actividades en el proceso de enseñanza para adquirir conocimientos y solo que sea un puntaje, además, el 68,1% nunca y a veces los docentes preguntan qué temáticas quieren los estudiantes realizar en los proyectos que más les agrade, en cambio, el 44, 6% los docentes nunca diseñan actividades que involucren la cultura y tradiciones originarias del estudiante. Como practica educativa, es necesario que siempre se realicen actividades indispensables para el aprendizaje de los niños inclusivos, buscar proyectos que les agraden a los niños y que involucren la cultura y tradiciones del lugar originario de ellos.

OE3: Analizar el desarrollo de la cultura inclusiva que realizan los docentes durante el proceso de enseñanza con los estudiantes.

Tabla 6 Datos de la dimensión cultura inclusiva: valores inclusivos y diversidad de aprendizaje

valores inclusivos y diversidad de aprendizaje	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
11. ¿Dentro y fuera del proceso de aprendizaje, los docentes generan actividades que promuevan empatía y respeto hacia la diversas formas de pensamiento?	10	21,3%	2	4,3%	6	12,8%	14	29,8%	15	31,9%	47	100,0%
12. ¿Las planificaciones curriculares se diseñan con actividades que fomenten solidaridad e integración hacia estudiantes con capacidades diferentes?	2	4,3%	13	27,7%	10	21,3%	7	14,9%	15	31,9%	47	100,0%
13. ¿La planificación curricular contiene actividades equitativas para fomentar la participación de estudiantes con capacidades diferentes?	10	21,3%	3	6,4%	15	31,9%	9	19,1%	10	21,3%	47	100,0%
14. ¿Los docentes realizan actividades de aprendizaje con intervención pluricultural?	12	25,5%	11	23,4%	3	6,4%	12	25,5%	9	19,1%	47	100,0%
15. ¿Las actividades de enseñanza ayudan a identificar las necesidades específicas de los educandos?	3	6,4%	2	4,3%	23	48,9%	11	23,4%	8	17,0%	47	100,0%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del Distrito 09D03C1

Figura 5 Datos de la dimensión cultura inclusiva: valores inclusivos y diversidad de aprendizaje

En la Tabla N° 6 los datos de la dimensión cultura inclusiva sobre los valores inclusivos y la diversidad de aprendizaje en la pregunta 11 se sumaron los tres indicadores siendo el 38,4% nunca, casi nunca y a veces generan actividades que generen la empatía y respeto hacia lo que piensan el resto, mientras que, el 53,3% no diseñan planificaciones curriculares con actividades que fomenten solidaridad e integración hacia los estudiantes con capacidades diferentes, pero el 59,6% no realizan las planificaciones contienen actividades equitativas que fomenten la participación de estudiantes con capacidades diferentes, mientras que el 55,3% los docente emplean pocas actividades con intervención pluricultural y el 59,6% a veces realizan actividades de enseñanza que ayuden a identificar las necesidades específicas de los estudiantes. Los valores inclusivos y la diversidad de aprendizaje a veces son cumplidas en relación a la dimensión de cultura inclusiva.

OE4: Describir el tratamiento de las necesidades educativas especiales que realizan los docentes durante el proceso de enseñanza con los estudiantes.

Tabla 7 Datos de la dimensión necesidades educativas especiales NEE: No asociadas a la discapacidad

No asociadas a la discapacidad	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
16. ¿Los docentes logran identificar estudiantes que presenten mayores dificultades de aprendizaje que su demás compañeros?	12	25,5%	3	6,4%	5	10,6%	15	31,9%	12	25,5%	47	100,0%
17. ¿Los docentes diseñan adaptaciones curriculares para estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje?	9	19,1%	5	10,6%	5	10,6%	7	14,9%	21	44,7%	47	100,0%
18. ¿Diseña actividades lúdicas fuera del aula para relacionar los elementos del entorno con el contenido?	0	0,0%	14	29,8%	9	19,1%	5	10,6%	19	40,4%	47	100,0%
19. ¿Incentiva al estudiante a la exploración de nuevas circunstancia generando autonomía en su desarrollo?	1	2,1%	10	21,3%	7	14,9%	8	17,0%	21	44,7%	47	100,0%
20. ¿Realiza detección y valoración del estudiantes previa a la elaboración de la adaptación curricular?	1	2,1%	4	8,5%	2	4,3%	19	40,4%	21	44,7%	47	100,0%
21. ¿Los docentes logran identificar los diferentes grados de adaptación curricular que debe aplicar en la planificación?	1	2,1%	3	6,4%	5	10,6%	20	42,6%	18	38,3%	47	100,0%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del Distrito 09D03C1

Figura 6 Datos de la dimensión necesidades educativas especiales NEE: No asociadas a la discapacidad

Es evidente en la Tabla N° 7 los datos obtenidos en la sumatoria de nunca casi nunca y a veces representan el 42,5% de los docentes que no logran identificar las dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes del resto de compañeros, en cambio, el 38,3% nunca y a veces incentiva al estudiante a la exploración de nuevas circunstancias generando autonomía en su desarrollo. La dimensión de necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad se han encontrado dos indicadores que son, la dificultad de actividades que impulsen la inclusión en las adaptaciones curriculares, las actividades de la autonomía de los niños de forma lúdica.

Tabla 8 Datos de la dimensión evaluación inclusiva: evaluación formativa y evaluación auténtica.

Evaluación formativa y evaluación auténtica	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
22. ¿El diseño de las actividades de aprendizaje se direcciona hacia la vinculación del estudiante y el apoyo de su representante, en casa, con el seguimiento continuo del docente?	2	4,3%	12	25,5%	5	10,6%	7	14,9%	21	44,7%	47	100,0%
23. ¿Los docentes evalúan a partir de procesos de proyectos activos de aprendizaje con lo cual el estudiante gestione su conocimiento a partir de la comprensión previa del aprendizaje?	1	2,1%	4	8,5%	4	8,5%	16	34,0%	22	46,8%	47	100,0%
24. ¿El docente articula actividades con las cuales el estudiante logre aplicar los conocimientos adquiridos con situaciones cotidianas?	0	0,0%	7	14,9%	2	4,3%	19	40,4%	19	40,4%	47	100,0%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del Distrito 09D03C1

Figura 7 Datos de la dimensión evaluación inclusiva: evaluación formativa y evaluación auténtica.

Por último, en la dimensión de evaluación inclusiva en los indicadores de evaluación formativa y autentica, la sumatoria de nunca, casi nunca y a veces el 40,4% no han diseñado actividades de aprendizaje que direccionen hacia la vinculación del estudiante y el apoyo de su representante, en casa, con el seguimiento continuo del docente. Sin embargo, en la pregunta 23 el 19,1% de los docentes no desarrollan procesos activos, así mismo, la sumatoria de la pregunta 24 obtuvo en la sumatoria el 19,2% el docente poco aplica los conocimientos adquiridos de los estudiantes con actividades de la vida cotidiana. La relación entre la familia, escuela y estudiante es una de las bases indispensables para la inclusión educativa permitiendo el mejor desenvolvimiento de los estudiantes es el porcentaje elevando, considerando que esta dimensión los docentes si han aplicados la inclusión educativa en todo sentido.

OBJETIVO N° 5: Identificar los elementos que debe contar la propuesta para mejorar la educación inclusiva.

Tabla 9 Elementos que conforman la propuesta para mejorar la educación inclusiva.

DIMENSIÓN	TABLA	ELEMENTO
Políticas inclusivas	N° 2	Metodologías activas de aprendizaje: Reales y cotidianas
	N° 3	Metodologías activas de aprendizaje: Interés y memoria
	N° 4	Metodologías actividades de aprendizaje: interaprendizaje, habilidades cognitivas, lúdicas, curiosidad, motivación.
Cultura inclusiva	N° 5	Proyectos culturales y tradicionales
	N° 6	Proceso de aprendizaje: empatía, respeto, solidaridad, equidad, pluriculturalidad.
Necesidades educativas especiales	N° 7	Estrategia para identificar estudiantes con NEE.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los docentes del Distrito 09D03C1

La descripción de la tabla 9 reflejan los resultados obtenidos de las encuestas realizadas en cada dimensión de la variable fática de las políticas inclusivas, cultura inclusiva y necesidades educativas especiales. Los elementos como resultados son desde la tabla 2 hasta la 7 donde las metodologías activas son indispensables para la propuesta que permitirá la inclusión educativa en los centros educativos.

5 DISCUSIÓN

Dentro de la discusión de los resultados obtenidos en el diagnóstico desarrollado con la encuesta dirigida a los docentes del Circuito 09D03C1 de la ciudad de Guayaquil fueron analizados con los antecedentes, objetivos y las fundamentaciones teóricas que se mencionan en los capítulos anteriores.

El objetivo 1 consiste en describir las características de educación inclusiva que desarrollan los docentes durante el proceso de enseñanza con los estudiantes, se relacionó con la dimensión de políticas inclusivas y el indicador educación de calidad, donde se encontró que los docentes han contestado entre nunca, casi nunca y a veces en un 57,40% el tipo de metodología que realizan no relacionan los contenidos de aprendizaje con las experiencias reales o cotidianas. En el mismo sentido, el 66 % en los ítems de

nunca, casi nunca y a veces los educadores motivan a los estudiantes hacia la valoración de los conocimientos, afectando notablemente en la educación de calidad. Los resultados obtenidos de la investigación Oliva (2021) en la dimensión de políticas educativas el 66,33 % describieron de forma regular la gestión de los docentes en procesos metodológicos como las experiencias de aprendizaje, la escucha activa no han sido ejecutadas y que se requieren de nuevas políticas en el centro educativo para lograr la educación de calidad. Ambos aspectos se relacionan con la teoría de (Espinoza, 2013; Meléndez, 2018; Yepez et al., 2018) con la importancia de tener las políticas inclusivas como una de las estrategias y los ambientes armónicos que deben garantizar la igualdad de derechos sobre todo para cambiar los estereotipos que se siguen sintiendo en la sociedad actual.

Con la misma base del objetivo 1 de la dimensión de educación de calidad los resultados de la tabla N° 3, de la pregunta N° 3; el 68,1 % de los educadores poco gestionan el interés sobre el aprendizaje de los estudiantes, seguidamente, además, la pregunta N° 4; el 68,1 % de los encuestados no están diseñando metodologías para lograr un aprendizaje sostenible para lograr una educación de calidad. Fundamentando con los resultados anteriores, se plantea en el trabajo de Moliner y Ramel (2020) el 53% de los educadores emplean metodologías para desarrollar artículos y libros, detección de necesidades, conferencias, cursos y trabajo con la dirección y en cascada. Es evidente la relación que existe con la teoría de (García et al., 2018) que las unidades educativas deben consolidar el aprendizaje de los estudiantes con políticas y prácticas inclusivas, donde los espacios sean más participativos donde puedan ser escuchados todos los niños que se sientan vulnerables y que merecen ser escuchados para que las barreras sean ya eliminadas.

En la tabla N° 4 del objetivo 1, de los datos de la dimensión políticas inclusivas, indicador participación activa los resultados de la pregunta N° 5, el 61,7% no fomentan en los estudiantes la comprensión del interaprendizaje que debe ser aplicado en la vida cotidiana, también, en la pregunta N° 6, el 53,2 % no están planificando las habilidades cognitivas para los trabajos colaborativos, sobre todo para generar interés en el aprendizaje de las asignaturas, igualmente, el 61,7% nunca, casi nunca y a veces propicia las actividades lúdicas para fomentar la curiosidad y motivación en los estudiantes, son porcentajes bastante significativos. Evidenciando los resultados obtenidos de la investigación Lozano (2019) el 62,4% de los encuestados determina que casi nunca han empleado el diseño universal para el aprendizaje, es decir, que el uso equitativo de los trabajos colaborativos es deficiente, además, enfatiza que las actividades lúdicas no son fácil de entender, las experiencias previas carecen de relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos hallazgos concuerda con la teoría de Prieto (2008) afirmando el proceso educativo inclusivo son la base principal para la calidad educativa, con espacios de fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje con actividades lúdicas, recreativas, dinámicas que motiven al estudiante.

El objetivo 2 es examinar las políticas inclusivas por los docentes durante el proceso de enseñanza con los estudiantes, en la tabla N° 3, se encontró que el 63,8% de los encuestados nunca, casi nunca y a veces implementa actividades, careciendo de valores y priorizando conocimientos, además, el 68,1% de los docentes nunca, casi nunca y a veces practican la inclusión con la elaboración de proyectos con temáticas que le agraden a los niños, al mismo tiempo, el 44, 6% de los docentes nunca, casi nunca y a veces diseñan actividades que involucren la cultura y tradiciones de los educandos. Esto concuerda con el trabajo de Carrión y Santos (2019) donde el 61,5% nunca, casi nunca y a veces se han implementado las políticas inclusivas en el centro educativo, cabe agregar que, el 44% no han organizado el apoyo a la diversidad de estudiantes con NEE, indicando que a pesar de tener las políticas inclusivas en el centro educativo, la negligencias de los educadores con el acceso a los espacios educativos. Los resultados se ven afirmados con (Payá, 2019) las políticas inclusivas pueden ser implementadas en cualquier lugar, sin embargo, no es suficiente tenerlas plasmadas en un documento, más bien la implementación de estos espacios educativos son los que deben ser impulsados para erradicar las barreras que todavía se sienten en pleno siglo XXI Los currículos a nivel de América Latina deben ser cambiados en todo sentido, sobre todo en los centros de formación de los educadores.

En el objetivo 3, analizar el desarrollo de la cultura inclusiva que realizan los docentes durante el proceso de enseñanza con los estudiantes, la tabla N° 6 con los datos de la dimensión cultura inclusiva y su respecto indicador de valores inclusivos y diversidad de aprendizaje refleja la pregunta del N° 11 al 15 los indicadores mayores al 50% de los resultados en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje que generen los valores inclusivos y la diversidad de aprendizaje, a veces diseñan actividades que fomenten la solidaridad, integración, equidad, pluriculturalidad entre los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se debe considerar que coincide con el trabajo de Jiménez y Mesa (2020) con el 84, 4% del nivel medio de las actitudes del rol que desarrolla el docente en la educación inclusiva en el centro educativo. Al respecto la teoría de (Plancarte, 2017) concuerda con los datos analizados del objetivo 3, señaló que la cultura inclusiva son las acciones que inician desde los hogares y se consolidan en los centros educativos, fomentando los valores inclusivos y la empatía hacia las condiciones físicas, psicológicas, motriz que pudieran tener los niños.

El objetivo 4, es describir el tratamiento de las necesidades educativas especiales que realizan los docentes durante el proceso de enseñanza con los estudiantes, en los datos de la dimensión de NEE no asociadas a la discapacidad, lo cual en la tabla 7, los porcentajes reflejan el 42,5%; nunca y el 38,3%; a veces los docentes logran identificar a los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, de tal manera, que a veces diseñan adaptaciones curriculares para los estudiantes para generar más autonomía. López (2018) relacionando el 31, 01% indicando a veces favorecen la participación de los estudiantes NEE en la participación de la las actividades escolares en el proceso enseñanza-aprendizaje y se dificulta eliminar

las barreras las desigualdades. Los datos estadísticos de la UNESCO, indicados en el informe de (Picornell et al., 2018) determinan que el 91% de los educandos que ingresan al régimen escolar carecen de igualdad, vulnerando los derechos de los estudiantes y los docentes no han realizado las respectivas adaptaciones curriculares.

Siguiendo con el objetivo 4 en los datos de la dimensión evaluación inclusiva del indicador formativa y evaluación autentica, el 40,4% a veces han diseñado actividades que permitan vincular a la familia con la escuela, en los otros indicadores reflejan un menor porcentaje para ser discutidos. Los resultados obtenidos concuerdan con tesis de Zea y Ortega (2016) indican que el 45% de los representados a veces acuden a las reuniones con el departamento de consejería estudiantil, dificultando el refuerzo que requieren los niños con NEE y las evaluaciones no son inclusivas por falta de orientaciones entre los docentes, el DECE y los padres de familia. Los hallazgos teóricos de (Calatayud, 2019) confirman a las evaluaciones inclusivas, tanto formativa como sumativas deben ser consideradas según las individualidades de los estudiantes, donde los espacios de vinculación entre la familia y escuela permitan conocer las dificultades que se tienen y potencializar las que sean para la vida.

6 CONCLUSIONES

Los docentes de las Unidades Educativas, Pedro Vicente Maldonado y República del Bolivia no emplean metodologías que permitan conectar los contenidos con el aprendizaje, motivación, interés, curiosidad, habilidades cognitivas, trabajo colaborativo, con actividades lúdicas para fomentar la curiosidad de los estudiantes, tal como se observa en la tabla N° 2 al 4.

Los centros educativos carecen de implementación de políticas inclusivas en el proceso de enseñanza de los estudiantes dificultando la valoración y priorización de los conocimientos de la cultura y tradiciones del lugar de origen de los estudiantes, como se evidencia en la Tabla N° 5.

Se analizó a los educadores sobre los valores inclusivos y diversidad de aprendizaje en las clases determinando que los docentes no generan actividades que promuevan la empatía y respeto a la diversidad, del mismo sentido, la solidaridad e integración de actividades equitativas desconociendo las necesidades específicas de los estudiantes, así lo refleja la Tabla N° 6.

De manera favorable los educadores realizan el tratamiento de necesidades educativas especiales que efectúan en el proceso de enseñanza con los elementos del entorno generando autonomía en el desarrollo de las adaptaciones curriculares con proyectos activos que gestionan la comprensión.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2019). *Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 523–545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
- Escallón, E., González González, B. I., Peña Bravo, P. C., & Roza Parrado, L. J. (2019). Implicaciones Educativas de las Teorías de Vygotsky: el Desarrollo de Conceptos Científicos en Estudiantes Bogotanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 81–98. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.68020>
- Goethe, E. V., & Colina, C. M. (2018). Taking Advantage of Diversity within the Classroom. *Journal of Chemical Education*, 95(2), 189–192. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00510>
- Guterres, A. (2019). *Estamos muy lejos del progreso hacia el desarrollo sostenible – Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2019/11/estamos-muy-lejos-del-progreso-hacia-el-desarrollo-sostenible/>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, P. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA* (S. A. de C. V. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES (ed.); Primera).
- Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P., & Quiroz, G. (2018). Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y aplicaciones en la práctica clínica. *Infectol*. www.sochinf.cl
- Meléndez, R. E. (2018). Educación inclusiva y discapacidad en Costa Rica: una perspectiva desde las políticas públicas. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33253>
- Mera, I. R. (2019). *Percepciones de los docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato de una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de Guayaquil acerca de la inclusión y atención a la diversidad* [Universidad Casa Grande]. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC_701e4367536b36dc027078aa6ddf87df/Description#tabnav
- MINEDU. (2016). *INSTRUCTIVO PARA LA EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES*. https://educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204–215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in

order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 1–13.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

Picornell, A., Montes, E., & Herrero, C. (2018). La desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes de Castilla y León | Revista Prisma Social. *Revista Prisma Social*. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2737>

Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, 24, e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>

Rodriguez, R. (2017). John Dewey en la Escuela Nueva Venezolana. *Educere*. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35655222008/html/index.html>

Sánchez, S., & Herrera, M. (2016). Los recursos humanos bajo el enfoque de la teoría de los recursos y capacidades. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 24(2). <https://doi.org/10.18359/rfce.2216>

Torres, J., Chávez, H., & Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386–400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>