



REVISTA

CÁTEDRA

Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador

Inclusive leadership strategies to strengthen the inclusive practice of teachers in the city of Guayaquil - Ecuador

Jenny Barre-Bustamante

Universidad Cesar Vallejo, Piura, Perú

jbarre@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2925-4699>

(Recibido: 04/02/2022; Aceptado: 18/02/2022; Versión final recibida: 15/05/2022)

Cita del artículo: Barre-Bustamante, J. (2022). Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador. *Revista Cátedra*, 5(2), 98-112.

Resumen

El presente artículo está orientado al análisis de estrategias de liderazgo inclusivo que el maestro utiliza en su labor diaria. El estudio se realizó en las unidades educativas Río Marañón y Unidad educativa Juan Diego Cuauhtlatotzin de la ciudad de Guayaquil-Ecuador. Entre los objetivos, de la presente investigación, están el de determinar cuáles son las competencias del liderazgo inclusivo que se aplica en el aula de clase e identificar las características de una correcta gestión dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la diversidad. La metodología es de tipo proyectivo propositiva con enfoque cuantitativo; el diseño no experimental. Los resultados demuestran que la mayoría de maestros, dentro de sus funciones, tienen algunas falencias en incorporar en su plan de estudios factores de inclusividad, por ejemplo, el uso de los recursos de apoyo para prevenir las barreras de aprendizaje del alumnado. A esto se añade también las fallas del liderazgo directivo, pues no está acorde a las necesidades de un aprendizaje incluyente. Se recomienda entonces una correcta diversificación de objetivos de respeto a la diversidad y al desarrollo de competencias inclusivas con la mejora del perfil profesional de los docentes, con el uso de una guía de lineamientos de liderazgo inclusivo que contiene pautas para el seguimiento de la práctica docente.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 5(2), pp. 98-112, julio-diciembre 2022. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3549>

Palabras claves

Competencias, diversidad, enfoque, estrategia, práctica inclusiva, liderazgo.

Abstract

This article is oriented to the analysis of inclusive leadership strategies used by teachers in their daily work. The study was conducted in the educational units Río Marañón and Unidad educativa Juan Diego Cuauhtlatoatzin in the city of Guayaquil-Ecuador. Among the objectives of this research are to determine which inclusive leadership competencies are applied in the classroom and to identify the characteristics of a correct dynamic management of teaching and learning processes in diversity. The methodology is projective-propositional with a quantitative approach; the design is non-experimental. The results show that the majority of teachers, within their functions, have some shortcomings in incorporating factors of inclusiveness in their curriculum, for example, the use of support resources to prevent barriers to student learning. In addition to this, there are also failures in management leadership, as it is not in line with the needs of inclusive learning. A correct diversification of the objectives of respect for diversity and the development of inclusive competencies with the improvement of the professional profile of teachers is therefore recommended, with the use of a guide of inclusive leadership guidelines that contains guidelines for the monitoring of teaching practice.

Keywords

Competencies, diversity, approach, strategy, inclusive practice, leadership

1. Introducción

El objetivo del presente documento es demostrar que el liderazgo de gestión en inclusividad y diversidad se divide desde lo administrativo, pasando por lo pedagógico y en la convivencia dentro y fuera de la institución. La pregunta de la investigación es ¿cómo las estrategias de liderazgo inclusivo ayudan para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador?

El artículo de naturaleza descriptiva y expositiva muestra a un liderazgo que lejos de los apasionamientos políticos por solucionar el problema, quedan al margen de la solución y la necesidad social de la inclusividad para solucionarlas solo a partir de esquemas super estructurados, que acompañe a los líderes de las instituciones educativas hacia el cumplimiento de la inclusión dentro de la diversidad.

En la primera parte de la investigación, se enfoca el problema de la falta de liderazgo que beneficie a los estudiantes con capacidades especiales, asociadas a una discapacidad y de inclusión. En la segunda parte, se hace un estudio hermenéutico de la realidad bibliográfica con relación al tema y en la tercera parte se hace encuestas a los docentes sobre la forma de cómo aplican la realidad de la inclusión en las aulas. La conclusión a la que se ha llegado, es que no existe todavía una gestión especializada de parte del liderazgo inclusivo que beneficie al colectivo de padres y estudiantes, que se ven involucrados en la problemática. Las limitaciones éticas nacen precisamente de la información que los padres no pueden dar para mantener el respeto a los datos de salud de sus hijos.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

2. Marco Teórico

En el ámbito internacional se realiza un estudio sobre (Chiavenato, 2000), tomando como referencia al Colegio Santa María Assumpta de Badajoz España. Entre *Las necesidades formativas de los directores escolares* los indicadores del liderazgo el autor plantea:

Esta dirección para ser eficaz necesita adquirir una formación, unos conocimientos teóricos que le permitan dar respuesta a los problemas asociados a su responsabilidad. Temas como el liderazgo, la cultura, la comunicación, la evaluación y calidad, los aspectos formales y las habilidades sociales, deben ofrecer a los directivos una formación adecuada para liderar el cambio educativo que la sociedad le demanda. (Reviriego Romero , 2020, p. 435).

Además, plantea que para que las cosas se manejen mejor en los centros, se necesita:

Consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas, como estimulación intelectual, es la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes, la capacidad para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional. (Reviriego Romero , 2020, p. 437)

El artículo denominado *Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la posición del docente*, los autores plantearon como objetivo comparar las prácticas pedagógicas de los docentes en la ciudad de Cúcuta a través del interrogatorio de inclusión educativa. Se desarrolló una técnica cuantitativa no experimental, de importancia y descriptivo. El muestreo de tipo no probabilístico, integrado por 348 profesores. La encuesta arrojó que no hay desacuerdos significativos de acorde con la índole y a la práctica pedagógica. Al diferenciar las instituciones educativas se halló una discrepancia importante, se debería relacionar actitud de estudio y el propósito de cualificación de las diferentes instituciones educativas, pues las instituciones educativas no cuentan con currículos adaptados para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad (Carrillo-Sierra, et al., 2018).

Sobre esos aspectos relevantes, que involucran a la familia Gallego-Condoy et al. (2020) expresan que “Cuando llega a la familia un miembro con una condición de discapacidad, muchos padres postergan o cambian sus proyectos de vida personales, con el objetivo de cuidar al hijo o hija con discapacidad” (p. 143); afectando el núcleo familiar, de tal manera que revisar la historia de la familia es importante para el diagnóstico en clases, tal como lo han hecho estudios como los de Acosta (2018) en la que señalan que “después de la recopilación, los datos fueron organizados de acuerdo a su origen y el tipo de documento; enseguida, fueron sistematizados en categorías de análisis.” (párr. 9); por lo que se necesita un liderazgo que está ausente más allá del autoritarismo tradicional, que le permita al niño ser libre. Así también señala García-Santana (2017) que “es a través de esta libertad como se consigue el desarrollo de las manifestaciones espontáneas de los niños y niñas” (p. 10)

El líder, por su condición de administrador, debe determinarse por motivar a las personas con capacidades diferentes, que están inmersas en la formación de los escolares a colaborar en las prácticas educativas como en el liderazgo. (Ramaciotti , 2020) “Discernir entre los factores sociales atendiendo a su nivel de generalidad es importante a la hora de realizar predicciones respecto a los factores que pueden incidir en nuestra



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

motivación”(párr.7) ; y una de las motivaciones del líder a las que hay que discernir, se ubican dentro de lo que Medina-Montesdeoca, 2020 llama como “la relación de los subordinados con el jefe, con sus compañeros y con los clientes; estos elementos pueden ser generadores de estímulos u obstáculos para su buen desempeño, la suma de estas percepciones dan como resultado el clima de una organización”(p. 10). En última instancia el docente se convierte en un líder que gestiona procesos de atención a la diversidad.

La labor del director, como líder inclusivo, se convierte en actor fundamental, puesto que debe entender y promover que en la actualidad en un aula de clases los ritmos y cualidades de aprendizajes de los alumnos son diferentes, con el apoyo de la dirección. Mendoza -Aedo (2011) señala “así los factores que llevan a la satisfacción en el trabajo son diferentes a los que generan la insatisfacción en este”(p. 6). En este orden, se describen características claves que distinguen al liderazgo inclusivo y que lo diferencian de otros tipos de liderazgo. Por ejemplo, se escribe con el nombre *Procesos inclusivos en niños del Cantón Machala-El Oro-Ecuador*. Refiere que, en el año 2013, época de los desafíos de la inclusión educativa, muchos docentes se sintieron afectados por la falta de recursos didácticos y metodológicos para la inclusión de estudiantes de muy diversas características en el sistema educativo, destacando los niños con discapacidad (Reyes-Román, 2018, p. 23).

Si bien las intenciones de modificar la aceptación del niño con necesidades educativas especiales, ha sido idealista, es con la normativa legal que se ha vislumbrado una mejor calidad de aceptación de los niños con necesidades educativas especiales. Se aceptó matricularlos incluso antes, aproximadamente desde el año 2005, pero los procesos de aceptación se orientaron a la planificación docente. No ha sido esa una forma completa de satisfacción; porque según Paredes-Fernández (2011) “si se encuentra alguna relación entre el clima organizacional de la institución educativa en la que labora el docente y los resultados de la evaluación de su desempeño, las autoridades educativas podrán tomar decisiones” (p. 15). Ante esa realidad de la vulnerabilidad, el líder moderno debe ser realista y muy versado para diferenciar o unir entre lo que establece la ley y como lo concibe la comunidad, de tal manera que el liderazgo inclusivo desarrolle las competencias del directivo como personal calificado.

Se necesita además que los elementos que benefician a la criticidad de un inspector líder en la vida educativa, deben estar gestionados por un conocimiento profundo de la psicología social inclusiva y la LOEI o ley que gobierne el país desde donde se aplican las estrategias de gestión en la diversidad. En la escuela, los niños, desde las edades más tempranas, se enfrentan a diario a no pocas dificultades que obstaculizan la inserción en el ámbito educativo, como: la vulnerabilidad de un sector socialmente poco reconocido y mal pagado; la falta de proyectos educativos compartidos por los docentes y de directores impulsores de los mismos; los problemas de comportamiento de niños e incluso de las familias, entre otros (Reyes-Román, 2018, p. 7). El líder debe estar de acuerdo con la realidad y analizarla objetivamente, de acuerdo a las nuevas corrientes de administración de liderazgo inclusivo como, por ejemplo, seguir las pautas de una guía que materialice procedimientos como alta inteligencia emocional para tratar a niños con autismo o con síndrome *Asperger*; capacidad de gestión de espacios al descubrir que a estos estudiantes les molesta el ruido. Así como, también servir de guía administrativo para solicitar al cuerpo docente una forma de evaluación distinta para con los niños con dificultades de visión y audición.

En el entorno de la inclusión frente a las técnicas de enseñanza y aprendizaje es favorable cambiar el discurso, es decir, desistir de conversar de las barreras en la enseñanza de los



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

niños con algún tipo de discapacidad o trastorno; priorizar las habilidades y prácticas que los docentes efectúen en sus conocimientos formativos, y que respondan a la heterogeneidad. Como referencia local en la ciudad de Guayaquil se resalta la tesis Vélez-Gordon (2019) titulada *El estudio descriptivo fenomenológico de las prácticas de liderazgo pedagógico de los rectores de tres instituciones fiscales que brindan enseñanza inicial en la ciudad de Guayaquil*. El estudio estableció como objetivo conocer, distinguir y describir las rutinas habituales de dominio, a través de la información recogidos en las encuestas aplicadas a los directores, docentes y padres de familia.

El liderazgo inclusivo es un tema de motivación y este se manifiesta en sus miembros, pues la variedad debe verse como una ventaja de aprendizaje, comienzo de inspiración, instrucciones, y vehículo de progreso y beneficio de cada integrante de la comunidad educativa. El rol del líder no es fácil, se necesita de un nivel de responsabilidad alto, la humildad e inteligencia, estas son otras de las características actitudinales que debe poseer un líder, siempre con el objetivo del bienestar de sus seguidores y de la sociedad a través de sus buenas acciones y objetivos trazados. Piccione (2016) decía que “en cuanto a valores, prioridades cambia de acuerdo a las demandas individuales y modifica el enfoque a la autoconciencia y proyectual actitud” (p. 75). Wilson (1992) también señala que, el líder “nace desde el estudio de la valoración de los enseñantes en las diferentes etapas de su carrera, hasta el análisis del significado de la calidad en la planificación de los niveles nacional y escolar para contrastarlos con las perspectivas tradicionales” (p. 2).

Así, el líder es producto de las adaptaciones curriculares. De esta manera podrá guiar a su equipo docente con el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) a realizar los ajustes en relación con las necesidades e intereses del estudiante, respetando su singularidad e integridad. El trabajo colaborativo entre el profesorado es una oportunidad para realizar acciones entre seres humanos que comprenden las actuales circunstancias de la enseñanza. Precisamente, compartir las experiencias, las técnicas de enseñanza y aprendizaje, estudiar las diferentes situaciones, problemas y encontrar soluciones junto con los compañeros hace más fácil la tarea del maestro. Por otro lado, la participación del profesorado tiene una práctica para solucionar de manera colectiva sus dificultades, lo que conllevará un apoyo trasversal para la labor de los estudiantes en el curso. Al respecto la UNESCO (1994) indica que “hay que crear proyectos piloto basadas en la educación integradora y evaluados cuidadosamente, en función de las necesidades, los recursos y los servicios locales.” (p. 18).

La labor colaborativa y articulada en el contexto de la educación inclusiva en Ecuador implica a los profesionales del DECE “el hecho de observar cuan poco uso se hace de las bondades que nos ofrece un sistema y de las grandes posibilidades que hay para beneficiarnos en el desenvolvimiento de las actividades de las organizaciones” (Silva-Murillo, 2016, p.150). Son ellos los que en primera instancia tienen contacto con docentes que presentan Capacidades Especiales (NEE) asociados o no a la imposibilidad, receptan, revisan el informe que será receptado por Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI); posteriormente esta información será compartida con el docente y se desarrollará en conjunto (docentes, padres de familia y comunidad educativa) el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC).



3. Metodología

3.1 Tipo y diseño de investigación

El proyecto utilizó un tipo de investigación aplicada, denominada también investigación práctica o empírica debido a que la selección de las muestras es real. En este sentido se ha podido visualizar el proceso con una indagación o manejo de las instrucciones alcanzadas. Aplicadas las técnicas, ameritó un marco teórico, fortalecidos con los resultados de las prácticas. Luego, se llega a una fase de investigación no experimental, de tipo proyectivo. Se prestó atención a los fenómenos aproximadamente en su ambiente natural, para luego compararlos. Con respecto a la población en cuestión, se tomó en cuenta a todos los docentes y directivos de la unidad educativa Juan Diego Cuauhtlatoatzin y Rio Marañón que se encontraban trabajando directamente con la institución educativa. La población estudiada fue una muestra representativa de docentes de Educación General Básica, directora y personal del DECE con nombramiento definitivo, provisional o contrato y que estaban registrados en la plataforma del Ministerio de Educación.

Los docentes excluidos de este trabajo investigativo fueron los que no se encontraban presentes por motivos de salud o que no trabajaban directamente con la institución educativa. Además, aquellos que se encontraban desvinculados de la institución, los que no constaban en la plataforma del Ministerio de Educación y aquellos que su carga horaria era de menos de 30 horas semanales.

Docentes/Directivos	Sexo		Total
	M	F	
Directivo	0	2	2
Docentes	25	40	65
DECE	1	1	2
Total	26	43	69

Cuadro 1. Características de la población

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se evalúa aquel método de Baena-Pozo (2019) en el que indica que como “técnica a aquellas cuyas gestiones sobrellevan al método al logro de sus intenciones, en general responden al cómo hacer en el contexto en donde se aplica el método” (p. 56). La encuesta es la técnica que se utilizó en esta investigación. Es el punto medio entre la observación y la experiencia. “En ella se puede registrar situaciones observables y sin repetir el experimento, los participantes podrán realizar preguntas al respecto” (Torres y Salazar, 2017, p. 17).

Se recogió la información a través de la encuesta donde 64 docentes respondieron a un cuestionario. Se concretan los métodos como todo soporte que se precisan para alcanzar la intención de la técnica” (Baena-Pozo, 2017, p. 4). La técnica con el que se evaluó fue el cuestionario, que se componen de 25 ítems, con cinco selecciones de respuesta en escala tipo Likert: 5 = 1= Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre. Para la entrevista, el participante responderá de manera espontánea las opciones para la variable de práctica inclusiva del docente; este es un documento que contiene preguntas adecuadas relacionadas con las dimensiones e indicadores que interesan en el actual proyecto.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

4. Resultados

Se revisó y transcribieron todos los datos obtenidos al programa Excel, en una hoja de cálculo. Además, se usó el programa estadístico SPSS versión 25. Estas transcripciones se organizaron y clasificaron según los criterios temáticos de acuerdo con la variable mencionada, así se crearon categorías etiquetadas y codificadas para su correspondiente análisis, tal como se realiza en investigaciones de orden cuantitativo y así poder generar las conclusiones pertinentes:

ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. ¿Los docentes revisan permanentemente su plan de estudios para realizar los ajustes pertinentes que permitan hacerlo accesible a todos los estudiantes?	22	26.2	23	35.4	9	13.8	8	12.3	3	12.3	64	100.0
2. ¿Los recursos de apoyo que se consideran en el plan de estudios, están dirigidos a prevenir las barreras al aprendizaje del alumnado?	22	34.3	20	31.2	9	14.0	9	14.06	4	6.25	64	100.0
3. ¿Todos los docentes tienen en cuenta que las metas o logros esperados, sean alcanzables para los estudiantes según sus ritmos y estilos de aprendizaje?	20	31.2	19	29.6	9	14.0	9	14.06	8	12.0	64	100.0
4. ¿Todos los recursos de apoyo que se utilizan están dirigidos a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado.?	11	17.1	19	29.6	16	25.0	14	21.8	5	7.81	64	100.0
5. ¿Revisa los contenidos del plan de estudio que estén acorde a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes?	20	31.2	13	20.3	20	31.25	5	7.81	6	9.37	64	100.0

Cuadro 2: datos de las características de la elaboración del plan de estudios

Revela el cuadro 2, que el 12.3 % de los docentes revisan siempre el plan de estudios siendo un porcentaje muy bajo, lo que no permite realizar los ajustes pertinentes para dinamizar la accesibilidad a todos los estudiantes. Casi nunca lo hacen el 35.4 % reafirmando esos resultados de estatismo de la gestión pedagógica y didáctica, en la primera respuesta docente del cuadro 1. Nunca los docentes tienen en cuenta las metas o logros esperados y que estos sean alcanzables para los estudiantes según sus ritmos y estilos de aprendizaje, afectando la calidad de la diversidad cuantificado en la pregunta 2. De la respuesta 3, solo el 29.68 % considera que casi nunca toman en cuenta indicadores de logro esperados, por lo que se hace necesario desde una capacitación en una guía que también tome en cuenta el resultado del ítem 4: cuyo resultado indica que el 29.68 % casi nunca los recursos de apoyo que se utilizan están dirigidos a disminuir las necesidades de los estudiantes.

Aunque el 2.87 % casi siempre utilizan esos recursos de apoyo para desclasificar el etiquetado docente, sin embargo, estrategias de gestión dinámica permitirán que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje en la diversidad. En cuanto a la revisión del contenido del plan de estudio, acorde a las necesidades de aprendizaje en forma individualizada, solo el 9.37% lo hace siempre el 7.81%.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Lo expresado permite deducir que la mayoría de los docentes carecen de preocupación por contar con un plan de estudio que sea accesible y responda a las necesidades de sus estudiantes, no sin antes, se ve la necesidad de incrementar en algunos docentes este interés, con la ayuda del liderazgo desde la administración. De ahí que es necesario contar con un plan de estudios accesible, con recursos de apoyo adecuados, metas alcanzables y que responda a las necesidades de aprendizaje de los niños inclusivos.

ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. ¿Las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes involucran a todos los estudiantes sin exclusión?	13	20.3	16	25.0	18	28.1	14	21.8	3	4.68	64	100.0
2. ¿Los docentes hacen uso de estrategias dinámicas, que permite que los estudiantes con características asociadas a discapacidad puedan participar sin dificultad?	10	15.6	26	40.6	14	21.8	6	9.37	8	12.5	64	100.0
3. ¿Todos los docentes organizan a los estudiantes en equipos de trabajo fomentando la inclusión?	17	26.5	21	32.8	11	17.1	6	9.3	9	14.0	64	100.0
4. ¿Incluye a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad asociadas o no a la discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros?	16	25.0	21	32.8	8	12.5	9	14.1	10	15.6	64	100.0

Cuadro 3: Datos Estrategias pedagógicas inclusivas fuente encuestas

En el cuadro 3, el 20.31 % de docentes sostienen que nunca se utilizan las estrategias pedagógicas, el 28.12 % consideraron que con cierta frecuencia involucran a todos los estudiantes sin exclusión. El 25 % considera que casi nunca esta didáctica está dentro del contexto de la diversidad, lo que coincide con las respuestas de la pregunta 7, en que apenas el 12.5 % afirma que los docentes hacen uso de estrategias dinámicas, las mismas que nunca se utilizan según el 15.62 %; y casi nunca el 40.6 % de esa forma, esa actitud ante la diversidad.

Siguiendo en la descripción de esta didáctica, el 26.56 % afirma que nunca los docentes organizan a los estudiantes en equipos de trabajo, fomentando la inclusión, y el 17.18 % considera que con ciertas frecuencias la didáctica se aplica en el contexto de la diversidad. La respuesta a la pregunta 9 consideró que el 25 % de los docentes no incluyeron a estudiantes en situación de vulnerabilidad asociados a la discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros, con igual tendencia de afirmación, lo tiene el 32.8 % que afirma que casi nunca se aplican estrategias pedagógicas inclusivas; lo que demuestra que siendo inclusivas, involucrarían a todos los estudiantes, que ellos participen sin exclusión u organizarlos en equipos de trabajo multiversos, con inclusión de estudiantes vulnerables, pero el 25 % nunca lo hizo, y el 15.6 % siempre lo ha hecho.

Por lo que se deduce que la problemática en la aplicación de una didáctica hacia la adversidad en la mayoría de las veces, casi nunca se ha hecho el uso de estrategias dinámicas, con estudiantes que participen sin dificultad y la falta de organización de equipos de trabajo, junto con la organización de los estudiantes en equipos.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Los docentes están abiertos a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas de los estudiantes con discapacidad?	10	21.8	21	32.8	16	25 %	11	17.2%	6	9.4	64	100.0
2. ¿Los maestros, modifican su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?	22	34.4	22	34.4	8	12.5	9	14.1	3	4.7	64	100.0
3. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?	11	17.1	27	42.1	10	15.6	12	18.8	4	6.3	64	100.0
4. ¿El personal de los centros de educación especializada de la zona participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias?	10	15.6	32	50.0	15	23.4	5	7.8	2	3.1	64	100.0
5. ¿Existe un clima que posibilite proponer alternativas al resto de profesorado en relación con las dificultades del alumnado?	16	25.0	25	39.1	13	20.3	6	9.4	4	6.3	64	100.0
6. ¿Implementa diferentes opciones en didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades?	21	32.8	10	15.6	16	25.0	11	17.1	6	9.37	64	100.0

Cuadro 4: Elemento didáctico, docente

De acuerdo al cuadro 4. El 15.62 % y casi nunca el 50.0 %, demuestra deficiencias en la organización circuito desde los DECE. También hay deficiencias en la proposición de alternativas para remediar las dificultades en el alumnado, así lo expresan el 39.1 % de los docentes, casi nunca creen en un clima de propuestas de soluciones, y el 25% nunca han creado ese clima. Solo el 6.3 % siempre lo han hecho. Por último, el uso de didácticas flexibles. Solo lo hacen el 9.37 % de los docentes, pero el 32.8 % nunca han facilitado de esa manera el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades, solo el 9.37 % siempre lo han hecho. Lo que, haciendo una síntesis de la problemática, se nota poco diálogo entre docentes para ayudarse entre ellos o aceptar ser ayudado.



ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. ¿Los docentes se proponen objetivos diversificados, de acuerdo con las capacidades de sus estudiantes?	19	29.6	25	39.06	10	15.6	5	7.81	5	7.81	64	100.0
2. ¿Los objetivos están orientados a desarrollar competencias y capacidades en los estudiantes, respetando sus limitaciones asociadas a alguna discapacidad?	11	17.1	19	29.68	20	31.2	10	15.6	4	6.25	64	100.0

Cuadro 5: elemento didáctico objetivos

En el cuadro 5 se muestra que el 39.06 % de los docentes casi nunca se proponen objetivos diversificados, de acuerdo con las capacidades de sus estudiantes, y el 29.68 % nunca se lo ha propuesto. Se obtiene que nunca el 17.18 % del docente a esos objetivos los han orientado a desarrollar competencias y capacidades en los estudiantes. Solo el 6.25 % han respetado en los objetivos las limitaciones asociadas a algunas discapacidades y al desarrollo de esas competencias y capacidades.

ÍTEMS	Nunca		Casi Nunca		Con cierta frecuencia		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
23. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar dificultades específicas?	11	17.1	33	51.5	10	15.6	7	10.9	3	4.68	64	100.0
24. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para abordar dificultades específicas?	10	15.6	37	57.8	9	14.0	7	10.9	1	1.56	64	100.0
25. ¿Utiliza estrategias de evaluación diferenciada, de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?	13	20.3	31	48.4	7	10.9	8	12.5	5	7.81	64	100.0

Cuadro 6: Seguimiento y evaluación

En el cuadro 6 se observa que en la pregunta general número 23, el 51.56 % de los docentes afirman que casi nunca se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes con dificultades específicas y el 17.18% nunca lo han hecho con niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios y estudiantes con discapacidad. El 57.81% expresan que casi nunca se hace un seguimiento de los logros de estos grupos, anteriormente mencionados, para abordar dificultades específicas. Solo el 1.56 % lo ha hecho siempre, pero el 15.62 % nunca lo ha hecho.



Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

El 48.43 % de los docentes casi nunca ha utilizado estrategias de evaluación diferenciada de forma que permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades. El 20.31 % nunca han utilizado estas estrategias y con cierta frecuencia solo el 10.93 %. Se deduce del análisis general y comparativo que no hay un seguimiento general a los logros ni para detectar ni para abordar las dificultades específicas, por lo que se hace necesaria una guía que oriente hacia la solución de la problemática.

5. Discusión de resultados

En el proceso de análisis de los resultados, de acuerdo al objetivo de esta investigación que buscaba identificar las características de Gestión dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la diversidad, de la práctica inclusiva del docente, se encontró que la gestión dinámica que realizan los docentes, en su mayoría no se preocupan por tener un plan de estudios que responda a las necesidades e intereses de sus estudiantes, representados en un 61.6 % quienes casi nunca o nunca se preocupan por hacer su planificación accesible a éstos, en el cuadro 1, esos resultados concuerdan con lo que dice Reviriego-Romero (2020) cuando realiza un estudio sobre *Las necesidades formativas de los directores escolares*, al relacionar

la complejidad de cada centro no permite establecer una única manera de hacer bien las cosas válidas, en todos los contextos y en todas las circunstancias, por lo que la formación de un director no puede limitarse a los contenidos de los manuales al uso sobre Organización y Gestión de Centros (p. 8).

Así, se identificó que los recursos que utilizan los docentes, en muy poca medida, están dirigidos a prevenir barreras para el aprendizaje de los estudiantes; un buen grupo tiene en cuenta que estos recursos lograrían disminuir la clasificación o etiquetaje del estudiante. (ítem 1 y 4 -cuadro 1). Por último, se encontró que la mayoría de los docentes no les interesa que las metas sean alcanzables por los estudiantes según el ritmo de aprendizaje, (60.93 %). La dirección para ser eficaz necesita “adquirir formación en conocimientos teóricos que le permitan dar respuesta a los problemas asociados a su responsabilidad” en palabras de (Reviriego-Romero, 2020, p. 435). Revela el cuadro 1 que el 12.3% de los docentes revisan siempre el plan de estudios siendo un porcentaje muy bajo y eso no permite realizar los ajustes pertinentes que permitan dinamizar la accesibilidad a todos los estudiantes. Casi nunca lo hacen el 35.4% reafirmando esos resultados de estatismo de la gestión pedagógica y didáctica en la primera respuesta docente del cuadro 1. Nunca los docentes tienen en cuenta las metas o logros esperados y que estos sean alcanzables para los estudiantes según sus ritmos y estilos de aprendizaje, afectando la calidad de la diversidad cuantificado en la pregunta 2.

De la respuesta 3, solo el 29.68% considera que casi nunca toman en cuenta indicadores de logro esperados, por lo que se hace necesario, desde una capacitación, que también se tome en cuenta el resultado del ítem 4: cuyo resultado indica que el 29.68 % casi nunca los recursos de apoyo que se utilizan están dirigidos a disminuir etiquetar a los estudiantes. El liderazgo debe ir enfocado al cambio de identidad en relación la aplicación de estrategias inclusivas. Los resultados obtenidos, consideran la necesidad de que los niños deben ser vistos como sujetos de derecho, es decir, tomarlos en cuenta en el proceso educativo, desde la planificación de las actividades, considerando sus necesidades e intereses de aprendizaje. También hay deficiencias en la proposición de alternativas para remediar las dificultades en el alumnado, así lo expresan el 39.1 % de los docentes casi nunca crean un clima de propuestas de soluciones, y el 25 % nunca han creado ese clima. Solo el 6.3 % siempre lo han hecho. Por último, el uso de didácticas flexibles. Solo lo hacen el 9.37 % de



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

los docentes, pero el 32.8 % nunca han facilitado de esa manera el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades, solo el 9.37 % siempre lo han hecho. Lo que, haciendo una síntesis de la problemática, se nota poco diálogo entre docentes para ayudarse entre ellos o aceptar ser ayudado.

6. Conclusiones y recomendaciones

Se puede concluir al examinar y profundizar en las dos variables que el director, como máxima autoridad de un centro educativo debe caracterizarse por contar con las herramientas pedagógicas, procesales y legales, para poder orientar a su equipo docente y estos ofrezcan una adecuada atención a la diversidad. De esta manera se crearía lo que se conoce como una cultura inclusiva, dirigida a la reflexión sobre el valor de establecer entidades educativas apropiadas, agradables y participativas.

Para una pedagogía moderna inclusiva en el Ecuador, se necesita que la gestión de recursos administrativos, tecnológicos sea normada desde la ley, lo que permitirá a los servidores públicos educativos una predisposición de administración de áreas estratégicas de matemáticas para vulnerables, lenguaje para estudiantes autistas, lecturas en braille, del estudiante que teniendo problemas se lo lleva al aprendizaje trabajando de la mano con los psiquiatras, psicólogos o médicos que los tratan.

No hay diversificación de objetivos de aprendizaje, ni desarrollo de competencias inclusivas por la falta de perfil profesional de los docentes, lo que amerita una capacitación que contenga lecturas para estudiantes Asperger, para niños con discalculia, matemática diferenciada, de acuerdo a los cambios que imponen a la educación, que se necesitan líderes con alto nivel de inteligencia emocional apegada a derecho y a la LOEI. No siempre Los cambios en la educación inclusiva moderna se limitan a la falta de recursos didácticos para estudiantes sordos mudos, ciegos, vulnerables, sino que falta formación pedagógica hacia la diversidad.

La mejora de las corrientes políticas inclusivas de los últimos tiempos, tratan de corregir aspectos que se los debe mejorar desde la formación universitaria hacia el arreglo de infraestructura, y de recursos materiales orientados a la didáctica inclusiva. La educación necesita de personal preparado física, emocional y cognitivamente acorde con las exigencias de la diversidad e inclusión del siglo XXI.

Agradecimiento

A Dios, a todos los docentes, a la revista Cátedra, por su apoyo a la Universidad César Vallejo, por acogernos a los compañeros y amigos que en nuestra vida estudiantil nos han ayudado y alentado de manera incondicional, a los colegas de la institución, gracias por el apoyo



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Bibliografía

- Acosta, O. S. (2018). scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692006000100019&script=sci_abstract&tlng=es. *Revista latinoamericana de Enfermería* . Obtenido de http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692018000100609&script=sci_arttext&tlng=es
- Baena-Pozo, G. (2019). *Metodología de la Investigación* . Ciudad de México : Grupo Estatal Patria .
- Carrillo-Sierra, S. M., Forglony-Santos, J. O., y Rivera-Porras, D. A. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*. Obtenido de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de Recursos Humanos* (Quinta ed.). (L. S. Arévalo, Ed.) Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana . Recuperado el 09 de septiembre de 2017
- Gallego-Condoy, M., Gallegos Navas, M., & Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. *Estudios Pedagógicos XL VI, N° 3; 141-149*.
- García-Santana, I. (2017). Materiales Montessori: una propuesta de interacción educativa en Educación Infantil . *Facultad de Ciencias de la Educación/ Universidad de las Palmas de la Gran Canaria* .
- Medina-Montesdeoca, A. (2020). *Incidencia del clima organizacional en el desempeño docente de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán*. Obtenido de Programa de Maestría en Desarrollo : <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5611/1/T2266-MDTH-Medina-Incidencia.pdf>
- Mendoza-Aedo, A. H. (2011). Relación entre clima institucional y desempeño docente en instituciones educativas de inicial de la red N°9 - Callao. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado el 05 de septiembre de 2017, de <https://goo.gl/Bwn3eY>
- Paredes-Fernández, B. (agosto de 2011). La relación entre el clima laboral y el desempeño docente dentro del aula, en el nivel preescolar. Estado de México, México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 05 de septiembre de 2017
- Pérez, R. (2004). Administración de recursos humanos. La Habana, Cuba. Recuperado el 30 de agosto de 2017
- Piccione, V. (2016). *Necesidades educativas actuales de los jóvenes y enfoques innovadores en la enseñanza* . Obtenido de Revista de Psicología y Educación : <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/140.pdf>
- Ramaciotti, D. P. (2020). Glosario de referentes conceptuales asociados a la motivación en el deporte . *Tekman Education* .



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Reviriego-Romero , M. (2020). *Colegio Santa María Assumpta*. Obtenido de Necesidades formativas de los directores escolares :
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56740/RPIET_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reyes-Román , D. (2018). *Procesos inclusivos en niños y niñas del Cantòn Machala- El Oro- Ecuador* . Obtenido de Tesis doctoral. Universidad A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educaciòn. :
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21663/ReyesRoman_DorindaMireya_TD_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Silva-Murillo, R. (2016). Característica de los sistemas en las organizaciones perspectivas . *Universidad Católica Boliviana San Pablo*. Obtenido de
<https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942159009.pdf>
- Torres , M., & Salazar , F. (2017). Métodos de recolección de datos para una investigación . *Boletín Electrónico N° 3* . Obtenido de https://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin03/URL_03_BAS01.pdf
- UNESCO . (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* . Obtenido de Organizaciòn de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura: <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>
- Wilson, J. (1992). *Casa del libro*. Obtenido de <https://www.casadellibro.com/libro-como-valorar-la-calidad-de-la-ensenanza/9788475098227/151160>



Autores

JENNY BARRE-BUSTAMANTE. obtuvo su título de Maestra en Administración de la Educación Universidad Cesar Vallejo (Perú)2018; el título de Licenciada en Ciencias de la Educación mención Informática (Ecuador) 2013 Universidad de Guayaquil Facultad de Filosofía Ciencias y Letras de la Educación, y el título de Tecnóloga Pedagógica mención Informática (Ecuador)2010 Universidad de Guayaquil

Actualmente es docente titular del área de lengua y literatura de básica superior y bachillerato ciudad de Guayaquil distrito 09D08, ha realizado cursos otorgados por el ministerio de educación, cursos en la Universidad Casa Grande “Formación de Inclusión, Diversidad e Intervención Sostenible frente a la Discapacidad”



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)