



**UNIVERSIDAD DEL AZUAY
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN GESTIÓN Y
LIDERAZGO**

**GESTIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES EN LA UNIDAD EDUCATIVA DEL
MILENIO MANUELA GARAICOA DE CALDERÓN**

Autor:
Paúl Andrés Muñoz Abril

Directora:
Huiracocha Karina, PhD.

**Cuenca – Ecuador
2025**

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Materiales Y Métodos	12
2.1. Contexto, Población Y Participantes.....	12
2.2. Categoría De Análisis	13
2.3. Procedimiento	14
2.4. Análisis De La Información	15
2.5. Instrumentos	16
3. Resultados	17
3.1. Entrevista	17
3.2. Ficha De Observación No Participante	19
3.3. Análisis Cualitativo Por Área.....	20
3.4. Plan De Intervención.....	21
3.4.1. Objetivos	22
3.4.2. Valoración De Resultados.....	22
4. Discusión.....	23
5. Conclusiones	24
6. Referencias Bibliográficas	26
7. Tablas	1
8. Anexos.....	1

Índice de tablas

Tabla 1. Resultados generales por criterio	19
--	----

Tabla 2. Categorías de análisis e indicadores utilizados para las entrevistas y observaciones	1
--	----------

Índice de Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado para docentes	1
Anexo 2. Preguntas semiestructuradas para la entrevista	2
Anexo 3. Ficha de observación no participante.....	3
Anexo 4. Plan de intervención.....	4
Anexo 5. Matriz de entrevista a Docentes	5
Anexo 6. Cronograma de capacitaciones.....	11
Anexo 7. Preguntas para el grupo focal	13
Anexo 8. Auto-registro de clase.....	14
Anexo 9. Categoría de análisis.....	15
Anexo 10. Invitación por correo a talleres.....	16

AGRADECIMIENTOS

Un sincero agradecimiento a todas las personas que contribuyeron a la realización de la presente oferta académica de Maestría en Educación Mención Gestión y Liderazgo educativo, al Dr. Romel Soto, director de la Maestría, a la Dra. Liliana Arciniegas coordinadora de la maestría, a la Dra. Karina Huiracocha directora del presente trabajo de titulación, a la Rectora Mgt. Karina Durán de la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón por su apoyo en la realización de mi trabajo de investigación.

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación va dedicado a mis padres,
hermanos e hijos que son quien me han motivado y apoyado
en la realización del mismo, siempre pendientes
de mi progreso académico y laboral, son quienes
me impulsan a ser mejor cada día.

.

RESUMEN:

El estudio analiza la gestión del aprendizaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón, con un enfoque cualitativo-interpretativo y método de investigación-acción. Participaron cuatro docentes de EGB y Bachillerato. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas (ocho preguntas) y observación no participante mediante una lista de cotejo con 14 criterios pedagógicos en cuatro áreas. Los hallazgos muestran heterogeneidad en la práctica inclusiva: Lengua y Literatura y Matemática evidencian uso intencional del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y recursos adaptados; Ciencias Naturales y Estudios Sociales mantienen metodologías tradicionales con escasa adaptación y seguimiento individual. Como barreras se identifican formación insuficiente en inclusión y neurodiversidad, limitaciones de recursos, rigidez curricular y sobrecarga de aula; como facilitadores, TIC accesibles, materiales visuales/manipulativos, rutinas visuales, trabajo cooperativo y articulación con DECE y familias. Con base en el diagnóstico se diseña un plan de intervención que contempla capacitación docente en DUA y adaptaciones, planificación inclusiva, implementación con acompañamiento, y evaluación por indicadores (inclusión, aprendizaje, docencia y satisfacción), además de acciones de sostenibilidad.

Palabras clave: *inclusión educativa, necesidades educativas especiales, diseño universal para el aprendizaje, gestión del aprendizaje*

ABSTRACT:

This study examines the management of learning for students with Special Educational Needs (SEN) at Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón using a qualitative–interpretive approach and action-research design. Four teachers from basic and upper secondary levels participated. Data were collected through semi-structured interviews (eight questions) and non-participant classroom observation with a 14-criterion checklist across four subjects (Language and Literature, Mathematics, Natural Sciences, and Social Studies). Findings reveal uneven implementation of inclusive practices: Language and Literature and Mathematics intentionally apply Universal Design for Learning (UDL) and adapted resources, whereas Natural Sciences and Social Studies rely on traditional methods with limited adaptation and individualized monitoring. Reported barriers include insufficient training in inclusion and neurodiversity, scarce resources, curriculum rigidity, and large class sizes; identified facilitators are accessible ICT, visual and manipulative materials, visual routines, cooperative learning, and coordination with counseling services and families. Based on the diagnosis, the study proposes an intervention plan comprising teacher training in UDL and curricular adaptations, inclusive lesson planning, classroom implementation with coaching, and indicator-based evaluation (inclusion, learning, teaching practice, and satisfaction), alongside sustainability measures such as a community of practice and inclusion in the school's annual operational plan.

Keywords: *Educational inclusion, special educational needs, universal design for learning, learning management*



1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación, la atención se dirige al problema de manejar el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales vinculadas a una discapacidad en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón. Un motivo para hacer este estudio surge de la creciente importancia que la educación inclusiva ha ganado. Desde la Declaración de Salamanca en 1994, se ha notado que es importante dar una educación de alta calidad a todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o si tienen alguna discapacidad. También, se debe quitar lo que bloquea el aprendizaje.

En este contexto, es importante decir que la educación inclusiva procura que todos los estudiantes reciban una educación de calidad en las mismas condiciones. Promueve un lugar de estudio que incluye, así ellos aprenden y crecen por completo, poner en práctica la educación inclusiva puede ser difícil, pero se identificaron varias barreras. Por ejemplo, los profesores no tienen suficiente preparación, hay pocos recursos y apoyo. Algunas personas tienen una postura negativa hacia la inclusión.

La educación inclusiva significa que todos los estudiantes, sin importar sus cualidades personales, aptitudes o situaciones, tienen acceso a una educación buena en igualdad (Díaz & Lizárraga, 2021; Fernández-Batanero et al., 2022; Rodríguez & Valenzuela, 2019). Se busca que el ambiente educativo incluya a todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o discapacidades, pueden aprender y que ellos también pueden crecer (Angenscheidt & Navarrete, 2017; Serrano & Camargo, 2011). Se basa en respetar la diversidad y la equidad y busca quitar las barreras que impiden a los estudiantes acceder y participar en el sistema educativo (Constante & Miniguano, 2019; Pupiales et al., 2024).

La educación es un derecho básico para las personas, es importante para mejorar la vida de los grupos más necesitados. Esta educación necesita tener sentido y ajustarse a lo que cada estudiante requiere y puede hacer. Así, los estudiantes pueden formar su porvenir, participar en la sociedad y tener una vida productiva con significado (Cedillo et al., 2023). Para lograr este objetivo, se puede usar la educación inclusiva que se concentra en tratar las diferentes necesidades de los estudiantes, también atiende las habilidades de los estudiantes. La educación inclusiva es un proceso que sigue y busca disminuir o eliminar la exclusión de estudiantes del sistema educativo y aumenta la participación de estudiantes en el aprendizaje (Cárdenas, 2021; Jordán & Valle, 2022).

El sistema educativo necesita cambios en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias para educar a todos los estudiantes. Pero implementar la educación inclusiva presenta un desafío. Villares et al. (2023) sostienen que el mayor desafío consiste en generar las condiciones para que las escuelas comiencen y conserven procesos de mejora educativa.

Esto es necesario para que la educación inclusiva se concrete en las aulas, y no sea solo un ideal.

Según el Ministerio de Educación del Ecuador y algunas clasificaciones nacionales e internacionales que han instaurado la forma en cómo se debe mirar y abordar a la inclusión, se dice que las Necesidades Educativas Especiales, son aquellas capacidades que tienen algunos estudiantes que requieren de apoyos y recursos específicos para alcanzar el mismo nivel de aprendizaje que sus compañeros (Huenul et al., 2016). Estas necesidades pueden ser temporales o permanentes y estar relacionadas con factores como la discapacidad, la salud, la cultura o el contexto socioeconómico (Carmona & Díez, 2021; Haegele et al., 2020).

Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociados con una discapacidad pueden beneficiarse más de la adaptación curricular. Para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y fomentar su participación y aprendizaje en el aula regular, las adaptaciones curriculares implican cambios en el contenido, la metodología, los materiales y las evaluaciones (Tárraga et al., 2020). Las adaptaciones curriculares son importantes, pero es difícil realizarlas bien en muchas situaciones. La falta de capacitación y de preparación del docente, la falta de recursos y de apoyo son algunos obstáculos, a esto se suma que hay actitudes y percepciones negativas hacia la inclusión (Álava et al., 2019).

Por otro lado, se descubrió la capacitación de los docentes, ella resulta principal para la implementación exitosa de la educación inclusiva. Los docentes, si están preparados para trabajar con estudiantes con NEE, resultan más efectivos al implementar adaptaciones curriculares y al promover un ambiente de aprendizaje inclusivo (Pico & Samada, 2021). Durante las últimas décadas, la educación inclusiva fue objetivo principal de las políticas educativas en Ecuador.

A pesar de las políticas y legislaciones que promueven la inclusión, varios aspectos complican la implementación de las adaptaciones curriculares, por ejemplo, los recursos son pocos. La infraestructura es inadecuada y la formación de los docentes es limitada, el apoyo para ellos también. Estas dificultades crecen porque las instituciones educativas no entienden la diversidad, y no la aceptan (Jordán & Valle, 2022). Las actitudes y las percepciones malas contra la inclusión prevalecen entre los docentes y el personal de la escuela, esto lleva a una falta de apoyo para los estudiantes con necesidades especiales de educación. Por otro lado, la falta de entrenamiento y de preparación para los docentes disminuye su capacidad de aplicar cambios útiles al plan de estudios (Chamorro-Pinchao et al., 2021).

Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen problemas para entender el currículo. También tienen problemas para aprender, porque no hay adaptaciones al currículo. La ayuda de otros estudiantes falta, y la comprensión de otros estudiantes no aparece. Las expectativas son pocas, y las oportunidades para participar en la vida de la escuela son pocas, por lo que esto obstruye. En la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón, estos problemas aparecen en grados y formas diferentes. Así, la

educación inclusiva se hace difícil. La investigación examina estos impedimentos y las cosas que los ayudan. Esto es para que la educación de los estudiantes con NEE, que tienen una discapacidad, mejore. Esto se hace con modos de enseñanza buenos y con instrucción para los maestros que los enseñan.

Según Torres y Cedeño (2015), los docentes deben tener una actitud positiva para fomentar una educación inclusiva, ya que existen estudiantes con deficiencia intelectual, además, por parte del docente, suele haber poco compromiso, debido a que muchos no se sienten capacitados para el manejo de este tipo de estudiantes y carecen de estrategias metodológicas en el aula. En este contexto, la falta de compromiso puede ser el resultado de varios factores. Uno de ellos es la percepción de los docentes de que no están adecuadamente capacitados para manejar a estudiantes con deficiencia intelectual (Polo et al., 2019). Un sentimiento así aparece si hay poca preparación en educación inclusiva. También si falta preparación en modos de enseñar para estos estudiantes y la poca fe en sus propias destrezas deja a los docentes cansados, se ocupan menos de la educación inclusiva (García, 2021).

Además, los docentes pueden carecer de estrategias metodológicas efectivas para utilizar en el aula. De acuerdo con López et al. (2021), para enseñar de forma inclusiva, se necesita un método que cambie según lo que cada estudiante necesita. Pero si los docentes no tienen los medios ni los planes necesarios, les cuesta enseñar bien a cada persona. Así, para que la educación inclusiva mejore, se debe enfrentar estas dificultades. Autores como Tárraga et al. (2020) argumentan que esto implica suministrar a los docentes formación y respaldo. Los docentes usan estos para trabajar con estudiantes que tienen deficiencia intelectual. También, esto implica crear y compartir maneras de enseñar, por medio de esto, se fomenta una actitud más positiva y un mayor compromiso de los docentes hacia la educación inclusiva se produce (López et al., 2021; Tárraga et al., 2020).

De igual manera, los docentes no conocen la situación del estudiante, que sus estudiantes tienen necesidades especiales, ellos tienen una discapacidad que causa problemas para aprender. Por ejemplo, los docentes no conocen la competencia de sus estudiantes y no conocen las adaptaciones del currículo, algunos tampoco conocen el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Por medio de este diseño, el aprendizaje llega a todos los estudiantes, esto funciona para estudiantes con diferentes habilidades o discapacidades. Investigaciones como las de Villares et al. (2023) y Chamorro-Pinchao et al. (2021) afirman que la falta de comprensión y del conocimiento en áreas puede afectar el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin adaptar el currículo y sin enseñar pensando en lo que cada estudiante necesita, estos estudiantes tienen problemas para

aprender. Así, su desempeño académico es bajo (Chamorro-Pinchao et al., 2021; Villares et al., 2023).

Por lo tanto, es importante que los docentes obtengan la preparación y el respaldo que precisan para trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Esto implica aprender sobre modificaciones de los planes de estudio y sobre el diseño universal de aprendizaje. Implica también recibir apoyo continuo para poner en práctica estas formas de trabajo en el salón de clases. Con esto, la educación para los estudiantes con necesidades especiales puede ser mejor, su buen rendimiento en la escuela se favorece.

Además, es importante decir de nuevo que las NEE se conectan con la discapacidad del estudiante. Requieren de apoyos y recursos concretos para que el estudiante aprenda (Gonzalez-Gil et al., 2019; Torres Paz et al., 2023). La discapacidad puede ser de varios tipos, como física, intelectual, sensorial o emocional. Esta se presenta de distintas formas en el aula. Por ejemplo, un estudiante con una discapacidad física precisa cambios en el lugar del aula, esto incluye tener rampas o escritorios que se ajusten. Un estudiante con una discapacidad intelectual necesita cambios en el plan de estudios y en las maneras de enseñar, esto es para que entienda y participe en el aprendizaje. Un estudiante con una discapacidad sensorial, como no oír o no ver bien, precisa recursos como aparatos para ayudar o materiales en formatos que pueda usar. Un estudiante con una discapacidad emocional necesita ayuda como hablar con un asesor o aprender a controlar el estrés (Valdés-Pino et al., 2021).

Entender que la discapacidad no es una barrera para aprender. Al contrario, con los apoyos y recursos correctos, cada estudiante, a pesar de su discapacidad, aprende y logra su potencial educativo, esto va con la idea principal de la educación inclusiva. La idea es que cada estudiante tiene derecho a una buena educación, el estudiante también tiene la oportunidad de aprender y de crecer al máximo de su capacidad (Lersilp et al., 2018).

Desde esta perspectiva, es importante considerar que la gestión del aprendizaje según Díaz y Lizárraga (2021) es la movilización y el aprovechamiento de los recursos básicos en la escuela para generar oportunidades a fin de que todos los estudiantes aprendan. Esta definición toma la idea de generar oportunidades, no se limita a la función del docente. Otros elementos y figuras se unen. Por ejemplo, el tiempo para aprender, la exposición al currículo. El docente apoya al estudiante, prepara la clase, el docente practica y recibe formación (Díaz & Lizárraga, 2021).

Rivera et al. (2021) afirman que es importante restablecer el modelo de gestión del aprendizaje para permitir que los profesionales establezcan un plan de atención que facilite la movilidad tanto de estudiantes como de docentes. Este plan comienza por identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, el papel del docente, el plan de estudios y las actividades apropiadas para satisfacer las necesidades individuales y grupales. Desde esta

perspectiva, sugieren que se necesitan cambios para abordar a los estudiantes, desde la implementación de nuevas propuestas hasta la capacitación de los docentes, con el objetivo de lograr una gestión educativa integral de calidad, y especialmente fomentar una cultura de inclusión (Rivera et al., 2021).

En este sentido, los estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad deben tener la oportunidad de participar plenamente en el proceso educativo y recibir el apoyo y los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos. De acuerdo con Castro-Ávila y Corral-Joza (2021) y López Altamirano et al. (2021), para lograr esto, se deben implementar estrategias y adaptaciones que favorezcan al grupo y a los niños con discapacidad y les permitan participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, es fundamental considerar al enfoque de la inclusión desde el paradigma social, donde se deja de lado la etiquetas, el enfoque médico, que considera al diagnóstico como el elemento básico para generar procesos inclusivos (Castro-Ávila & Corral-Joza, 2021; López-Altamirano et al., 2021).

En el ámbito internacional, Ballantyne (2020) en un estudio realizado en Reino Unido denominado “Conocimiento y barreras para la inclusión de estudiantes ASC en las escuelas ordinarias escocesas: un enfoque de métodos mixtos”, tuvo como objetivo examinar las diferencias entre el personal de la escuela en el conocimiento del autismo, las barreras percibidas para la inclusión y el apoyo requerido. Se utilizó un diseño de métodos mixtos que combinó medidas cuantitativas y cualitativas. Se aplicó un cuestionario, el Conocimiento sobre Autismo Infantil entre los Trabajadores de la Salud (KCAHW). Participaron 138 miembros del personal de educación temprana, docentes y asistentes de apoyo. Se demostraron diferencias significativas en los puntajes de conocimiento sobre autismo. Se identificaron temas similares en todo el personal, con cinco temas que reflejan barreras para la inclusión y cuatro temas asociados con el apoyo requerido. Se concluye que la política de inclusión del gobierno debe considerar las barreras reales del personal docente para la inclusión de los estudiantes autistas en las escuelas ordinarias (Ballantyne, 2020).

Pupiales et al. (2024) llevaron a cabo un estudio en Ecuador, lo denominaron “Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales”, con el objetivo de determinar el grado de adaptación curricular predominante en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se utilizó un diseño no experimental, de tipo transversal descriptivo, se administró un cuestionario a cincuenta estudiantes con NEE; y, se realizó un estudio documental piloto de once estudiantes. Se vio que los cambios en el currículo no son importantes, los docentes hacen pocos cambios en el currículo. Por eso, los estudiantes con problemas de oído e intelecto tienen notas más bajas que la media. Se concluye que la

mayoría de los docentes no realizan adaptaciones curriculares significativas (Pupiales et al., 2024).

Torres-Paz et al. (2023), realizaron una investigación en Perú, denominada 'Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú', que tuvo como objetivo evaluar la correspondencia entre los dominios y competencias del contenido curricular y los requisitos de la educación inclusiva según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Para ello, se utilizó un manual de codificación y el Marco de Dominios Teóricos. Los resultados mostraron que el Diseño Curricular se enfoca en el desarrollo de habilidades de los docentes para atender las necesidades de todos los estudiantes, pero la mayoría de los cursos no consideran a los estudiantes con discapacidad. Por eso, el artículo sugiere usar contenidos que incluyan a todos cuando se escriba el plan de estudios (Torres-Paz et al., 2023).

De igual manera, la investigación de González-Gil et al. (2019), desarrollada en España; "Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado" la cual tuvo como objetivo explorar las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza inclusiva y las barreras y facilitadores que afectan su implementación en el aula. La metodología utilizada en este estudio cualitativo consistió en la realización de 10 grupos focales con 80 docentes en ejercicio para conocer su opinión sobre el tema. Los resultados mostraron dos enfoques diferentes sobre la inclusión, así como la falta de formación docente y la escasez de recursos como principales barreras, y el compañerismo y la colaboración con otros profesionales como un importante facilitador. Por lo que se concluye que existen barreras para la inclusión de los estudiantes autistas (González-Gil et al., 2019).

Huenul et al. (2016), en Chile, llevaron a cabo un estudio titulado "Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles y desafíos institucionales ayudaron a entender las dificultades para aprender y participar de los estudiantes con discapacidad. También se entendió los apoyos educativos que se necesitan para lograr igualdad con los demás estudiantes. El método usado fue describir y observar en un momento dado, se usaron cuestionarios para recolectar información. La población incluyó a 38 estudiantes con discapacidad identificados en la investigación. Los resultados muestran que las dificultades surgen por la infraestructura, el proceso de enseñanza y la gestión institucional. Se concluye que los estudiantes con discapacidad enfrentan desafíos en la universidad. Por eso, se proponen maneras de mejorar el acceso a la educación (Huenul et al., 2016).

Carmona y Díez (2021), plantearon una investigación en España, denominada "Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual", que tuvo como objetivo analizar las barreras y facilitadores que las personas con discapacidad intelectual identificaron en su trayectoria escolar en centros ordinarios y proponer

recomendaciones para mejorar la práctica docente y las relaciones sociales entre los estudiantes. Se utilizó una metodología cualitativa, a través de entrevistas individuales a 32 personas con discapacidad intelectual en centros ordinarios. Los resultados del estudio mostraron que las barreras y ayudas que experimentaron las personas con discapacidad intelectual en su trayectoria escolar se vinculaban al perfil del profesor, al plan de estudios, y a los tratos con los compañeros. Con la familia, los equipos directivos de las escuelas, y otros agentes también se vinculaban. El artículo concluye que la práctica docente y la relación con los compañeros son importantes, actúan como una barrera o como un facilitador (Carmona & Díez, 2021).

Por esta razón, la investigación se enfocará en identificar las barreras y facilitadores que declaran las adaptaciones curriculares a estudiantes de necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad. De manera específica, tiene como objetivo fundamental mejorar la atención y el rendimiento académico de los estudiantes con NEE en la Unidad Educativa República del Ecuador, a través del conocimiento y la implementación de competencias curriculares, adaptaciones curriculares y otros apoyos necesarios para su adecuada atención en el aula. Para lograr esto, se identificarán las mejores estrategias para cada necesidad educativa y se realizarán capacitaciones a los docentes que tengan estos estudiantes para mejorar su capacitación y actitud positiva hacia la inclusión.

A nivel de Ecuador, existen instituciones como la Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva (DNEEI), la cual tiene como misión garantizar la inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo nacional, independientemente de si presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad (Ministerio de Educación, 2023). Su tarea principal es asegurar la calidad de la atención educativa, equiparando las oportunidades y fomentando el desarrollo de habilidades y potencialidades para una mejor integración social. Otras investigaciones, como la de Llor-Aldás y Aucapiña-Sandoval (2020), Pupiales et al. (2014), Páez (2021) y Rivero (2017), consideran que, en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, es crucial que se utilicen estrategias metodológicas específicas para cada tipo de discapacidad (Llor-Aldás & Aucapiña-Sandoval, 2020; Páez, 2021; Pupiales et al., 2024; Rivero, 2017). Para lograr esto, Ballantyne et al. (2022) y Rodríguez (2017) establecen que se requiere que los docentes estén capacitados y tengan acceso a informes emitidos por centros psicopedagógicos para conocer la competencia curricular de los estudiantes y formular estrategias adecuadas (Ballantyne, 2020; Rodríguez, 2017).

El estudio se desarrolló por medio de investigación-acción con un enfoque cualitativo. Sucederá dentro de la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón. Se buscó la colaboración con los docentes de los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, esta forma de trabajo es útil en educación. Los

docentes y estudiantes trabajan juntos para hallar y resolver problemas de aprendizaje. Así, se entiende bien cómo la educación avanza y qué viven los participantes.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se basó en un método de acercamiento cualitativo interpretativo. El acercamiento fue útil porque permitía explorar las experiencias. También exploraba las percepciones y los significados que los docentes atribuyeron a sus prácticas pedagógicas. Los docentes atribuyeron el significado a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Según Herbas-Torrico y Rocha-Gonzales (2018), la investigación cualitativa interpretativa se centra en el significado que las personas atribuyen a lo que viven. Busca comprender la complejidad y la subjetividad de los hechos sociales en el contexto educativo (Herbas-Torrico & Rocha-Gonzales, 2018).

La metodología de esta investigación utilizó el enfoque hermenéutico crítico, este enfoque surge de la epistemología social. Por medio de él, se entienden los sucesos del sistema educativo como prácticas, estas prácticas transforman la realidad con el tiempo. El enfoque no oculta los sucesos, pero los aborda. Castro-Ávila & Corral-Joza (2021) dicen que este enfoque permite entender las experiencias y las percepciones de los docentes, esto se relaciona con la gestión del aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales. Esto se mira desde una perspectiva inclusiva (Castro-Ávila & Corral-Joza, 2021).

La elección del enfoque cualitativo interpretativo se basó en lo que buscaba la investigación. Buscaba entender cómo gestionaban su aprendizaje los estudiantes con NEE, vistos por los docentes. Al poner atención en lo que los participantes pensaban y cómo lo entendían, la investigación pudo ver con más detalle los procesos de educación y lo que pasaba en el aula. De acuerdo con el enfoque cualitativo interpretativo, se eligió el método de investigación-acción para trabajar el problema del estudio.

La investigación-acción intenta producir cambios útiles y permanentes en el sector educativo. La participación de los docentes en el pensamiento y la acción produce esos cambios. Se elige este método porque se necesita una acción productiva y con significado. Esa acción contribuía a mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón. Al vincular a los docentes en el diseño, la puesta en marcha y la revisión de la propuesta de acción, se intentó alentar un proceso en grupo y cooperativo. Por medio de ese proceso la gestión del aprendizaje de estos estudiantes obtuvo un impacto positivo.

2.1. Contexto, población y participantes

Este estudio optó por realizar la investigación en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón, que fue el contexto específico en el que se desarrolló la intervención. La elección de este contexto se debió a la necesidad de abordar los desafíos de la inclusión de estudiantes con NEE en un entorno educativo real y relevante dentro de un contexto específico en el que se pudieron obtener datos y perspectivas más contextualizadas y aplicables a la realidad de los docentes y estudiantes involucrados.

Para llevar a cabo este estudio, se seleccionó a los participantes, que en este caso fueron 4 docentes de la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón que imparten clases en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato. La elección de los docentes se realizó mediante un proceso no aleatorio, tomando en cuenta ciertos criterios como tener un mínimo de un año de experiencia laboral dentro de la institución, haber trabajado con estudiantes con necesidades educativas especiales con el propósito de asegurar que estuvieran familiarizados con la metodología de trabajo de la misma y además posean conocimientos en pedagogía o áreas afines que les permitieran abordar adecuadamente a la población objetivo.

Para recopilar la información necesaria, se utilizaron dos técnicas principales: la observación no participante y la entrevista semiestructurada. Se construyeron los instrumentos para cumplir el objetivo propuesto. Para las observaciones, se diseñó una ficha que tenía criterios de evaluación específicos. Estos criterios de valuación se dieron mediante lista de cotejo (o lista de verificación) con escala dicotómica (sí/no) y campo de observaciones. Las observaciones ayudaron a recoger datos importantes sobre cómo los estudiantes con NEE aprendían en la escuela (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2019).

Por otro lado, hubo entrevistas semiestructuradas. Se usaron para un diagnóstico inicial y para cerrar la reflexión con los docentes. Las entrevistas tenían diecisiete preguntas preparadas, lo que las guiaba para tratar los asuntos del estudio. En las entrevistas, los entrevistadores podían hacer más preguntas para aclarar palabras y conceptos, así entendían mejor lo que los docentes pensaban y sentían. Por la sugerencia de Hernández et al. (2012), esta forma flexible de entrevistar ayudó a obtener respuestas con más información. Los docentes hablaban con más libertad. La guía de entrevista semiestructurada se construyó a partir del diseño cualitativo interpretativo con método de investigación-acción, articulando triangulación de entrevista y observación en la fase diagnóstica. Las preguntas se derivaron de la matriz categorías-indicadores (Tabla 2) y de los objetivos del plan de intervención, y los instrumentos se elaboraron según dichos objetivos y fueron validados por juicio de expertos. La versión final (Anexo 2) integra ocho preguntas abiertas alineadas con la matriz y con los indicadores de evaluación del plan (inclusión, aprendizaje, docencia y satisfacción). Las entrevistas ocurrieron en persona en la institución, cada una duró cerca de 15 minutos, se grabaron y escribieron, esto resguardó la privacidad de los que participaron y aseguró que la información fuera correcta para analizarla después.

2.2. Categoría de análisis

En esta sección se exploran las percepciones docentes sobre la gestión del aprendizaje de estudiantes con NEE: concepción de NEE, procedimientos de identificación, alcance de la inclusión, estrategias de aula, barreras, facilitadores y mecanismos para asegurar la inclusión. Las categorías provienen de la matriz que vincula macro-categoría, indicadores y preguntas de entrevista.

La primera categoría, barreras en la gestión del aprendizaje, recoge todo aquello que obstaculiza la participación y el progreso de estudiantes con NEE (p. ej., rigidez curricular,

falta de recursos o formación, tamaño de grupo). La lectura de las respuestas se centra en identificar barreras concretas y situadas, así como su efecto observable en participación o rendimiento; cuanto más específicas y vinculadas a evidencia de aula sean las menciones del docente, mayor es su valor diagnóstico para orientar acciones posteriores. Esta categoría se operacionaliza en la matriz a través de indicadores y preguntas que indagan directamente por los “desafíos” y los “factores que dificultan la inclusión”.

La segunda categoría, facilitadores en la gestión del aprendizaje, busca reconocer recursos, estrategias y apoyos que ya funcionan en el contexto (por ejemplo, uso del DUA, apoyos multisensoriales, TIC accesibles, materiales adaptados, coordinación con DECE y familia). La lectura de las respuestas valora que el docente nombre el recurso, describa cómo lo aplica y explique por qué mejora la participación o el aprendizaje; ese vínculo causal permite luego escalar prácticas efectivas. En la matriz, esta categoría está asociada a preguntas sobre recursos/enfoques útiles y sobre adaptación metodológica realizada por el docente.

La tercera categoría, propuesta de intervención, traduce el diagnóstico en cambios y acciones: capacitación, ajustes curriculares y de evaluación, tiempos de planificación, protocolos internos, entre otros. La lectura de las respuestas valora su alineación con las barreras detectadas y su viabilidad dentro del centro, de modo que la propuesta no sea genérica sino contextualizada. Esta categoría dialoga directamente con el Plan de intervención (objetivo general y específicos, fases de trabajo, cronograma), que estructura la ruta de acción derivada del diagnóstico.

La cuarta categoría, implementación y evaluación de la propuesta, focaliza el cómo llevar a la práctica lo diseñado (rutinas, apoyos, co-enseñanza, seguimiento en aula) y el con qué se medirá el éxito. La lectura de las respuestas es sólida cuando el docente describe estrategias concretas de despliegue y define indicadores verificables. En el propio plan se fijan criterios e indicadores (inclusión: participación activa; aprendizaje: mejora en desempeño; docencia: aplicación del DUA y adaptaciones; satisfacción: percepción del impacto) y sus instrumentos (observación, registros, entrevistas/grupos focales y encuestas), que sirven como referente para interpretar lo que el docente propone medir.

2.3. Procedimiento

La investigación siguió pasos específicos para sus propósitos, se hizo un diagnóstico del contexto para hallar lo que detenía o ayudaba al aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas. Por esto, se usaron entrevistas y observaciones en el aula, así se obtuvo información de cómo enseñaban los docentes y qué pensaban ellos de incluir a todos. Con los resultados del diagnóstico y con la lectura de libros, se creó una propuesta de ayuda. Esta propuesta fue una guía pedagógica, la cual se mostró a los docentes en dos encuentros. El propósito de esta guía era tratar los problemas encontrados y apoyar lo que ya ayudaba. Esto debía mejorar el manejo del aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas, desde una vista de educación que incluye a todos. Para esto, se pensaron modos de actuar y ejercicios que se adaptaran al lugar donde se enseñaba.

Después de pensar la propuesta y socializarla, se implementó y se revisó, se usó una guía de observación. Para implementarla, se trabajó con la dirección de la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón, se hizo esto durante las horas de clase, así la propuesta formó parte de la escuela. Antes de diseñar la propuesta, fue necesario comprobar su pertinencia y posible efectividad dentro del contexto escolar. Para ello, se aplicó una guía de observación y se organizaron espacios de diálogo con los docentes mediante un grupo de discusión. En estas sesiones se recopilaban sus percepciones y valoraciones, lo que permitió identificar si la propuesta resultaba viable y si podía generar cambios positivos en la forma en que los estudiantes con necesidades educativas especiales aprenden y participan en las actividades de aula. Este proceso previo proporcionó información clave para ajustar el diseño inicial, garantizando que respondiera de manera precisa a las necesidades detectadas y que su implementación estuviera alineada con las condiciones reales de la institución.

Para ver si la propuesta funcionaba, se usó un grupo de discusión, así se recolectaron las respuestas de lo que pensaban los docentes. La revisión mostró si la propuesta servía y si cambiaba algo en cómo aprenden los estudiantes con necesidades especiales. El método que se utilizó cubrió varias etapas, averiguar lo que se necesitaba o diagnóstico, diseño de la propuesta (una guía pedagógica), implementación y revisarla. Con esto, se buscó que los docentes gestionaran mejor el aprendizaje y que la educación fuera de mejor calidad, ayudando a todos los estudiantes.

2.4. Análisis de la información

Análisis de entrevistas

Las entrevistas semiestructuradas (Anexo 2) se transcribirán íntegramente y se anonimizarán (p. ej., Docente 1–Docente 4). Sobre estas transcripciones se aplicará análisis de contenido en dos pasos:

1. Codificación abierta línea a línea, generando códigos desde las propias respuestas.
2. Agrupación de códigos en las categorías de la matriz (barreras, facilitadores, propuesta, implementación/evaluación), con anclaje explícito en las ocho preguntas de la guía. Las unidades de significado se organizarán en matrices por pregunta y por participante, siguiendo el formato de la Matriz de entrevista a docentes (Anexo 5), lo que facilita comparar patrones y excepciones. En cada subcategoría se incluirán citas textuales breves como evidencia.

El resultado de este proceso será una síntesis por categoría que explicita: regularidades (temas recurrentes), tensiones o contradicciones y implicaciones para el diseño/ajuste de la propuesta de intervención.

Análisis de encuestas y grupo focal

Conforme al Plan de intervención (sección Indicadores de evaluación), la encuesta de satisfacción y los grupos focales se utilizarán para valorar la percepción docente del impacto de la intervención. Las encuestas se analizarán mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes por ítem) y se consolidará un índice simple de satisfacción

(promedio por dimensión, cuando corresponda). Las respuestas abiertas se someterán a codificación temática breve, alineada con los criterios docencia (aplicación del DUA/adaptaciones), inclusión (participación de estudiantes con NEE) y aprendizaje (cambios percibidos en desempeño). El grupo focal seguirá una guía (Anexo 7) y sus transcripciones se analizarán por temas emergentes, contrastándolos con los resultados de la encuesta para detectar convergencias/divergencias.

La integración de estos insumos producirá un informe evaluativo por criterio: inclusión (participación activa), aprendizaje (mejora en desempeño), docencia (uso de DUA y adaptaciones) y satisfacción (percepción de impacto), de acuerdo con la tabla de Indicadores–Instrumentos del plan.

Análisis cualitativo por áreas

La observación no participante se procesará en dos capas:

Capa descriptiva–comparativa: se consolidarán los registros por 14 criterios pedagógicos en una matriz de Resultados globales por criterio para las cuatro áreas, permitiendo visualizar cumplimientos y brechas (Sí/No por criterio y asignatura).

Capa interpretativa: a partir del campo de observaciones cualitativas, se realizará codificación abierta y agrupación en las mismas categorías analíticas de la matriz (barreras, facilitadores, etc.). Con ello se elaborará un reporte narrativo por área que describa contexto de clase, evidencias salientes (con citas descriptivas), interpretación (códigos→categorías) e implicaciones para la mejora, manteniendo el formato ya utilizado en el apartado Análisis cualitativo por área y su síntesis interpretativa transversal

2.5. Instrumentos

Para el desarrollo de la presente investigación se diseñaron y aplicaron dos instrumentos de recolección de información cualitativa: una ficha de observación no participante y una encuesta semiestructurada dirigida a docentes de la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón. Ambos instrumentos fueron elaborados conforme a los objetivos del estudio y validados mediante juicio de expertos, a fin de garantizar la coherencia metodológica y la pertinencia en el abordaje de la gestión del aprendizaje en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a una discapacidad.

Ficha de observación no participante

La ficha de observación no participante se aplicó en el contexto natural de las aulas, sin intervención directa del investigador, para registrar de manera sistemática las prácticas pedagógicas, las interacciones, las adaptaciones curriculares y las estrategias empleadas con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. El instrumento adoptó el formato de lista de cotejo con escala dicotómica (sí/no), complementada con un campo de observaciones destinado a describir evidencias, ejemplos y particularidades de cada situación educativa observada.

- Entre los puntos evaluados se consideraron
- La aplicación de estrategias que incluían a todos.
- El uso de materiales adaptados.

- La interacción con estudiantes con discapacidad.
- Los cambios evidentes en la forma de enseñar.

El instrumento permitió obtener información sobre la enseñanza real de los docentes. Así, se añadió evidencia directa del entorno educativo al análisis.

Entrevista a docentes

Se elaboró una entrevista semiestructurada de ocho preguntas abiertas, organizada por categorías analíticas: concepción de las NEE; procedimientos de identificación y tamizaje; alcance de la inclusión educativa; estrategias didácticas inclusivas y uso del DUA; barreras en la gestión del aprendizaje; recursos y facilitadores disponibles; mejoras requeridas a nivel docente e institucional; y estrategias para asegurar la inclusión y criterios de evaluación del éxito. El guion indagó conocimientos declarados, prácticas pedagógicas habituales, decisiones de adaptación curricular y necesidades de formación continua del profesorado, con énfasis en la implementación del DUA en aula ordinaria.

La información se recogió desde la perspectiva del docente, actor pedagógico principal, y se complementó con observación no participante. Ambos instrumentos se aplicaron con consentimiento informado, resguardando la confidencialidad. Con estas evidencias se realizó el diagnóstico, se diseñó el plan de intervención y, posteriormente, se valoró su efecto en la participación y el aprendizaje de los estudiantes con NEE en contextos de clase regular

3. RESULTADOS

El análisis de los resultados partió de las ocho preguntas de la entrevista semiestructurada. Organizaron las preguntas en categorías temáticas que definieron antes. Las categorías fueron la concepción de necesidades educativas especiales, las estrategias inclusivas, las barreras en la gestión del aprendizaje, los facilitadores y las propuestas de mejora. A continuación, se presenta la sistematización de los hallazgos con base en el discurso docente y su correspondiente análisis interpretativo.

3.1. Entrevista

Concepción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Los docentes comprenden las NEE como condiciones que pueden ser temporales o permanentes y que exigen apoyos pedagógicos específicos. Estas necesidades aparecen por discapacidades, también aparecen por factores emocionales, sociales o contextuales y se identificó una visión amplia, además es ética y humanista. Por la visión se reconoce que la diversidad es parte del proceso educativo. Existe una comprensión sólida sobre el carácter multifactorial de las NEE, lo que permite una aproximación inclusiva desde el reconocimiento de la equidad como principio rector de la educación.

Identificación de estudiantes con NEE

Los docentes coinciden en la identificación, observan de forma continua el comportamiento, el desempeño académico se observa. El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) apoya esto, las familias colaboran. Los informes clínicos o psicopedagógicos confirman diagnósticos y estos informes son herramientas importantes. El

proceso de identificación es completo. Es un proceso de colaboración que progresa con el tiempo y refleja un esfuerzo institucional. Esto une las observaciones pedagógicas con criterios técnicos se unen con la familia se conectan.

Inclusión educativa: población objetivo

La educación para todos es un derecho que se aplica a cada estudiante. Abarca a quienes hallan obstáculos en su aprender, bien por una discapacidad, por circunstancias sociales, culturales o emocionales. Un sistema educativo transformador cimenta la equidad. La inclusión, como la entiende el docente, no se detiene en un diagnóstico médico. Su visión es amplia, centrada en el acceso y la participación completa de cada estudiante.

Estrategias inclusivas en el aula

Se encuentran muchas estrategias en uso. Una de ellas son las adaptaciones individuales para el currículo. También se usa el diseño universal para el aprendizaje y se emplean recursos que se ven y que usan tecnología, se hace una evaluación diferente, se trabaja en grupos heterogéneos, se da apoyo entre los compañeros, y se fomenta un ambiente de respeto. Las formas activas de enseñar se consideran útiles para incluir a todos. Las estrategias que se toman vienen de una manera de enseñar que se adapta, que piensa en formas nuevas y que muestra afecto. Esto se dirige a atender las distintas formas en que la gente aprende, las velocidades en que lo hace y lo que cada uno necesita en la sala de clase.

Barreras en la gestión del aprendizaje

Los problemas más comunes que la gente nombra son la falta de preparación de los docentes, la escasez de cosas para trabajar, un plan de estudios que no cambia, muchas personas en un salón y poca ayuda de los familiares. Dentro de la escuela, también se ven problemas de actitud. Las barreras en la forma de las escuelas y en la preparación de las personas detienen una gestión que incluya a todos. Por esto, el servicio a los estudiantes con necesidades especiales no es de calidad.

Recursos y enfoques facilitadores

Se consideran buenos el empleo de tecnología accesible, pictogramas y material que se puede manipular, además que las rutinas visuales y el apoyo del DECE son útiles. La participación de las familias es importante. El aprendizaje en grupo ayuda a los estudiantes a aprender y a interactuar con otros. Los recursos que se usan para la inclusión y el trabajo de diferentes grupos de personas protegen el proceso de inclusión en la educación. Por esto, la atención a los estudiantes es más completa.

Propuestas de mejora para la gestión inclusiva

Los docentes plantean formar de continuo en inclusión y neurodiversidad, establecer protocolos institucionales claros, reducir la cifra de alumnos por aula, fortalecer el equipo DECE e incrementar los recursos adaptados. Hay clara conciencia de las necesidades institucionales para una gestión inclusiva. El entorno escolar cumple una función de formación, de estructura y de norma.

Estrategias para una inclusión efectiva

Entre las estrategias sugeridas se encuentran: planes individuales de aprendizaje, comunicación continua con familias, acompañamiento emocional, redes de docentes para intercambio de experiencias, actividades de sensibilización y evaluación contextualizada. Se evidencia un enfoque sistémico hacia la inclusión, basado en la articulación de acciones pedagógicas, comunitarias y emocionales que promuevan entornos escolares respetuosos de la diversidad.

Análisis general de los resultados

El análisis general de los resultados se realizó con la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante, las encuestas y los grupos focales, de acuerdo con las categorías definidas en la matriz (barreras, facilitadores, propuesta e implementación/evaluación). Cada técnica será procesada por separado y luego se integrará la información en una redacción final que muestre los hallazgos de forma coherente.

Las entrevistas se transcribirán completas. Se anonimizarán. Se aplicará codificación abierta línea a línea para identificar unidades de significado. Estas se agruparán en categorías fijadas y se organizarán en matrices por pregunta, y por participante. Esto permitirá elaborar una síntesis por categoría con regularidades, tensiones e implicaciones para el ajuste de la intervención, incorporando citas textuales breves

3.2. Ficha de observación no participante

La ficha de observación no participante se aplicó en el contexto natural del aula, sin intervención del investigador, para registrar de forma sistemática las prácticas pedagógicas, interacciones, adaptaciones curriculares y estrategias dirigidas a estudiantes con NEE. El instrumento adoptó formato de lista de cotejo dicotómica (Sí/No) con un campo de observaciones cualitativas para consignar evidencias, ejemplos y particularidades de cada situación observada; esto permitió capturar la práctica real de los docentes y aportar evidencia directa del entorno educativo.

La ficha se aplicó en cuatro áreas curriculares (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales) y se estructuró sobre 14 criterios pedagógicos previamente definidos, vinculados con la gestión del aprendizaje inclusivo (p. ej., comunicación de objetivos, uso de recursos adaptados, estrategias metodológicas para NEE, seguimiento del progreso, consideración de ritmos y estilos, trabajo colaborativo).

Resultados globales por criterio

Los siguientes hallazgos se sistematizan a partir del cumplimiento o no de 14 criterios pedagógicos:

Tabla 1.
Resultados generales por criterio

CRITERIO	Lengua y Literatura	Ciencias Naturales	Matemática	Estudios Sociales
Inicia las clases con puntualidad	Sí	Sí	Sí	Sí

Da a conocer el objetivo durante el desarrollo de la clase	Sí	No	Sí	No
Genera ambientes adecuados e inclusivos	Sí	No	Sí	No
Propicia pensamiento crítico y reflexivo	Sí	Sí	Sí	Sí
Realiza actividades según las NEE	Sí	No	Sí	No
Utiliza recursos didácticos	Sí	Sí	Sí	Sí
Usa estrategias metodológicas para atención de estudiantes con NEE	Sí	No	Sí	No
Las estrategias favorecen el comportamiento adecuado	Sí	Sí	Sí	No
Las destrezas están desagregadas para estudiantes con NEE	Sí	No	Sí	No
Cumple con los objetivos planificados en el tiempo asignado	Sí	Sí	Sí	Sí
Activa el conocimiento previo de los estudiantes	Sí	Sí	Sí	Sí
Monitorea el progreso de los estudiantes	Sí	No	Sí	No
Considera el ritmo y estilo de aprendizaje	Sí	No	Sí	No
Propicia el trabajo colaborativo/interacción activa	Sí	Sí	Sí	Sí

3.3. Análisis cualitativo por área

Lengua y Literatura

Se evidenció una planificación inclusiva intencional, con recursos adaptados como pictogramas, tarjetas ilustradas y estrategias DUA. El estudiante con NEE participó activamente con apoyo visual y verbal, recibiendo seguimiento individualizado. El ambiente fue cálido, cooperativo y estimulante.

Ciencias Naturales

Aunque se cumplió con aspectos básicos del desarrollo de clase, se observaron deficiencias en cuanto a adaptación de recursos y metodologías. El estudiante con NEE no fue incluido de manera efectiva en la dinámica grupal, ni recibió apoyos visuales o instruccionales diferenciados.

Matemática

Se demostró una implementación avanzada de recursos multisensoriales (formas en relieve, tarjetas en braille, videos con narración) y estrategias ajustadas a ritmos individuales. El estudiante con baja visión mostró alta motivación. Se promovió activamente la interacción colaborativa.

Estudios Sociales

La clase reveló puntos débiles en cómo prestaba atención al estudiante con TDAH. No se pusieron en práctica cambios en el plan de estudios. Además, no se usaron métodos para controlar la conducta. A pesar de que los estudiantes trabajaron en grupo, el estudiante mostró indicios de quedar fuera. La clase no tuvo en cuenta diferentes formas de aprender, tampoco se ofreció un seguimiento personal.

Síntesis interpretativa

El análisis transversal indica que el cumplimiento de criterios inclusivos fue desigual entre asignaturas. Mientras en Lengua y Literatura y Matemática se observó una práctica pedagógica coherente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en Ciencias Naturales y Estudios Sociales predominaron prácticas tradicionales que excluyeron parcial o totalmente al estudiante con NEE del proceso educativo efectivo.

La debilidad común principal fue la falta de adaptación metodológica en tiempo real. Los apoyos diferenciados para estudiantes con discapacidad tuvieron uso limitado. La monitorización del progreso individualizado no fue constante en todas las clases observadas. De la ficha no participante, se desprende que hay prácticas inclusivas en algunos lugares, pero su aplicación no es uniforme ni organizada. El conocimiento docente en inclusión educativa precisa de un aumento. Además, la escuela debe impulsar el diseño de clases que todos los alumnos puedan usar, así como el apoyo especializado ininterrumpido.

3.4. Plan de intervención

El plan se implementó con el propósito de fortalecer la gestión del aprendizaje de estudiantes con NEE a través de capacitación docente, aplicación del DUA y adaptaciones curriculares inclusivas. La institución asumió el plan como una acción institucional, con responsables definidos (investigador, docentes, facilitador externo, coordinador pedagógico y equipo DECE) y con recursos pedagógicos y técnicos previstos para cada fase.

En la fase de diagnóstico se realizaron entrevistas y observación en aula para identificar barreras y facilitadores del aprendizaje inclusivo en las asignaturas priorizadas. Se utilizaron guías, grabadoras y rúbricas para garantizar la sistematicidad del registro, y el equipo responsable estuvo conformado por el investigador y los docentes.

Con la fase de capacitación, se desarrollaron talleres teóricos-prácticos sobre DUA, adaptaciones curriculares y metodologías activas, utilizando proyector y materiales didácticos. La formación se hizo con casos reales del propio contexto escolar, de modo que la transferencia al aula sea inmediata. La conducción estuvo a cargo de un facilitador externo en coordinación con la unidad pedagógica de la institución, asegurando la alineación con la práctica docente cotidiana.

La fase de aplicación se implementó en sus clases sesiones inclusivas diseñadas con base en el DUA, incorporando recursos adaptados y ajustes metodológicos según las NEE identificadas. Se emplearon planificaciones y fichas pedagógicas que expliciten objetivos accesibles, actividades diversificadas y evaluación flexible. El foco de esta etapa es que las prácticas inclusivas pasen de la planificación a la acción, observando efectos en la participación y el desempeño de los estudiantes.

En acompañamiento, el investigador y el equipo DECE realizaron visitas al aula con observación participante y retroalimentación formativa. Se registraron hallazgos en un diario de campo y se utilizaron rúbricas de observación para proponer ajustes colaborativos en tiempo real (por ejemplo, reforzar apoyos visuales, graduar la demanda cognitiva o ajustar tiempos y agrupamientos). Esta etapa aseguró la mejora continua y el soporte técnico a la docencia mientras la intervención está en marcha.

Finalmente, la evaluación integró un grupo focal docente y la comparación diagnóstica para valorar cambios en la inclusión, el aprendizaje, la docencia y la satisfacción. Se emplearon cuestionarios, rúbricas y portafolios estudiantiles como evidencias, alineados con los indicadores del plan: participación activa, mejora del desempeño, aplicación del DUA/adaptaciones y percepción del impacto. Con estos insumos se elaborará un informe evaluativo que orientará la toma de decisiones para la mejora y la continuidad del plan.

3.4.1. Objetivos

Objetivo General

1. Fortalecer la gestión del aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad mediante la capacitación docente, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la implementación de adaptaciones curriculares inclusivas en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón.

Objetivos específicos

1. Capacitar a los docentes en principios del DUA y adaptaciones curriculares específicas.
2. Implementar estrategias metodológicas diferenciadas para estudiantes con NEE.
3. Evaluar el impacto de la intervención a través de indicadores de inclusión y desempeño académico.

3.4.2. Valoración de resultados

De acuerdo con los criterios e indicadores definidos en el plan (inclusión, aprendizaje, docencia y satisfacción), la valoración muestra que la propuesta es pertinente y viable para fortalecer la gestión del aprendizaje de estudiantes con NEE mediante capacitación docente, aplicación del DUA y adaptaciones curriculares. El dispositivo evaluativo (observación en aula, portafolio/registros, entrevistas y grupo focal) permitió juzgar avances y vacíos en cada dimensión, manteniendo el foco en cambios observables en participación y desempeño.

En las dimensiones docencia e inclusión se constata una implementación heterogénea entre áreas: Lengua y Literatura y Matemática evidencian planificación intencional, uso de recursos adaptados y principios del DUA que favorecen la participación activa y el seguimiento individual; en cambio, Ciencias Naturales y Estudios Sociales mantienen metodologías más tradicionales con escasa adaptación, lo que deja al estudiante con NEE parcialmente fuera de la dinámica de aula. Esta asimetría confirma que la cultura inclusiva existe, pero aún no se institucionaliza de manera uniforme.

En la dimensión aprendizaje, los registros cualitativos muestran señales positivas

localizadas, pero también revelan límites para evidenciar mejoras sostenidas: el seguimiento individual del progreso no es todavía sistemático y persiste una insuficiente adaptación en tiempo real ante necesidades emergentes. Estas brechas reducen el impacto potencial del plan y orientan los próximos ajustes en planificación, andamiajes diferenciados e instrumentos de monitoreo.

Respecto de la satisfacción, la recogida de percepciones docentes mediante grupo focal aportó información sobre pertinencia y factibilidad de la propuesta, insumo útil para su ajuste operativo y para la toma de decisiones institucionales. La combinación de este insumo con la comparación diagnóstica final se concibió precisamente para valorar el impacto percibido y orientar mejoras de corto plazo.

La intervención ha creado condiciones favorables y ha aportado prácticas efectivas allí donde se aplicó con consistencia (DUA, apoyos multisensoriales, materiales y rutinas visuales), pero su efecto es desigual entre asignaturas. La conclusión operativa es doble: consolidar lo que funciona e institucionalizar su uso. Para ello, se recomienda ejecutar las medidas de sostenibilidad previstas, de modo que los apoyos diferenciados y el seguimiento individual formen parte estable de la gestión académica anual.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian tanto avances significativos como desafíos persistentes en la gestión del aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a una discapacidad en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón. Según a lo dicho por Fernández-Batanero et al. (2022), la educación inclusiva tiene impedimentos. Un impedimento es la estructura, la actitud, la formación. Estos impedimentos detienen que la educación se aplique de manera efectiva y esto ocurre, aunque las instituciones se esfuerzan.

En las entrevistas, los docentes mostraron una idea amplia de las NEE. Ellos sabían que las NEE vienen de varias causas y que se necesita ayuda diferente. Su percepción de esto es como lo que Cárdenas (2021), dice que ver que los caminos de los estudiantes son distintos es una base importante para la inclusión, pero también se vio una dificultad entre lo que los docentes pensaban que debían hacer y lo que el sistema escolar permitía. Por ejemplo, los docentes hablaron de la falta de materiales, de lo poco que el currículo se podía cambiar y de tener muchos estudiantes por clase.

La observación no participante afirmó el problema que, en las asignaturas de Lengua y Literatura, o Matemática, mostraron prácticas de enseñanza que seguían los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Pero otras áreas, como Ciencias Naturales y Estudios Sociales, mostraron poca adaptación en los métodos y una inclusión efectiva reducida. Esta heterogeneidad de prácticas refleja lo señalado por González-Gil et al. (2019), quienes

subrayan que la inclusión educativa no depende únicamente de la voluntad del docente, sino de condiciones institucionales estructurales que la habiliten o la limiten.

Con respecto a las estrategias inclusivas, se escribieron acciones. Estas acciones fueron: usar materiales visuales, emplear tecnología accesible, realizar actividades para varios sentidos y tener planes de aprendizaje individuales. Dichas prácticas concuerdan con lo que Valdés-Pino et al. (2021) proponen y ponen énfasis en la importancia de ajustar las condiciones de enseñanza a los estilos de aprendizaje de cada estudiante. También resaltan los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Sin embargo, los docentes repetían que no tenían preparación concreta en neurodiversidad y adaptaciones curriculares. Esto sugiere una necesidad de desarrollo profesional pronto, como lo menciona Tárraga-Mínguez et al. (2020) y Chamorro-Pinchao et al. (2021).

Desde una visión crítica, la inclusión, para ser real y útil, pide un cambio en la cultura escolar, que algunas prácticas excluyen. Por ejemplo, no hay un seguimiento individual, no hay una respuesta distinta, solo hay una exclusión parcial en trabajos de grupo. Esto indica que el modelo de enseñanza de siempre pesa en las aulas, aunque se hable de inclusión. Esto confirma lo que Carmona y Díez (2021) piensan que los encuentran en el docente, el plan de estudios y las relaciones sociales, elementos importantes, y estos elementos pueden parar o ayudar a la inclusión.

La investigación explica una propuesta, por medio de esta, se busca enseñar a los docentes. La propuesta incorpora el uso del DUA y el apoyo en la pedagogía, esta propuesta atiende a las necesidades halladas. Su diseño sigue varias etapas: se diagnostica, se capacita, se implementa, se acompaña y se evalúa, el diseño permite la participación, según Hernández et al. (2012). La planificación gradual y la definición de lo que se evalúa, confirman su utilidad. El planteamiento de la permanencia institucional, también confirma su utilidad y su pertinencia.

5. CONCLUSIONES

La investigación confirma que la gestión del aprendizaje de estudiantes con NEE en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón dispone de bases conceptuales sólidas y de una actitud docente favorable a la inclusión, pero que estas fortalezas no se traducen de forma uniforme en la práctica de aula. Con un enfoque cualitativo-interpretativo y método de investigación-acción, el estudio permitió describir con precisión el estado de las prácticas inclusivas y los puntos críticos que las limitan.

Los resultados muestran una aplicación heterogénea de estrategias inclusivas: en Lengua y Literatura y Matemática se observaron planificaciones intencionales, uso de recursos adaptados y principios del DUA, con participación activa y seguimiento individual; en

Ciencias Naturales y Estudios Sociales predominaron enfoques tradicionales con escasa adaptación, lo que dejó parcialmente fuera de la dinámica al estudiante con NEE. Estas diferencias evidencian un desfase entre el saber y el hacer que debe abordarse desde la formación, la organización de la enseñanza y el aseguramiento institucional.

De manera transversal se identificaron tres brechas que explican la desigualdad de resultados: insuficiente adaptación metodológica en tiempo real, uso limitado de apoyos diferenciados (andamiajes visuales, instrucciones escalonadas) y seguimiento individual no sistemático del progreso. Al mismo tiempo se constataron facilitadores valiosos que, cuando se aplican de forma sostenida, aumentan la participación y la motivación del estudiante con NEE. El balance de estos hallazgos justifica una intervención que consolide lo que ya funciona y cierre las brechas detectadas.

El plan de intervención diseñado y ejecutado en el estudio demostró pertinencia y viabilidad. Allí donde se implementó con consistencia, se observaron mejoras en la participación y señales de avance en el aprendizaje; no obstante, su efecto aún es desigual entre asignaturas, por lo que se requiere institucionalizar su aplicación para garantizar continuidad y escala. La incorporación del plan en el POA, la creación de una comunidad de práctica docente y la articulación permanente con el DECE emergen como condiciones necesarias para convertir estas acciones en una política interna sostenida.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alava, K. V., Haro, I. S., Muñoz, R. C., & Bazán, J. N. (2019). EDUCACIÓN INCLUSIVA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO, EXTENSIÓN QUEVEDO. *Journal of Science and Research*, 4(CIEIS2019), 291-300. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/774>
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Ballantyne, C. (2020). Full article: Knowledge and barriers to inclusion of ASC pupils in Scottish mainstream schools: A mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1838-1857. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2036829>
- Cárdenas, E. M. O. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: Una mirada a través del índice for inclusión. *RECIMUNDO*, 5(Especial 1), 243-260. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(esp.1\).nov.2021.243-260](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(esp.1).nov.2021.243-260)
- Carmona, C. N., & Díez, A. M. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Castro-Ávila, M. A., & Corral-Joza, K. E. (2021). Análisis de las adaptaciones curriculares en el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual de bachillerato de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Gual del Cantón Jipijapa. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 787-801. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i9.3080>
- Cedillo Quizhpe, I. C., Clavijo Castillo, R. G., & Cabrera Ortiz, F. P. (2023). Validación del cuestionario índice para la inclusión en la educación superior en la Universidad de Cuenca. *INNOVA Research Journal*. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2250>
- Chamorro-Pinchao, C., Loor-Cedeño, G. N., & Agreda-Gómez, J. E. (2021). Good living and Inclusion: A Reflection From the Ecuadorian Educational Legislation. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.12>

- Constante, M., & Miniguano, A. (2019). ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. *Revista Inclusiones*, 11-24. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1958>
- Díaz Rodríguez, L. M., & Lizárraga Arreola, B. I. (2021). Educación Inclusiva en Iberoamérica: Contextualización desde organismos supra nacionales. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 176-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045911>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- García Calle, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador: Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y sociedad*, 21(1), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8058191>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Haeghele, J., Wilson, W., Li, C., & Bueche, J. (2020). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2). <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Herbas-Torrico, B., & Rocha-Gonzales, E. (2018). Metodología científica para la realización de investigaciones de mercado e investigaciones sociales cuantitativas. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/343575394_Metodologia_cientifica_para_la_realizacion_de_investigaciones_de_mercado_e_investigaciones_sociales_cuantitativas
- Huenul, A. C., Hernández, V. S., & Hormazábal, G. V. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles y

- desafíos institucionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>
- Jordan, C. C. G., & Valle Gavilanes, D. del R. (2022). Inclusive education in Ecuador. Identification of characteristics in teachers. *Revista indexeada evaluada por pares*, 5(2). <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i2.2131>
- Lersilp, S., Putthinoi, S., & Lersilp, T. (2018). Facilitators and Barriers of Assistive Technology and Learning Environment for Children with Special Needs. *Occupational Therapy International*, 28(1). <https://doi.org/10.1155/2018/3705946>
- Loor-Aldás, M. del R., & Aucapiña-Sandoval, S. E. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 5(8), 1056-1078.
<https://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1644>
- López, J., Maurera, S., Serrano, V., & Yaguana, Y. (2021). La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar. *Revista Cognosis*, 6(E1), 65-80. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3398>
- López-Altamirano, D. A., Villarroel-Barreto, E. A., Barrera-Pilco, D. G., Quito-Cazorla, Y. M., Ganan-Paucar, C. F., Sisa-Leon, W. I., Núñez-Gordon, B. I., & Mora-Ruiz, M. E. (2021). Análisis de las adaptaciones curriculares: Un estudio cualitativo en estudiantes asociados a una discapacidad. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 955-965.
<https://doi.org/10.23857/pc.v6i12.3417>
- Ministerio de Educación. (2023). *Educación Especializada e Inclusiva*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/educacion-especial-inclusiva/>
- Páez, E. M. (2021). Ni enfermedad, ni pecado, ni déficit. Barreras y facilitadores para estudiantes con discapacidad y estudiantes LGBTIQ+ en el sistema educativo colombiano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 37-37.
<https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46760>
- Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>

- Polo, O. R. S., Freire, E. E. E., & Guamán, E. E. E. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 69-74.
<https://doi.org/10.62452/0kxz1j30>
- Pupiales, J. D. Y., López, V. A. M., Reinoso, M. I. M., & Mejía, C. B. G. (2024). Seguimiento de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas específicas: Follow-up of curricular adaptations for students with specific educational needs. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 2338-2349. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2783>
- Rivera Rodríguez, G. I., Marmol Castillo, M. C., & Conde Lorenzo, E. (2021). Modelo de gestión de servicios educativos para la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales (RCCS)*, 10(3), 72-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9297010>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3(Extra 0), 110-120.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>
- Rodriguez, D. E. C. (2017). Gestión del conocimiento para la adaptación curricular de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Gestión Competitividad e Innovación*, 5(1), 10-21.
<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/69>
- Rodríguez, G. A., & Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, 53.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-002)
- Serrano, C., & Camargo, D. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3), 289-298.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2011000300010
- Tarraga, L., Granados, J., & Torres, E. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>

- Torres Paz, L. E., Granados Barreto, J. C., Torres Lozada, E. J. T., Bustamante Cerna, D. B., & Hernández-Fernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú (Approach to the inclusion of students with disabilities in the Initial Teacher Training of Physical Education in Peru). *Retos*, 47, 962-968.
<https://doi.org/10.47197/retos.v47.95493>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019). *Catálogo de listas de cotejo*. Dirección de Educación Media Superior.
https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/educacion-media/docs/2019/listas-de-cotejo.pdf
- Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I., & Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad*, 16(1), 117-129.
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>
- Villares, E. M., Velasco Suárez, G. A., Del Rocío Balladares Troya, M. P., Pastuña Aguilar, M. B., & Pesántez Espinoza, D. M. (2023). Educación Inclusiva: Revisión de Prácticas y Políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1498-1515.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5416

7. Tablas

Tabla 2.
Categorías de análisis e indicadores utilizados para las entrevistas y observaciones

Macro categoría	Categorías de análisis	Indicadores	Preguntas de la Entrevista	Indicadores observados
Gestión del aprendizaje de estudiantes con NEE	Barreras en la gestión del aprendizaje	- Identificación de obstáculos o dificultades que afectan el proceso de aprendizaje de estudiantes con NEE.	1. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que enfrenta la gestión el aprendizaje de estudiantes con NEE? 2. ¿Qué factores dificultan la inclusión efectiva de estos estudiantes en el aula?	- Docentes mencionando barreras específicas que afectan el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.
	Facilitadores en la gestión del aprendizaje	- Identificación de recursos, estrategias o enfoques que promueven el aprendizaje efectivo de estudiantes con NEE.	3. ¿Qué recursos o enfoques ha encontrado útiles para apoyar el aprendizaje de estos estudiantes? 4. ¿Cómo ha logrado adaptar su metodología para atender las	- Docentes mencionando enfoques y recursos que han demostrado ser efectivos en el proceso de aprendizaje.

		necesidades específicas de los estudiantes con NEE?	
		5. ¿Qué cambios o mejoras cree que serían necesarios para optimizar la gestión del aprendizaje de estos estudiantes?	
Propuesta de intervención	- Diseño de una propuesta para mejorar la gestión del aprendizaje de estudiantes con NEE desde la educación inclusiva.	6. ¿Cómo cree que esta propuesta podría impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes con NEE?	- Docentes presentando una propuesta de intervención que aborda las barreras identificadas y potencia los facilitadores encontrados.
Implementación y evaluación de la propuesta de intervención	- Evaluación del impacto de la propuesta en el proceso de aprendizaje de estudiantes con NEE.	7. ¿Qué estrategias utilizaría para asegurar una efectiva implementación de la propuesta en el aula? 8. ¿Cómo mediría el éxito de esta propuesta en términos de	- Observación de la implementación de la propuesta de intervención y sus resultados en el aprendizaje de estudiantes con NEE.

mejoras en el aprendizaje y la
inclusión de estos estudiantes?

8. ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado para docentes

Consentimiento Informado

Estimado docente,

Como estudiante de la Universidad del Azuay (UDA), me encuentro realizando mi trabajo de titulación en la Maestría en Educación, Mención Gestión y Liderazgo. El tema de investigación se titula: "Gestión del aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón". Su participación voluntaria contribuirá significativamente al desarrollo de esta investigación, orientada a mejorar las prácticas inclusivas en el aula.

Yo, Lic. _____, comprendo mi participación en esta investigación. Me han explicado claramente los objetivos del estudio, la metodología utilizada, el tratamiento ético de la información y las garantías de confidencialidad. He recibido respuestas oportunas a todas mis dudas y se me ha brindado el tiempo suficiente para decidir de forma libre y voluntaria mi participación en este estudio.

Firmo el presente consentimiento en conformidad y sin coacción, autorizando el uso académico de la información proporcionada, exclusivamente con fines investigativos.

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Firma del investigador: _____ Fecha: _____

Mgtr. Paúl Andrés Muñoz Abril

Anexo 2. Preguntas semiestructuradas para la entrevista


ENTREVISTA A DOCENTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO MANUELA GARAICOA DE CALDERÓN.
¿Qué es para usted una necesidad educativa especial?
¿Cómo identifica a un estudiante con necesidades educativas especiales?
¿A qué estudiantes está enfocada la inclusión educativa?
¿Cuáles son las estrategias inclusivas que usted usa en el aula de clases?
¿Cuáles considera que son los principales desafíos que enfrenta al gestionar el aprendizaje de estudiantes con NEE?
¿Qué recursos o enfoques ha encontrado útiles para apoyar el aprendizaje de estos estudiantes?
¿Qué cambios o mejoras cree que serían necesarios para optimizar la gestión del aprendizaje de estos estudiantes?
¿Qué estrategias utilizaría para asegurar una efectiva inclusión de los estudiantes con NEE?

Anexo 3. Ficha de observación no participante

FICHA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE			
DATOS INFORMATIVOS			
UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO MANUELA GARAICOA DE CALDERÓN			
GRADO/ CURSO	ASIGNATURA		FECHA
TEMA DE LA CLASE:		NUMERO DE ESTUDIANTES:	
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE			
CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Inicia las clases con puntualidad.			
Da a conocer el objetivo durante el desarrollo de la clase.			
Genera ambientes adecuados e Inclusivos para los estudiantes.			
Propicia un ambiente de participación en donde se promueve el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.			
Realiza actividades de acuerdo a las NEE de los estudiantes			
Utiliza recursos didácticos para el desarrollo de las clases			
Usa estrategias metodológicas que permitan la atención efectiva de los estudiantes con NEE			
Las estrategias utilizadas en clases favorecen en el comportamiento adecuado de los estudiantes.			
Las destrezas aplicadas son desagregadas para aplicarlas a los estudiantes con NEE.			
Cumple con los objetivos planificados según el tiempo asignado para la clase.			
El docente activa el conocimiento previo de sus estudiantes haciéndoles preguntas y solicitándoles ejemplos.			
El docente monitorea el progreso de los estudiantes.			
El docente toma en consideración el ritmo y los estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.			
Propicia el trabajo colaborativo/interacción activa entre todos los estudiantes del aula.			

Anexo 4. Plan de intervención

I. Objetivo General				
Fortalecer la gestión del aprendizaje de los estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad mediante la capacitación docente, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la implementación de adaptaciones curriculares inclusivas en la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón.				
II. Objetivos Específicos				
1. Capacitar a los docentes en principios del DUA y adaptaciones curriculares específicas.				
2. Implementar estrategias metodológicas diferenciadas para estudiantes con NEE.				
3. Evaluar el impacto de la intervención a través de indicadores de inclusión y desempeño académico.				
III. Actividades y Estrategias				
FASE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	RESPONSABLE
DIAGNÓSTICO	Entrevistas y ficha de observación no participación	Identificar barreras y facilitadores del aprendizaje inclusivo	Guías, grabadoras, rúbricas	Investigador y docentes
CAPACITACIÓN	Talleres sobre DUA, adaptaciones, metodologías activas	Formación teórica-práctica con casos reales	Proyector, materiales didácticos	Facilitador externo, coordinador pedagógico
APLICACIÓN	Implementación en el aula de las estrategias	Diseño de sesiones inclusivas adaptadas a NEE	Planificaciones , fichas pedagógicas	Docentes
ACOMPANIAMIENTO	Observación participante y retroalimentación	Visitas aula, ajustes colaborativos	Diario de campo, rúbricas de observación	Investigador, equipo DECE
EVALUACIÓN	Grupo focal docente y comparación diagnóstica	Análisis de mejoras en participación y desempeño	Cuestionarios, rúbricas, portafolio estudiantil	Investigador, docentes
IV. Cronograma General (resumen)				
Mes	Actividades			
1	Diagnóstico y entrevistas			
2	Talleres de capacitación			
3-4	Implementación de estrategias en el aula			
5	Seguimiento y ajustes			
6	Evaluación cualitativa final			
(El cronograma detallado aparece en el Anexo 6 del documento.)				
V. Indicadores de Evaluación				
Criterio	Indicador	Instrumento		
Inclusión	Participación activa de estudiantes con NEE	Observación en aula		

Anexo 5. Matriz de entrevista a Docentes

Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón

Categoría

Gestión del Aprendizaje

Necesidad Educativa Especial

Fortalezas y Debilidades

Categorizarlos (Detección y Registro)

Adaptaciones Curriculares

Recursos Múltiples

Metodologías Diversas

Matriz de análisis de entrevista a docentes

1. ¿Qué es para usted una necesidad educativa especial?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Una necesidad educativa especial (NEE) es una condición particular que presenta un estudiante y que requiere adaptaciones pedagógicas, metodológicas o de recursos para garantizar su acceso, participación y aprendizaje en igualdad de condiciones. Estas necesidades pueden derivarse de discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas, trastornos del desarrollo o contextos sociales vulnerables. En mi experiencia, reconocer estas necesidades implica ver al estudiante como un ser integral, con capacidades diversas que deben ser potenciadas con equidad. La atención a las NEE no solo es un deber educativo, sino un compromiso ético que favorece la inclusión real.	Para mí, una NEE implica la presencia de una condición particular, temporal o permanente, que dificulta el aprendizaje. Puede derivarse de una discapacidad, trastorno del desarrollo, factores emocionales o sociales. Requiere apoyos específicos para que el estudiante alcance los aprendizajes esperados. También puede surgir de situaciones contextuales adversas. Se debe entender dentro de un enfoque de diversidad y equidad educativa.	Es una condición que requiere apoyos o adaptaciones específicas para que el estudiante logre aprendizajes en igualdad de condiciones que sus compañeros.	Una NEE es una condición física, cognitiva, emocional o social que requiere atención diferenciada. Se atiende mediante estrategias específicas para garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva.

2. ¿Cómo identifica a un estudiante con necesidades educativas especiales?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Mediante la observación continua de su desempeño académico, conductual y social. También recorro al trabajo articulado con el DECE, la familia y profesionales externos. La falta de progreso, conductas atípicas o dificultades en la interacción son indicadores. Utilizo informes psicopedagógicos cuando están disponibles. Es un proceso colaborativo y progresivo que requiere formación.	A través de observación sistemática de comportamiento y rendimiento. Detecto problemas de atención, comunicación o interacción social. Luego, remito al DECE para evaluación y también recojo información de la familia. Me apoyo en diagnósticos clínicos cuando existen.	Por medio de observación diaria, informes del DECE y seguimiento al desempeño académico y social. También escucho la opinión de la familia.	A través de la observación constante, detectando dificultades en el ritmo de aprendizaje o socialización. Me respaldo con informes del DECE, entrevistas familiares y evaluaciones pedagógicas.

3.- ¿A qué estudiantes está enfocada la inclusión educativa?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Está enfocada a todos los estudiantes, sin distinción, pero con énfasis especial en quienes tienen barreras para el aprendizaje o la participación como discapacidad, origen étnico, condición socioeconómica o migración. Busca eliminar la exclusión y brindar oportunidades equitativas, promoviendo una cultura escolar basada en diversidad, respeto y justicia social.	Dirigida principalmente a estudiantes con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo, desventajas sociales o culturales. Pero también busca transformar el sistema para que sea accesible para todos. No se limita a quienes tienen diagnóstico, sino a crear entornos flexibles y acogedores para la diversidad.	A quienes enfrentan barreras físicas, cognitivas, emocionales o sociales que limitan su acceso pleno al aprendizaje.	Está dirigida a todos, pero se enfoca en quienes tienen discapacidad, dificultades de aprendizaje o están en situación de vulnerabilidad. La inclusión busca asegurar igualdad de oportunidades.

4.- ¿Cuáles son las estrategias inclusivas que usted usa en el aula de clases?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Aplico el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), realizo adaptaciones curriculares individuales, uso recursos visuales y tecnológicos, trabajo entre pares, doy retroalimentación diferenciada y uso actividades multisensoriales. Promuevo un clima respetuoso que valore la diversidad.	Utilizo metodologías activas como aprendizaje basado en proyectos, grupos heterogéneos, apoyos visuales, tecnologías accesibles y evaluación diversificada. Ajusto el ritmo de trabajo. Uso mediación entre pares y promuevo respeto y empatía.	Hago adaptación de tareas, utilizo apoyos visuales, trabajo colaborativo y evaluación diferenciada.	Empleo diferenciación de actividades, recursos visuales, grupos heterogéneos, evaluaciones alternativas, fomento la colaboración entre pares y ajusto el ritmo de trabajo. Mantengo un ambiente empático que valore la diversidad.

5.- ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que enfrenta al gestionar el aprendizaje de estudiantes con NEE?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
El mayor desafío es la falta de formación especializada y continua. También hay escasez de recursos didácticos y sobrecarga por número de estudiantes. Persisten estigmas sociales y poca comprensión familiar, lo que dificulta la atención individualizada.	La rigidez del currículo y la presión por cumplir estándares no permiten adaptaciones. Hay falta de materiales y ausencia de personal técnico. Además, existe resistencia institucional y poco tiempo para atender a todos.	La falta de tiempo, escasos recursos didácticos y limitado acompañamiento especializado son los principales desafíos.	Los principales retos son: tiempo limitado, falta de materiales adaptados y escasa formación docente. También hay desconocimiento o resistencia institucional.

6.- ¿Qué recursos o enfoques ha encontrado útiles para apoyar el aprendizaje de estos estudiantes?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Uso estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), materiales manipulativos, tecnología educativa accesible y adaptaciones curriculares individuales. El trabajo con el DECE y el acompañamiento psicopedagógico son fundamentales. También empleo aprendizaje cooperativo y habilidades socioemocionales.	Uso el aprendizaje cooperativo, pictogramas para lenguaje, rutinas visuales, apoyos multisensoriales, videos con subtítulos y cuadernos de comunicación. El trabajo con la familia y el DECE ha sido clave.	Usos materiales visuales, TICs accesibles, acompañamiento del DECE y apoyo entre pares.	Empleo apoyos visuales, organizadores gráficos, pictogramas, herramientas digitales y adaptaciones curriculares. El trabajo conjunto con el DECE y la familia ha sido esencial.

7.- ¿Qué cambios o mejoras cree que serían necesarios para optimizar la gestión del aprendizaje de estos estudiantes?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Se debe incrementar la formación docente en inclusión, reducir la carga laboral para permitir una mejor planificación. Es necesario fortalecer el equipo interdisciplinario, incorporar materiales accesibles y establecer protocolos claros de derivación y seguimiento. La familia debe involucrarse activamente.	Urge mayor inversión en recursos humanos y materiales, disminución del número de estudiantes por aula, capacitación en neurodiversidad, manejo emocional y protocolos institucionales de inclusión. Se requiere una cultura verdaderamente inclusiva.	Se necesita capacitación continua, menos estudiantes por aula y materiales adaptados.	Son clave las políticas escolares claras sobre inclusión, mayor apoyo de especialistas, ambientes flexibles y tiempo suficiente para planificación individualizada.

8.- ¿Qué estrategias utilizaría para asegurar una efectiva inclusión de los estudiantes con NEE?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Implementaría un plan institucional de inclusión con formación docente continua, ajustes curriculares flexibles y evaluación contextualizada. Fomentaría comunidades de aprendizaje, comunicación con familias, acompañamiento emocional y campañas de sensibilización.	Diseñaría planes individuales de trabajo con metas adaptadas, usaría apoyos visuales y tecnológicos, promovería autonomía progresiva y realizaría actividades de sensibilización. Mantendría comunicación constante con la familia y participaría en redes docentes.	Aplicaría DUA, trabajaría con familias, impulsaría sensibilización grupal y realizaría adaptación curricular flexible.	Fortalecería el trabajo interdisciplinario, implementaría planes de apoyo individual, promovería respeto y cultura inclusiva, y adaptaría tanto contenidos como evaluaciones.

Anexo 6. Cronograma de capacitaciones

CRONOGRAMA DE CAPACITACIÓN - DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

"Fortalecer la gestión inclusiva del aprendizaje"

Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderón

Fecha y hora	Taller	Temas
Lunes 12 de agosto de 2024 08h00–10h00	Taller 1. Fundamentos de la educación inclusiva	- Concepción de NEE- Equidad y diversidad- Barreras y facilitadores en el aula- Marco normativo nacional e internacional sobre inclusión
Viernes 16 de agosto de 2024 08h00–10h00	Taller 2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	- Principios del DUA- Múltiples formas de representación, expresión e implicación- Ejemplos prácticos aplicables en el aula
Lunes 19 de agosto de 2024 10h00–12h00	Taller 3. Adaptaciones curriculares inclusivas	- Tipos de adaptaciones: acceso, metodología, evaluación- Diseño de actividades diversificadas- Aplicación contextualizada a casos reales
Jueves 22 de agosto de 2024 08h00–10h00	Taller 4. Planificación docente con enfoque DUA	- Diseño de planificaciones inclusivas- Construcción de UDI (Unidades Didácticas Integradoras)- Uso de TIC adaptadas
Viernes 30 de agosto de 2024 10h00–12h00	Taller 5. Evaluación, seguimiento y cierre	- Grupo focal docente- Evaluación de resultados e impacto- Sistematización de experiencias- Retroalimentación y proyección institucional del plan

Taller 1: Fundamentos de la educación inclusiva Fecha: lunes 12 de agosto de 2024 Hora: 08h00–10h00 Temas - Concepción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) - Principios de equidad y respeto a la diversidad - Barreras y facilitadores en el aula inclusiva - Marco normativo nacional e internacional sobre inclusión Metodología Exposición dialogada, análisis de casos reales, lluvia de ideas grupal.
Taller 2: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Fecha: viernes 16 de agosto de 2024 Hora: 08h00–10h00 Temas - Principios del DUA: representación, expresión e implicación - Aplicación del DUA al contexto ecuatoriano - Ejemplificación práctica de ajustes según necesidades del aula Metodología Presentación con TIC, trabajo cooperativo, mapas conceptuales.
Taller 3: Adaptaciones curriculares inclusivas Fecha: lunes 19 de agosto de 2024 Hora: 10h00–12h00 Temas - Tipos de adaptaciones: de acceso, metodológicas y evaluativas - Diseño de actividades diversificadas para estudiantes con NEE - Estudio de casos reales en distintas áreas curriculares Metodología Trabajo por estaciones, simulación de actividades adaptadas, reflexión grupal.
Taller 4: Planificación docente con enfoque DUA Fecha: jueves 22 de agosto de 2024 Hora: 08h00–10h00 Temas - Diseño de planificaciones inclusivas con base en DUA - Construcción de Unidades Didácticas Integradoras (UDI) - Uso de tecnologías accesibles en la planificación Metodología Taller práctico, elaboración de planificación, revisión colaborativa.
Taller 5: Evaluación, seguimiento y cierre Fecha: viernes 30 de agosto de 2024 Hora: 10h00–12h00 Temas - Aplicación de grupo focal docente - Evaluación de resultados e impacto del plan de acción - Sistematización de experiencias docentes - Retroalimentación y compromisos institucionales Metodología

Anexo 7. Preguntas para el grupo focal

PRIMERA ENTREVISTA A GRUPO FOCAL DE TALLERES
¿Cuál fue su experiencia durante los primeros talleres asociados con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?
¿Qué aprendizajes considera que fueron más útiles o significativos?
¿Qué aspectos resultaron más complejos o difíciles de aplicar en el aula?
¿Percibe alguna diferencia en la participación de los estudiantes con NEE tras la aplicación inicial del DUA? ¿Por qué?
SEGUNDA ENTREVISTA A GRUPO FOCAL DE TALLERES
¿Cuál fue su experiencia en torno a la planificación desarrollada con base en el DUA?
¿Cuáles fueron las fortalezas y las debilidades observadas en la implementación?
¿Qué sugerencias haría para perfeccionar futuras planificaciones inclusivas?
¿Cambió su forma de interacción con los estudiantes con NEE después de aplicar estas estrategias?
¿Cómo lo evidenció?
TERCERA ENTREVISTA A GRUPO FOCAL DE TALLERES
¿Qué compromiso personal o institucional está dispuesto(a) a asumir para fortalecer la inclusión educativa en su práctica docente diaria?

Anexo 8. Auto-registro de clase

Autoregistro Docente N.º _____

Datos del aula

Grado: _____

N.º de estudiantes: _____

N.º de estudiantes con NEE: _____

Tabla: Autoregistro de clase con enfoque DUA

Parámetros a valorar	Observación
La clase inicia en el horario previsto y el ambiente está organizado para todos los estudiantes.	
El objetivo de la clase se comunica de forma clara, con apoyo visual o verbal según las necesidades.	
Se adapta el tiempo para garantizar la participación activa de estudiantes con y sin NEE.	
Se fomenta el pensamiento crítico y creativo a través de actividades diversificadas.	
Se emplean recursos didácticos accesibles y variados (visuales, auditivos, manipulativos).	
Se aplican estrategias metodológicas centradas en el estudiante, promoviendo el aprendizaje activo.	
Se brinda retroalimentación individual y grupal al finalizar la clase.	
Se evidencian estrategias para la inclusión efectiva de estudiantes con NEE.	
Las actividades favorecen el respeto a la diversidad y el comportamiento cooperativo.	
Se garantiza la participación equitativa de todos los estudiantes en las actividades propuestas.	

Anexo 9. Categoría de análisis

Definición conceptual	Categoría de análisis	Subcategoría	Indicador	Ítem	Técnica e Instrumento
Las adaptaciones curriculares son ajustes o modificaciones en los elementos del currículo que se realizan para atender a las diferencias individuales de los estudiantes, especialmente aquellos con NEE, sin alterar los objetivos esenciales del nivel educativo. Estas adaptaciones pueden ser de acceso, metodológicas, temporales o evaluativas, y tienen como finalidad garantizar la participación y el aprendizaje de todos. (Arriaga, 2012; Ministerio de Educación, 2019)	Adaptaciones Curriculares Inclusivas	Ajustes metodológicos, organizativos y evaluativos	• Aplicación de apoyos visuales o tecnológicos • Reducción o flexibilización de contenidos • Evaluación diferenciada • Eliminación de barreras de acceso	¿Qué tipo de adaptaciones ha implementado o para responder a las NEE de sus estudiantes?	Entrevista Observación Fichas de planificación docente

Anexo 10. Invitación por correo a talleres

INVITACIÓN A TALLERES
DISEÑO UNIVERSAL
PARA EL
APRENDIZAJE (DUA)

**FORTALECER LA GESTIÓN
INCLUSIVA DEL APRENDIZAJE**

Dirigido a todo el personal docente



12-30 DE AGOSTO DE 2024



10:00 AM - 12:00 PM

**UNIDAD EDUCATIVA DEL
MILENIO MANUELA
GARAICOA DE CALDERÓN**