UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar: desafíos y necesidades del profesorado en el Quinto año de Educación General Básica

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Educación

Autor/a:

María Augusta Cordero Pacheco

Tutor/a:

Vilma Azucena González Sanmartín

Azogues - Ecuador

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Elija un elemento.,Elija un elemento.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Tesis como forma de socialización de la investigación básica y/o aplicada

Autor/a (maestrante)	María Augusta Cordero Pacheco
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0000-2853-9970

Docente tutor/a	Vilma González
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5052-772X

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad del maestrante y su tutor/a, y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios y a la Virgencita Auxiliadora, por guiar cada paso de mi camino y darme la fortaleza necesaria para culminar esta etapa.

A mi mamá, María Pacheco, por su amor incondicional, su apoyo constante y por ser el pilar fundamental en mi vida.

A mis tres hijos, Santiago, Paula y Tabata, quienes han sido mi mayor motivación y compañía en este proceso; su amor me impulsa a seguir adelante cada día.

A mis hermanos Patricia y Vinicio quienes siempre me han apoyado en mis sueños y siempre me han impulsado a ser mejor.

A mis sobrinos, Pame, Teo y Gaby, por ser mi fuente de alegría y recordarme siempre la importancia de mantener una sonrisa.

A los ángeles que tenemos en el cielo, mis abuelitas, mi hermana Xime y mi esposo Jorge, quienes sé que nos acompañan y nos protegen siempre desde un lugar muy especial.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más profundo agradecimiento a Dios y a la Virgencita Auxiliadora, por bendecirme y permitirme alcanzar este logro.

A mi tutora de tesis, Magíster Vilma Gonzalez, por su guía, paciencia y valioso acompañamiento durante el desarrollo de este trabajo.

A mis compañeras y compañeros de trabajo y de la maestría, por su apoyo, colaboración y por compartir conmigo este camino de aprendizaje.

A mi familia, especialmente a mi madre y a mis hijos, por su apoyo y motivación constante, que me han permitido culminar este proyecto.

RESUMEN

El tema de investigación presente analiza las prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar en la Educación General Básica. El estudio se fundamenta en la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje, los cuales comprenden la diversidad como un elemento del aula que garantiza la equidad educativa. Se impulsa la flexibilización curricular, la diversificación de estrategias pedagógicas y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. La masificación escolar se analiza como una condición estructural que limita la atención individualizada y dificulta la implementación efectiva de prácticas inclusivas. El objetivo es profundizar en los desafíos y necesidades del profesorado de Quinto año para implementar prácticas inclusivas en aulas con alta densidad estudiantil. Se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso único, utilizando entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión documental. Los resultados evidenciaron que la masificación escolar limita la atención individualizada, dificulta la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas y genera sobrecarga laboral y estrés docente. También, se identifican carencias en la planificación docente, recursos didácticos y acompañamiento institucional, lo que amplía la brecha entre la normativa inclusiva y su implementación en la práctica educativa. En conclusión, la implementación efectiva de la educación inclusiva en contextos masificados requiere fortalecer las competencias docentes y garantizar condiciones estructurales adecuadas mediante políticas educativas que promuevan entornos de aprendizaje equitativos.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, masificación escolar, práctica pedagógica, diversidad, formación de docentes.

ABSTRACT

This research project analyzes inclusive practices in overcrowded classrooms at the elementary school level. The study is grounded in inclusive education and Universal Design for Learning, which view diversity as an integral part of the classroom and a key factor in ensuring educational equity. It promotes curricular flexibility, the diversification of teaching strategies, and the removal of barriers to learning and participation. Overcrowded schools are analyzed as a structural condition that limits individualized attention and hinders the effective implementation of inclusive practices. The objective is to explore the challenges and needs of fifth-grade teachers in implementing inclusive practices in classrooms with high student density. The study was conducted under an interpretive paradigm, with a qualitative approach and a single-case study design, using semi-structured interviews, participant observation, and a literature review. The results showed that overcrowded schools limit individualized attention, hinder the application of differentiated teaching strategies, and lead to teacher workload overload and stress. Furthermore, shortcomings were identified in lesson planning, teaching resources, and institutional support, which widen the gap between inclusive policies and their implementation in educational practice. In conclusion, the effective implementation of inclusive education in large-scale settings requires strengthening teachers' competencies and ensuring adequate structural conditions through educational policies that promote equitable learning environments.

KEYWORDS: inclusive education, school overcrowding, teaching practice, diversity, teacher training.

Tabla de contenido

Introducción 10
1. Planteamiento del problema 12
1.1. Problemática 12
1.2 Justificación 13
1.3 Objetivos 15
1.3.1 Objetivo general 15
1.3.2 Objetivos específicos 15
1.4 Línea de investigación 16
2. Marco teórico referencial 17
2.1 Estado del arte 17
2.2 Fundamentación legal 22
2.3 Fundamentación teórica 25
2.3.1 Educación inclusiva 26
2.3.1.2 Formación del docente 27
2.3.2 Masificación escolar 29
3. Marco metodológico 34
3.1 Validación de Instrumentos 45
3.2 Proceso de recolección de datos 47
3.3 Consideraciones éticas 48
3.4 Sistematización de datos 49
4. Análisis de datos 52
4.1 Método de comparación constante 53
4.1.1 Sujeto 1 54
4.1.2 Sujeto 2 62
4.1.3 Sujeto 3 72
4.1.4 Codificación Selectiva de los Instrumentos: Entrevista semiestructurada, Guía de observación, Ficha de observación 92
4.1.5 Storyline 92

4.1.6 Evidencias y Casos Negativos 93
4.2 Triangulación de datos 94
4.2.1 Triangulación de datos 96
4.2.2 Triangulación metodológica 98
4.3 Resultados 99
4.4 Discusión 104
5. Conclusiones 109
Referencias 111
Anexos 119
Anexo A 119

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental en los sistemas educativos, orientado a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en condiciones de equidad. Organismos internacionales han destacado su relevancia como eje para el desarrollo de una educación de calidad, reconociendo la diversidad como un elemento inherente al proceso educativo (UNESCO, 2020). Su implementación en contextos reales continúa enfrentando múltiples desafíos, especialmente en escenarios donde las condiciones estructurales limitan su aplicación efectiva.

Uno de los principales obstáculos para la concreción de la educación inclusiva se relaciona con la masificación escolar, entendida como el incremento del acceso educativo sin una mejora proporcional en los recursos, la infraestructura y el acompañamiento pedagógico (Guerrero y Soto-Arango, 2019). Esta situación genera tensiones en el quehacer docente, dificultando la atención a la diversidad y la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas. Factores como la escasa formación docente, la falta de recursos y la sobrecarga laboral inciden directamente en la calidad de las prácticas inclusivas (Añazco y Jara, 2021; Muños et al., 2024).

En el Ecuador, si bien el marco normativo establece la inclusión como un derecho fundamental y rector del sistema educativo, su aplicación práctica evidencia brechas significativas en instituciones con altos niveles de matrícula. Estas limitaciones se reflejan en la dificultad para implementar adaptaciones curriculares, garantizar la atención individualizada y sostener un clima educativo inclusivo, lo que pone en evidencia la distancia entre la normativa y la realidad escolar (Asamblea Constituyente, 2008; Asamblea Nacional del Ecuador, 2024).

La presente investigación tiene como objetivo profundizar en los desafíos y necesidades del profesorado de Quinto año de Educación General Básica de una institución de sostenimiento fiscal para la implementación de prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar. Se adopta un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo, utilizando un diseño de estudio de caso único que permite comprender las experiencias del profesorado. Se emplearon técnicas como la entrevista semiestructurada, la observación

participante y la revisión documental, las cuales posibilitan analizar las prácticas pedagógicas, las percepciones docentes y las condiciones institucionales. Este enfoque permite captar la complejidad de la situación y generar una comprensión de los sucesos que emergen en aulas masificadas (Corbetta, 2007).

El aporte de este estudio radica en la generación de conocimiento sobre la relación entre inclusión educativa y masificación escolar, evidenciando las barreras estructurales, pedagógicas e institucionales que enfrentan los docentes. Busca contribuir al fortalecimiento de prácticas inclusivas identificando las necesidades en contextos similares. Finalmente, el documento se estructura en cuatro capítulos. El capítulo I presenta el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de la investigación. El capítulo II desarrolla el marco teórico, el estado del arte y la fundamentación legal que sustentan el estudio. El capítulo III describe el marco metodológico, incluyendo el diseño, técnicas e instrumentos utilizados. Por último, el capítulo IV expone el análisis de datos y la interpretación de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

1. Planteamiento del problema

1.1. Problemática

La inclusión educativa, es un pilar esencial para garantizar una educación equitativa y de calidad, lo plantea organismos internacionales como la UNESCO (2020). En la práctica diaria, implica superar ciertos desafíos, entre los cuales destacan la limitada formación de los profesores en el ámbito de la atención a la diversidad y la falta de materiales didácticos adaptados. Este tipo de problemas se ven agravados en entornos educativos masificados, donde ofrecer una atención personalizada se vuelve sumamente complicado, en especial a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

El estudio de Calvo (2010) demuestra la necesidad de transformar la formación docente como una estrategia para alcanzar una educación inclusiva. Menciona que la inclusión requiere docentes capaces de valorar los saberes previos de sus estudiantes y diseñar estrategias contextualizadas que respondan a la heterogeneidad de las aulas. Esta perspectiva establece que el sistema educativo debería enfocarse en el incrementar las oportunidades de desarrollo integral de cada alumno.

La inclusión sigue siendo un desafío, según Meleán et al. (2019), la educación inclusiva es una actividad aún pendiente en su aplicación práctica, pues existe un creciente interés y necesidad de conocer las acciones emprendidas desde lo que refieren las políticas públicas, así como el desarrollo de planes, programas y/o proyectos de intervención que buscan dar respuesta a las diferentes necesidades educativas que presenta la mencionada diversidad de estudiantes.

Lo planteado en el fundamento teórico se refleja en la realidad de una Unidad Educativa Fiscal ubicada en un contexto urbano, de la parroquia Cañaribamba, la misma que cuenta con 1180 estudiantes que se distribuyen en la jornada matutina y vespertina desde los niveles inicial hasta 3ero de bachillerato. En la misma, la sobrepoblación en las aulas limita la implementación efectiva de prácticas inclusivas, ya que dificulta la atención personalizada a estudiantes con necesidades diversas, reduce la interacción docente-alumno y genera

barreras en el aprendizaje colaborativo. En el Quinto año de Educación General Básica, un aula con treinta y cinco estudiantes con realidades y retos de aprendizaje diversa evidencia las limitaciones de la docente para ofrecer una atención personalizada. Esta situación se manifiesta en la dificultad para aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas, diversificación curricular y en la participación desigual de los estudiantes, síntomas que muestran una inclusión poco efectiva.

Entre las principales causas del problema se encuentra la elevada cantidad de estudiantes por aula, la escasa formación docente continua en educación inclusiva, la falta de recursos y materiales didácticos adaptados, la ausencia de acompañamiento técnico y pedagógico institucional. Estas condiciones impiden trasladar las políticas inclusivas establecidas a nivel macro hacia los niveles meso e institucional. Demostrando una brecha entre la normativa y la práctica educativa cotidiana.

En consecuencia, se observan dificultades en el aprendizaje, desmotivación y exclusión pedagógica en algunos estudiantes. Mientras que el profesorado enfrenta sobrecarga laboral y estrés por la imposibilidad de responder de manera adecuada a la diversidad del aula. Esta situación repercute negativamente en el clima educativo y en la equidad de la formación de los estudiantes, evidenciando que la inclusión, pese a ser un principio rector del sistema educativo, aún no logra consolidarse plenamente en contextos de masificación escolar.

Por lo referido se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los desafíos y necesidades de los profesores de Quinto año de Educación General Básica de una institución de sostenimiento fiscal para implementar prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar?

1.2 Justificación

La pertinencia del presente estudio radica en la creciente necesidad de implementar prácticas inclusivas eficaces dentro de contextos educativos marcados por la masificación estudiantil, fenómeno que afecta tanto el proceso de enseñanza como el aprendizaje significativo. La sobrepoblación en las aulas, producto de disposiciones ministeriales que

incrementa el número de matriculados sin considerar las condiciones pedagógicas, genera un impacto directo en el rendimiento académico y en la calidad del aprendizaje, Tal situación afectan la motivación, la disciplina y la participación de los estudiantes, que son elementos esenciales para un proceso educativo inclusivo y significativo. Por ello es importante el diseño de planes de mejora que permitan recuperar estándares y garantizar espacios de aprendizaje adecuados que permitan una educación de calidad (Luna et al., 2020).

Frente a esta problemática, la inclusión educativa surge como un enfoque transformador orientado a reconocer y atender la diversidad del alumnado, con el propósito de garantizar una educación de calidad, equitativa y libre de discriminación (Cevallos, 2010). Estudiar las prácticas inclusivas en contextos de masificación permite localizar las brechas estructurales del sistema educativo y contribuir al diseño de políticas educativas más justas e inclusivas.

Esta investigación busca aportar al debate sobre la inclusión educativa mediante el análisis crítico y la sistematización de las prácticas docentes en escenarios de masificación escolar. A través del enfoque de los modelos de inclusión y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se busca comprender cómo el profesorado puede adaptar sus metodologías para atender a la diversidad desde una lógica de equidad y derechos humanos (Muñoz et al., 2023).

A diferencia de otras investigaciones centradas en barreras individuales, esta propuesta indaga el impacto estructural de la masificación sobre las prácticas inclusivas contribuyendo con un marco conceptual que integra dimensiones sociales y pedagógicas del proceso educativo. La sistematización de experiencias docentes permitirá generar conocimiento contextualizado y aplicable en escenarios similares, sobre todo en la Educación Básica.

Es estudio también se proyecta como una herramienta práctica para el mejoramiento de las condiciones educativas. Al contar con acceso directo a docentes y con datos empíricos mediante instrumentos que garanticen factibilidad del trabajo. Los resultados de investigación permitirán proponer estrategias concretas de capacitación docente, rediseño de prácticas pedagógica y optimización del uso del espacio físico en aulas sobrepobladas, generando un impacto tanto en los docentes como en los estudiantes. Así mismo, se espera

que estas propuestas contribuyan a fortalecer la cultura inclusiva en las escuelas fiscales, influenciando indirectamente a la comunidad educativa en conjunto.

La pertenencia de este estudio radica en la necesidad de que los docentes comprendan los desafíos que plantea un aula sobrepoblada, caracterizada por la heterogeneidad de los estudiantes y la diversidad de sus necesidades educativas. Conocer estos factores permite al profesorado implementar prácticas inclusivas efectivas, adaptando metodologías, recursos y estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Analizar la incidencia de la masificación escolar en los diversos ámbitos permite visibilizar las barreras existentes y aportar herramientas concretas para mejorar la calidad de enseñanza y fortalecer la cultura inclusiva en la escuela.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Profundizar los desafíos y necesidades de los profesores de Quinto año de Educación General Básica de una institución de sostenimiento fiscal para implementar prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar necesidades de inclusión educativa existentes en los paralelos del Quinto año de Educación General Básica.
- Analizar las barreras para el aprendizaje y la participación que limitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el Quinto año de Educación General Básica.
- Caracterizar el perfil del docente para la implementación de prácticas inclusivas en el aula del Quinto año de Educación General Básica.
- Examinar la incidencia de la masificación escolar en la implementación de prácticas inclusivas.

1.4 Línea de investigación

De acuerdo con los planteamientos investigativos de la Universidad Nacional de Educación UNAE, la línea de investigación tres llamada Educación inclusiva para la atención a la diversidad, constituye la opción más pertinente para el desarrollo de la presente tesis, ya que se alinea directamente con el estudio de las prácticas inclusivas en contextos educativos caracterizados por la masificación escolar. Esta línea reconoce la diversidad expresada en diferencias culturales, sociales, cognitivas y físicas, incluyendo aspectos como discapacidades, ritmos de aprendizaje y otros contextos. Además, su enfoque permite analizar las estrategias curriculares y didácticas orientadas a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. También permite comprender, frente a escenarios educativos complejos, las necesidades y desafíos del profesorado. Por ende, se proporciona un marco teórico y metodológico que permite abordar la inclusión desde una perspectiva, coherente con los objetivos de la investigación (Universidad Nacional de Educación, 2022).

CAPÍTULO II

2. Marco teórico referencial

El presente capítulo sustenta la investigación desde una perspectiva teórica, empírica y legal, abordando de manera articulada los principales conceptos, enfoques y antecedentes vinculados con la educación inclusiva en contextos de masificación escolar. En primer lugar, se analiza el estado del arte, revisando estudios a nivel internacional, nacional y local que permiten identificar las principales barreras y desafíos en la implementación de prácticas inclusivas. A continuación, se presenta la fundamentación legal que respalda el derecho a una educación equitativa en el Ecuador. Finalmente, se desarrolla la fundamentación teórica, en la que se definen y analizan categorías clave como la educación inclusiva y la masificación escolar, lo que facilita comprender las necesidades y retos del profesorado en la construcción de entornos educativos más justos, equitativos e inclusivos.

2.1 Estado del arte

A nivel global, el impulso hacia sistemas educativos más justos y equitativos ha favorecido la implementación de políticas orientadas a reconocer y atender la diversidad del estudiantado. Sin embargo, estudios recientes en Colombia, España y Chile (Gutiérrez et al., 2025; Palacios et al., 2021; Vicente y Vicente, 2025) han revelado barreras significativas como la escasez de recursos y la precariedad institucional. En el contexto nacional, investigaciones como las de Añazco y Jara (2021), Briones y Olvera (2024) y Muños et al. (2024) confirman que la sobrepoblación estudiantil genera desorganización curricular, dificultades en la atención individualizada y bienestar emocional del docente. Los mismos buscan el aporte de evidencia empírica que oriente la construcción de un marco teórico categorial que permita desarrollar estrategias institucionales, los estudios se mencionan a continuación.

En el contexto colombiano, en el Departamento de Santander, se analiza los retos que enfrentan dos instituciones rurales en la implementación de culturas, políticas y prácticas. Gutiérrez et al. (2025) realizaron un estudio cuantitativo, mediante la aplicación de encuestas tomando como referencia el Index de Inclusión de Booth y Ainscow (2016), a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, evaluando percepciones sobre inclusión educativa. El objetivo de este estudio es analizar y comparar los principales desafíos de culturas,

políticas y prácticas inclusivas. Los resultados evidencian que persisten barreras estructurales como la falta de recursos y formación docente que limitan la implementación efectiva de la inclusión.

El trabajo previamente expuesto presenta un marco basado en el Index de Inclusión (2016). Esta evidencia cómo las condiciones institucionales y contextuales influyen directamente en la efectividad de las prácticas inclusivas. Los desafíos identificados se centran en la formación docente, la adecuación de políticas y la necesidad de fortalecer una cultura inclusiva. Los hallazgos del estudio permiten contrastar cómo la masificación puede modificar estos desafíos y redefinir la comprensión de las necesidades del profesorado en contextos diversos (Gutiérrez et al., 2025)

La inclusión educativa en España, abordando desde los primeros avances legislativos hasta los desafíos actuales en la implementación de políticas inclusivas, el estudio de Vicente y Vicente (2025) ofrece una revisión bibliográfica con base en un enfoque cualitativo, documental, cuyo objetivo es examinar los avances, los retos contemporáneos y las perspectivas futuras de la inclusión educativa del país, especialmente en relación con su contribución a la integración social. Las autoras analizan leyes como LOEI (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020), así como proyectos como Escuela inclusiva y Red de Escuelas para Inclusión. El trabajo identifica barreras como la falta de recursos, la escasa formación docente, la sobrecarga laboral y las actitudes excluyentes. También señala la desigualdad regional en la aplicación de políticas inclusivas. Se evidenció que la inclusión mejora el rendimiento académico y la integración social de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

La investigación analizada tiene aportes valiosos al destacar cómo la formación docente, el clima escolar y la colaboración entre actores educativos son factores determinantes para una inclusión efectiva. El contexto español comparte cómo la sobrecarga del profesorado y la resistencia al cambio metodológico son comunes en ambientes de masificación. Este estudio enriquece el análisis de las necesidades del profesorado en entornos educativos diversos (Vicente y Vicente, 2025).

En otro ámbito, las políticas públicas chilenas sobre inclusión educativa se traducen en prácticas escolares, especialmente en relación con estudiantes con necesidades educativas especiales. La investigación de Palacios et al. (2021), adaptó una metodología de aproximación etnográfica, basada en observación participante, entrevistas semiestructurados y grupos de discusión en seis escuelas chilenas de distintos tipos de gestión y contextos socioeconómicos, con el propósito de explorar las tensiones existentes entre los lineamientos teóricos de la inclusión y su materialización en la práctica escolar. Los hallazgos revelan que no existe un concepto fijo de inclusión, sino que este se actualiza de manera múltiple. Las políticas, se enfrentan a limitaciones estructurales como la escasez de recursos y la precariedad institucional, entre otras. La inclusión depende de la interacción entre docentes, estudiantes, infraestructura, dispositivos pedagógicos y marcos legales.

Los hallazgos de este estudio aportan una perspectiva crítica y contextualizada al mostrar cómo las políticas inclusivas pueden entrar en tensión con las condiciones reales de las escuelas. En contextos de masificación en el aula, se reflexiona la necesidad de territorializar las prácticas inclusivas, reconociendo las necesidades del profesorado, estudiantes e instrumentos escolares (Palacios et al., 2021)

En el contexto nacional se describen los estudios mencionados a continuación. En primer lugar, se aborda el impacto del exceso de estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel inicial, dentro del contexto ecuatoriano por parte de Añazco y Jara (2021). Su objetivo fue concientizar a docentes y autoridades educativas sobre las consecuencias de la masificación escolar, utilizando un enfoque cualitativo basado en entrevista a docentes y directivos, además de una revisión bibliográfica. Los resultados evidenciaron que la sobrepoblación estudiantil genera sobrecarga laboral, estrés docente, dificultades en la atención individualizada y desorganización curricular, afectando directamente la calidad del proceso educativo.

Esta investigación aporta de manera significativa al presente estudio, ya que permite comprender cómo la saturación de aulas impacta no solo en la gestión pedagógica, sino también en el bienestar emocional del profesorado. Aunque el estudio se centra en educación inicial, los hallazgos sobre la falta de recursos, es estrés docente y la necesidad de estrategias

organizativas son extrapolables al nivel de Educación General Básica. Además, se destaca la importancia de la intervención institucional y la formación docente para enfrentas los desafíos de la inclusión en contextos de alta densidad estudiantil (Añazco y Jara, 2021).

Por otra parte, una revisión bibliográfica profunda sobre los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en contextos caracterizados por una alta diversidad cultural, lingüística y social. La investigación de Briones y Olvera (2024) tiene como objetivo realizar un análisis de los problemas que obstaculizan la implementación de políticas inclusivas en sistemas educativos megadiversos. Trabaja con en el paradigma positivista y enfoque cualitativo, bibliográfico documental, basado en la revisión de artículos indexados. Se identifica factores clave como la inclusión efectiva la comunicación institucional, la formación docente y la colaboración entre escuela, familia y comunidad.

Este estudio tiene valiosos elementos teóricos para la investigación al resaltar cómo la diversidad en el aula exige estrategias pedagógicas adaptativas y un compromiso institucional sólido. El enfoque de la inclusión desde una perspectiva macro y multicultural, sus hallazgos sobre la necesidad de formación docente, el respeto por la diversidad y la construcción de entornos educativos equitativos son directamente aplicables a contextos de masificación escolar. Permite reflexionar sobre cómo la sobrecarga de estudiantes puede dificultar la atención a la diversidad y cómo las prácticas inclusivas deben considerar factores como género, migración, idioma y condiciones socioeconómicas (Briones y Olvera, 2024).

La problemática crítica en el sistema educativo ecuatoriano sobre la contratación de docentes sin vocación ni preparación adecuada se relaciona con la investigación realizada por Muños et al. (2024) quienes desarrollaron un enfoque cuantitativo, aplicando encuestas a 200 docentes de instituciones públicas en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas.

Los resultados revelan que el 78% de los encuestados identifica la falta de formación pedagógica como un desafío, el 72% expresa preocupación por la contratación de docentes sin conocimientos suficientes, y el 65% reconoce que la vocación influye directamente en la calidad educativa. El estudio concluye que la ausencia de vocación y preparación docente impacta negativamente en el rendimiento académico y en el desarrollo integral de los

estudiantes. El enfoque del estudio aporta con evidencia sobre cómo la calidad del profesorado influye directamente en la implementación de prácticas inclusivas.

En contextos de masificación escolar, donde el número elevado de estudiantes ya representa un reto, la falta de preparación y compromiso docente agrava las dificultades para atender la diversidad del aula. La investigación de Muños et al. (2024) refuerza la necesidad de contar con docentes capacitados y vocacionales que pueden responder a las demandas de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En el contexto local de la ciudad de Cuenca, el trabajo de integración curricular titulado Aulas sobrepobladas: implicaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Educativa Estados Unidos de Norte América, realizado por Bueno y Campoverde (2024). Su objetivo es analizar las percepciones y consecuencias didácticas del exceso de estudiantes y el hacinamiento escolar en el quinto año de Educación General Básica. Usó un enfoque cualitativo y descriptivo, aplicando encuestas, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental. Los resultados evidencian que la sobrepoblación áulica limita el uso de metodologías activas, reduce la atención individualizada y genera tensiones tanto en estudiantes como en docentes, afectando la calidad y calidez del proceso educativo.

Los hallazgos muestran que el hacinamiento provoca dificultades en la movilidad dentro del aula, escasa implementación de actividades grupales y dinámicas, incremento en la distracción, cansancio y frustración de los estudiantes. Los docentes enfrentan sobrecarga laboral, estrés y limitaciones para aplicar estrategias inclusivas que atiendan la diversidad. Este estudio aporta directamente a la reflexión sobre las prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar porque evidenció que la masificación compromete la equidad y la atención diferenciada. Lo anterior obliga al profesorado a replantear metodologías y recursos para garantizar inclusión en condiciones adversas. La investigación subraya la necesidad de políticas educativas que regulen el número de estudiantes por aula y fortalezcan la formación docente en estrategias inclusivas que permitan sostener la calidad educativa en escenarios de sobrepoblación (Bueno y Campoverde, 2024).

A nivel global, la implementación de políticas de inclusión educativa ha mostrado avances significativos, aunque persisten barreras estructurales y contextuales que afectan su efectividad, como la escasez de recursos, la falta de formación docente y la sobrecarga laboral (Gutiérrez Pineda et al., 2025; Palacios et al., 2021; Vicente Herrero y Herrero, 2025). Estudios en Colombia, España y Chile evidencian que, si bien las legislaciones y programas promueven la integración social y la equidad, la masificación de estudiantes y la precariedad institucional limitan la atención individualizada y la calidad de las prácticas inclusivas.

En el ámbito nacional y local, investigaciones en Ecuador muestran que el exceso de estudiantes genera sobrecarga docente, estrés, desorganización curricular y dificultades para aplicar estrategias pedagógicas adaptativas (Añazco y Jara, 2021; Briones y Olvera, 2024; Muños et al., 2024; Bueno y Campoverde, 2024). Estos hallazgos destacan que la inclusión educativa efectiva depende de la formación y vocación del profesorado, del fortalecimiento institucional, de la adecuación de políticas y de la consideración de la diversidad cultural, social y lingüística del alumnado, constituyéndose en factores determinantes para garantizar equidad y calidad educativa en contextos de alta densidad estudiantil.

2.2 Fundamentación legal

La Inclusión Educativa está garantizada y protegida por la Constitución de la República del Ecuador del año 2008, en la cual se establece que la educación es un principio fundamental y un deber ineludible del Estado (Asamblea Constituyente, 2008). El documento sienta las bases al prohibir y sancionar toda forma de discriminación y exclusión (Art. 11, numeral 2), siendo este el fundamento para garantizar la igualdad formal y material. Específicamente, la Constitución define la educación como una "garantía de la igualdad e inclusión social" (Art. 26) y asegura el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna en el sistema educativo (Art. 28). Este compromiso se detalla para los grupos de atención prioritaria, garantizando la inclusión de las personas con discapacidad en la educación regular, además de la provisión de educación especializada, la eliminación de barreras físicas y de comunicación, y el diseño de entornos accesibles (Art. 47, numeral 7). Finalmente, el Estado se obliga a generar políticas y programas que aseguren la inclusión

social de todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad o enfermedades catastróficas (Arts. 38, 51 y 363, numeral 5), lo que se articula mediante el Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social (Art. 341).

La inclusión educativa es un pilar central en la Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2024). Los principios rectores de la educación aseguran el acceso, la permanencia, movilidad y culminación sin ningún tipo de discriminación y exclusión (Art. 4, literales a y b), garantizando la igualdad de oportunidades y de trato a través de entornos de aprendizaje accesibles y asequibles (Art. 4, literal c). En cuanto a los principios, establecen la equidad (Art. 5, literal c) para asegurar el acceso y promoción de grupos de atención prioritaria, y la inclusión (Art. 5, literal d), que reconoce la diversidad como una oportunidad y promueve la participación en todos los procesos sociales, garantizando el acceso a servicios y materiales pedagógicos a personas con necesidades educativas específicas.

A nivel operativo, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar una atención prioritaria y especializada a las personas con discapacidad (Art. 7, literal a), así como de diseñar y aplicar las adaptaciones curriculares necesarias que aseguren su inclusión y permanencia en el sistema educativo, junto con la de adolescentes y jóvenes embarazadas (Art. 13, literal q). En este marco, se incorporan enfoques como el de discapacidades (Art. 8, literal g) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (Art. 6, literal q), los cuales permiten flexibilizar el currículo en función de las fortalezas y necesidades de todos los estudiantes. Para la implementación técnica, se crean instancias especializadas, como la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) (Art. 65), que brinda atención a estudiantes en situación de discapacidad mediante evaluación, asesoramiento e intervención psicopedagógica, y se dispone la existencia de docentes de apoyo a la inclusión (Art. 66) en las instituciones educativas (Asamblea Nacional del Ecuador, 2024).

El marco normativo de la educación en Ecuador aborda la Inclusión Educativa como un principio fundamental para garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los estudiantes. La Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) reconoce la inclusión como un principio fundamental, al garantizar la igualdad de oportunidades y la

no discriminación ni exclusión (Art. 4). En este marco, el Estado asume la responsabilidad de brindar atención prioritaria y especializada a las personas con discapacidad (Art. 7), así como de diseñar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias que favorezcan su inclusión (Art. 13). Asimismo, la LOEI impulsa enfoques como el de discapacidades y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), orientados a flexibilizar el currículo según las necesidades del estudiantado. De igual manera, establece la creación de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y la figura del docente de apoyo a la inclusión (Arts. 65 y 66), con el fin de fortalecer la atención especializada (Asamblea Nacional del Ecuador, 2024).Otro de los aportes normativos consta en el Reglamento General a la LOEI que desarrolla este enfoque como uno de los pilares mínimos de la política educativa nacional (Art. 3, literal a), definiéndola como la garantía del ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad, que incluye el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación de todos los estudiantes, con especial énfasis en la población de atención prioritaria (Art. 153), la cual comprende grupos vulnerables y personas con discapacidad. En esta línea, el Reglamento establece la obligación de la flexibilización curricular para garantizar la inclusión (Art. 10), y define la Accesibilidad Universal como una condición necesaria en todos los entornos educativos para personas con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad, buscando la equiparación de oportunidades (Art. 157) y la eliminación de barreras (Art. 158). El servicio especializado para personas con discapacidad está disponible, aunque la regla general es la inclusión en instituciones educativas no especializadas desde los tres años (Art. 162).

En conclusión, el marco normativo ecuatoriano establece la Inclusión Educativa como un derecho fundamental y un deber estatal ineludible, articulado coherentemente desde el nivel constitucional hasta el reglamentario. La Constitución de la República del Ecuador del año 2008, sienta la base al prohibir la discriminación (Art. 11, num. 2) y garantizar la educación como una condición para la igualdad social y el acceso universal (Arts. 26 y 28), comprometiendo al Estado con la accesibilidad y la educación especializada para personas con discapacidad (Art. 47). Esta base es desarrollada por la Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que define los principios de equidad e inclusión (Art. 5),

obliga a la ejecución de adaptaciones curriculares (Art. 13), adopta enfoques como el Diseño Universal de Aprendizaje, y crea estructuras operativas clave como la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y los docentes de apoyo (Arts. 65 y 66).

Finalmente, el Reglamento General a la LOEI explica estos mandatos, al detallar la obligación de flexibilización curricular (Art. 10), centrarse en la población de atención prioritaria (Art. 153) y exigir la Accesibilidad Universal (Art. 157) para la eliminación de barreras, consolidando así un sistema legal integral que busca garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes en un entorno sin exclusión (Asamblea Constituyente, 2008; Asamblea Nacional del Ecuador, 2024; Ministerio de Educación, 2023).

A partir del marco jurídico, si bien la normativa ecuatoriana establece con claridad los principios, obligaciones y mecanismos institucionales para garantizar la inclusión educativa, su aplicación efectiva enfrenta tensiones significativas en contextos de masificación escolar como por ejemplo el de Quinto año de Educación General Básica de la Institución Educativa, sujeto de estudio. En este contexto, la elevada cantidad de estudiantes por aula, la escasez de recursos especializados y la limitada disponibilidad de docentes de apoyo dificultan la aplicación efectiva de la flexibilización curricular, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la eliminación de barreras, tal como lo establecen la Constitución (2008), la LOEI (2024) y su Reglamento (2023). En consecuencia, la problemática no radica únicamente en la existencia de un marco legal sólido, sino en la generación de condiciones reales que permitan su cumplimiento. Estas brechas entre lo normativo y la práctica se hacen especialmente evidentes, mostrando que la inclusión plena requiere no solo de leyes, sino también de políticas operativas y apoyos concretos que posibiliten al profesorado atender la diversidad en contextos educativos altamente demandantes (Asamblea Constituyente, 2008; Asamblea Nacional del Ecuador, 2024; Ministerio de Educación, 2023).

2.3 Fundamentación teórica

La educación inclusiva y la masificación escolar son dos fenómenos centrales en el análisis del sistema educativo actual. Mientras la inclusión educativa se orienta a garantizar

un acceso equitativo a una enseñanza de calidad para todo el estudiantado, reconociendo y valorando la diversidad, la masificación escolar introduce desafíos importantes al aumentar el número de alumnos sin disponer de los recursos y apoyos necesarios. En este sentido, el presente marco teórico examina cómo ambos fenómenos inciden en las prácticas docentes, resaltando la importancia de la formación profesional, el uso de estrategias pedagógicas pertinentes y el compromiso institucional para avanzar hacia aulas más inclusivas y equitativas.

2.3.1 Educación inclusiva

La educación inclusiva se configura como un principio fundamental del sistema educativo ecuatoriano, al reconocer la diversidad como un valor enriquecedor y no como una limitación. Este enfoque se sustenta en la Constitución de la República del 2008, que establece la educación como un derecho esencial para todas las personas. En este contexto, el rol del docente resulta clave, ya que es quien interactúa directamente con los estudiantes y puede identificar sus necesidades específicas y particularidades en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la posibilidad de flexibilizar el currículo favorece la implementación de adaptaciones y la diversificación de metodologías de enseñanza, permitiendo responder de manera más efectiva a la diversidad del aula y promoviendo entornos educativos más equitativos y accesibles (Asamblea Nacional, 2008).

El objetivo primordial de la educación inclusiva es asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus necesidades educativas especiales (NEE) estén en la posibilidad de acceder a una enseñanza de calidad. Tal como señalan Escalante et al. (2022), este concepto no se encasilla solo en la presencia física del alumnado en el aula, ya que este implica una adaptación del currículo y la instauración de metodologías pedagógicas que reconozcan la diversidad. Esta visión termina siendo fundamental para que ya no existan barreras que se han caracterizado por la limitación a la participación de los estudiantes con NEE en el sistema educativo, favoreciendo a un aprendizaje equitativo y basado en el respeto.

2.3.1.1 Prácticas educativas inclusivas. Las prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar surgen de la necesidad de garantizar que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones, sin importar sus características individuales. En este sentido, estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso de organizadores gráficos, la evaluación diferenciada y el aprendizaje cooperativo se han consolidado como herramientas eficaces para responder a la diversidad dentro de aulas con alta densidad estudiantil (Guerrero y Moreira, 2022).

No obstante, llevar estas prácticas a la realidad del aula implica enfrentar importantes desafíos. La sobrepoblación estudiantil dificulta la atención personalizada y limita la aplicación adecuada de adaptaciones curriculares, lo que puede afectar la efectividad de las propuestas inclusivas. Ante esta situación, cobra especial relevancia la formación docente especializada, la flexibilización del currículo y el trabajo colaborativo entre profesionales, ya que estos elementos contribuyen a superar las barreras propias de estos contextos (Arteaga et al., 2025).

En conjunto, se puede afirmar que la implementación de prácticas inclusivas en escenarios de masificación escolar no depende únicamente del manejo de estrategias pedagógicas, sino también de condiciones institucionales que permitan su aplicación real y sostenida. Así, las perspectivas de Guerrero y Moreira (2022) y Arteaga et al. (2025) se complementan al evidenciar que los retos del profesorado abarcan tanto el dominio metodológico como la superación de limitaciones estructurales y organizativas propias de la masificación escolar.

2.3.1.2 Formación del docente.

La formación docente en prácticas inclusivas constituye un pilar principal para responder a los desafíos que plantea la masificación escolar, en este caso, en los niveles de educación general básica. Diversos estudios sostienen que la preparación inicial y continua del profesorado debe trascender la dimensión técnica y enfocarse en el desarrollo de competencias que permitan atender la diversidad en el aula (Herrera-Seda et al., 2021; Larrota y Uribe, 2023). La inclusión también considera la construcción de un entorno

pedagógico equitativo, donde las diferencias se convierten en oportunidades de aprendizaje compartido. Las actitudes positivas y el trabajo colaborativo son ejes que aseguran una educación inclusiva en contextos de alta densidad estudiantil (Arnaiz-Sánchez et al., 2022).

A partir de los aportes de Herrera-Seda et al. (2021) y Arnaiz-Sánchez et al. (2022), se evidencia que la formación docente para la inclusión, en contextos de masificación escolar requiere articular el desarrollo de competencias profesionales con actitudes pedagógicas favorables hacia la diversidad. En conjunto, los planteamientos contribuyen a comprender que los desafíos y necesidades del profesorado se relacionan con la consolidación de un perfil docente capaz de promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en escenarios de alta matrícula, en coherencia con los objetivos de la presente investigación.

2.3.1.3 Rol del docente inclusivo. El rol del docente inclusivo es fundamental para garantizar una educación equitativa y de calidad en contextos caracterizados por la diversidad. Más allá de poseer competencias técnicas, el docente requiere desarrollar una actitud reflexiva que le permita comprender y atender las distintas necesidades de su alumnado (Arnaiz-Sánchez et al., 2022; Rodríguez et al., 2021). En este marco, su labor trasciende la simple transmisión de conocimientos, asumiendo un papel como mediador pedagógico que transforma las diferencias en oportunidades de aprendizaje colaborativo y promueve un ambiente escolar libre de discriminación. De esta manera, contribuye activamente a la construcción de escuelas inclusivas, donde la diversidad es valorada como una riqueza y no como una limitación (Lacruz-Pérez et al., 2022).

Igualmente, implica asumir una posición profesional comprometida con la innovación pedagógica. Los estudios señalan humanistas y constructivistas para promover prácticas inclusivas sostenibles (Mundaca y Sancristobal, 2021; Larrota y Uribe, 2023). Esta función exige una preparación constante que trascienda la enseñanza de contenidos y se oriente a la formación integral de sus estudiantes, favoreciendo la participación (Sánchez et al. 2021).

A partir de los planteamientos de Arnaiz-Sánchez et al. (2022) y Mundaca y Sancristobal (2021), se puede concluir que el rol del docente inclusivo resulta clave para responder a los desafíos que plantea la masificación. Las perspectivas mencionadas

evidencian que la implementación de prácticas inclusivas no depende únicamente de competencias técnicas, sino de una formación docente integral, orientada a transformar las diferencias en oportunidades de aprendizaje y a superar las barreras que limitan la participación del alumnado, contribuyendo así a los objetivos centrales de esta investigación.

2.3.2 Masificación escolar

La masificación educativa sucede debido a que el incremento en el acceso a la educación no viene de la mano con la mejora equivalente en los recursos disponibles, la atención a la diversidad estudiantil y la calidad de la enseñanza. Debido a la demanda creciente, los sistemas públicos se ven obligados a responder, no siempre contando con el respaldo estructural necesario. Guerrero y Soto-Arango (2019) creen que este tipo de crecimiento puede traer consigo efectos indeseables, como el aumento del abandono escolar, trayendo consigo desigualdades educativas, especialmente cuando las políticas se centran más en ampliar el acceso que en garantizar condiciones reales de permanencia y éxito académico. Este escenario provoca que el profesorado tenga que enfrentarse a un reto mayor, el transformar sus prácticas para que estas tengan un diferente enfoque, uno inclusivo, a pesar de operar en contextos caracterizados por la sobrecarga y una diversidad en constante crecimiento, lo que pone de relieve la necesidad urgente de políticas integrales que puedan armonizar la expansión y equidad.

2.3.2.1 Aulas masificadas y sus limitantes. La sobrepoblación estudiantil en las aulas representa un desafío estructural que impacta de manera directa en la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje. Cuando el número de estudiantes es elevado, se limita la posibilidad de brindar una atención individualizada, aumenta la carga laboral del docente y se dificulta la aplicación de metodologías activas que fomenten una participación significativa. Esta situación no es aislada, sino que responde a factores de orden socioeconómico y político, como la insuficiencia de infraestructura y la distribución desigual de los recursos educativos, lo que configura entornos complejos donde resulta difícil asegurar experiencias de aprendizaje efectivas, especialmente en sesiones de corta duración (Illescas et al., 2025).

Asimismo, la sobrecarga en el aula reduce la efectividad de la retroalimentación y complica la gestión pedagógica, lo que termina afectando tanto el rendimiento académico como la motivación de los estudiantes. En este contexto, los docentes deben enfrentar una constante tensión entre mantener el control del grupo y atender las necesidades individuales, lo cual incide en la dinámica escolar y en los niveles de satisfacción estudiantil. Frente a esta problemática, se vuelve fundamental el diseño e implementación de políticas educativas que regulen el número de estudiantes por aula y que, a su vez, impulsen estrategias innovadoras como el uso de tecnologías educativas y enfoques inclusivos, orientadas a mitigar los efectos negativos de la alta densidad estudiantil (Illescas et al., 2025).

2.3.2.2 Estrategias de trabajo en aulas masificadas. Illescas et al. (2025) señalan que un porcentaje considerable de docentes presenta dificultades para brindar una retroalimentación efectiva y mantener un clima escolar adecuado. Ante este escenario, cobran relevancia estrategias como el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo y la implementación de metodologías inclusivas, ya que estas permiten dinamizar la participación estudiantil y optimizar la gestión del aula, especialmente cuando el tiempo y los recursos son limitados.

Entre las estrategias se destacan el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo y la enseñanza activa, que permiten dinamizar la participación y fomentar la colaboración entre estudiantes. Además, la incorporación de tecnologías educativas facilita la gestión de grupos numerosos y potencia la retroalimentación en entornos con alta densidad estudiantil. Estas metodologías, junto con la capacitación docente en técnicas de manejo de grupos grandes,

constituyen alternativas prácticas para equilibrar la atención personalizada con el control grupal, favoreciendo así la motivación y el rendimiento académico en instituciones públicas (Illescas, et al. 2025).

2.3.2.3 Desafíos y necesidades del profesorado frente a la educación inclusiva. La educación ha de caracterizarse por ser inclusiva, participativa, obligatoria, intercultural, democrática y respetuosa con la diversidad. Es por ello que el rol que toman los profesores dentro de las aulas no debe concentrarse tan solo en la implementación pasiva de políticas educativas, sino debe adoptar su participación activa en los procesos de diseño y evaluación de dichas políticas. Debido a su conocimiento con el entorno escolar, los profesores están en la capacidad de aportar nuevas perspectivas, las mismas teniendo un valor inigualable, permitiendo el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, especialmente en contextos de aulas masificadas, donde atender de manera correcta a la diversidad se convierte en un reto mayor. (Asamblea Constituyente, 2008).

La perspectiva que plantea el profesorado es indispensable para el desarrollo de una educación inclusiva, porque ellos son quienes aplican las estrategias pedagógicas dentro del aula. Debido a que ellos son los encargados de la planificación como de la ejecución de las actividades educativas, están en la posición de reconocer las necesidades particulares de sus alumnos, y con ello establecer metodologías en función de estas. Según el estudio de Escalante et al. (2022), la falta de capacitación y recursos adecuados pueden restringir la efectividad de los docentes en la implementación de prácticas inclusivas, lo que destaca la necesidad de apoyo continuo y formación especializada para que puedan afrontar desafíos que presenta la educación inclusiva en las aulas masificadas.

Incluso, la capacitación y formación docente actúan como agentes clave para que la inclusión educativa tenga éxito. Escalante et al., (2022), afirman que la falta de capacitación y recursos adecuados pueden restringir la efectividad de los docentes en la implementación de prácticas inclusivas, lo que destaca la necesidad de apoyo continuo y formación especializada para que puedan afrontar desafíos que presenta la educación inclusiva en aulas masificadas.

La sistematización de información también revela que los docentes valoran el apoyo institucional, pero perciben una necesidad urgente de formación continua, recursos tecnológicos y materiales didácticos que reflejan la diversidad cultural del estudiantado (León et al., 2025). Por ende, para avanzar hacia la inclusión, no basta con la buena voluntad del profesorado; es indispensable el compromiso político, administrativo y financiero del Estado y las instituciones educativas. Estas prácticas buscan minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, ofreciendo a distintos ritmos y estilos de aprendizaje. La inclusión no se limita a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino a toda la comunidad educativa.

El marco teórico categorial se estructura en torno a dos ejes fundamentales, la educación inclusiva y la masificación escolar, con el propósito de comprender los desafíos y necesidades que enfrenta el profesorado en la actualidad. La educación inclusiva se concibe como un derecho fundamental y un principio orientador del sistema educativo, que reconoce y valora la diversidad del estudiantado. Su finalidad es garantizar el acceso a una enseñanza de calidad para todos, mediante la flexibilización del currículo y de las metodologías, así como la eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. En este contexto, el rol docente resulta clave, ya que son los profesores quienes identifican las necesidades educativas y promueven entornos equitativos (León et al., 2025).

Por otro lado, la masificación escolar se entiende como el incremento del acceso a la educación sin un crecimiento proporcional en los recursos disponibles, lo que genera una sobrecarga en el sistema educativo público. Esta situación representa un desafío para el profesorado, que se ve en la necesidad de adaptar y transformar sus prácticas hacia un enfoque inclusivo, a pesar de las limitaciones estructurales y la creciente diversidad en el aula. Entre los principales obstáculos se encuentran la insuficiente capacitación y la falta de recursos adecuados.

En este sentido, el marco teórico pone de relieve la importancia de fortalecer la formación docente especializada y de promover un compromiso sostenido a nivel político, administrativo y financiero. Resultando indispensable para responder de manera efectiva a las demandas del profesorado y avanzar hacia una educación verdaderamente equitativa,

especialmente en contextos caracterizados por una alta densidad estudiantil (León et al., 2025).

CAPÍTULO III

3. Marco metodológico

La presente investigación se establece mediante el paradigma interpretativo y en un enfoque cualitativo, adoptando el diseño de estudio de caso único para comprender las dinámicas vinculadas a la inclusión educativa en escenarios de alta densidad estudiantil. El capítulo detalla la operacionalización de categorías mediante una matriz que articula objetivos, dimensiones, indicadores, técnicas e instrumentos, así como la selección de informantes clave. Se describe las técnicas de recolección de datos mediante entrevista semiestructurada, observación participante y revisión documental, el proceso de validación de instrumentos a través de juicio de experto, el cronograma de aplicación en campo, las consideraciones éticas en concordancia con el Código de Ética de la Universidad Nacional de Educación, y el procedimiento de sistematización y reducción de datos. En conjunto, el capítulo garantiza la coherencia, rigor científico y validez interpretativa del estudio, asegurando la correspondencia entre el marco teórico, los objetivos planteados y las estrategias metodológicas implementadas.

La investigación se fundamenta en un paradigma interpretativo, especialmente participativo. Según Santiesteban (2014), el paradigma interpretativo, parte del reconocimiento de que las realidades sociales están condicionadas por estructuras que van más allá de la voluntad individual. Desde esta perspectiva, la transformación de las prácticas humanas implica analizar los factores sociales que limitan dichas acciones. En coherencia con este enfoque, se busca comprender las prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar, que permitirán contribuir a la transformación de dichas realidades a través de la participación activa del profesorado de Educación General Básica de sostenimiento fiscal, involucrándolo en todas las fases del proceso investigativo para identificar sus desafíos y necesidades.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo, considerando el carácter exploratorio y comprensivo del fenómeno de estudio. De acuerdo con Corbetta (2007), este tipo de enfoque permite analizar en profundidad los procesos

sociales y comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias y comportamientos. En este sentido, resulta especialmente pertinente cuando se busca explorar, describir y entender fenómenos complejos desde la perspectiva de quienes los viven, lo que posibilita captar la riqueza y diversidad de sus experiencias. La metodología cualitativa brinda la flexibilidad necesaria para adaptarse a las particularidades del contexto educativo, especialmente en escenarios de masificación escolar. Esto facilita la identificación de categorías y patrones relevantes, contribuyendo a una comprensión más profunda tanto de las prácticas inclusivas como de las necesidades y desafíos que enfrenta el profesorado en su labor cotidiana.

Se optó por un diseño metodológico de estudio de caso único dentro de un enfoque cualitativo, el cual se centra en el análisis profundo, detallado y contextualizado de un fenómeno específico, concebido como un sistema complejo y delimitado. Este tipo de diseño no busca la generalización estadística, sino una comprensión integral del caso en su contexto real, prestando especial atención a sus significados, procesos e interacciones. El propósito principal es interpretar la experiencia del caso a partir de diversas fuentes de información, como la observación, las entrevistas y el análisis documental, lo que permite captar su singularidad y riqueza contextual. El estudio de caso único posibilita la construcción de generalizaciones basadas en la experiencia y el juicio del lector, más que en inferencias formales, lo que fortalece su valor explicativo y comprensivo en el análisis de fenómenos complejos (Stake, 2020).

El estudio de caso se desarrolla mediante un proceso metodológico flexible y progresivo, que no sigue una secuencia rígidamente lineal. En una etapa inicial, el investigador delimita y define el caso como un sistema complejo y acotado, eligiéndolo por su interés propio o por su utilidad para comprender un fenómeno más amplio. En este momento también se establecen los propósitos del estudio y se formulan las preguntas o temas de investigación que guiarán la indagación. Se prioriza una comprensión profunda del caso dentro de su contexto real, más que la búsqueda de generalizaciones estadísticas (Stake, 2020).

En la segunda fase del estudio de caso, la investigación se centra en la recopilación de información a partir de diversas fuentes, como la observación, las entrevistas y la revisión

documental. Este enfoque permite comprender la complejidad y particularidad del caso en profundidad. Posteriormente, los datos recogidos son analizados e interpretados mediante estrategias como la interpretación directa y la categorización, apoyadas en la triangulación para reforzar la credibilidad de los hallazgos. En la tercera fase, se elabora el informe, donde se integran las interpretaciones del investigador y se abren posibilidades de generalización, facilitando que el lector construya sus propios significados a partir de la experiencia presentada (Stake, 2020).

La operacionalización de categorías es un paso clave dentro del proceso metodológico de la investigación científica, ya que permite convertir conceptos teóricos abstractos en elementos concretos que pueden ser observados y medidos. Este proceso consiste en definir de manera clara los procedimientos, indicadores y criterios que harán posible analizar el fenómeno en el plano empírico, garantizando así la coherencia entre el marco teórico y la recolección de datos. En este sentido, la operacionalización actúa como un puente entre la teoría y la práctica, orientando la selección de instrumentos y técnicas que faciliten describir, relacionar o explicar los conceptos de estudio con validez y confiabilidad (Mueller, 2011). A continuación se presenta el cuadro de operacionalización de las categorías, donde se especifican las categorías, subcategorías, indicadores y técnicas de recolección de datos.

MATRIZ DE CATEGORÍAS					
OBJETIVOS	• Identificar necesidades de inclusión educativa existentes en los paralelos del Quinto año de Educación General Básica. • Analizar las barreras para el aprendizaje y la participación que limitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el Quinto año de Educación General Básica. • Caracterizar el perfil del docente para la implementación de prácticas inclusivas en el aula del Quinto año de Educación General Básica.				
CATEGORÍAS	**DEFINICIÓN CONCEPTUAL**	**SUBCATEGORÍAS**	**INDICADORES**	**TÉCNICA E INSTRUMENTO**	**FUENTES**
Prácticas Educativas Inclusivas	Las prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar se fundamentan en la necesidad de garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso de organizadores gráficos, la evaluación diferenciada y el aprendizaje cooperativo han demostrado ser herramientas efectivas para atender la diversidad en aulas con alta densidad estudiantil (Guerrero y Moreira, 2022).	1. Formativa y conceptual: necesidades de formación docente continua.	• Domina los conocimientos sobre la diversidad de los estudiantes en el aula de clase. • Posee nivel de preparación educativa para la inclusión de estudiantes con NEE. • Valora los saberes previos y potencialidades de los estudiantes para diseñar estrategias contextualizadas. • Participa en espacios de capacitación continua sobre educación inclusiva.	• Entrevista: guía de entrevista. • Observación: guía de observación.	• Docentes
		2. Pedagógica y curricular: desafíos para la implementación efectiva de la práctica docente.	• Aplica estrategias pedagógicas diferenciadas en el aula.	• Observación: guía de observación • Revisión documental: ficha de revisión.	• Docentes • Planificación microcurricular

			• Aplica metodologías inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. • Implementa estrategias de diversificación y flexibilización curricular adaptaciones curriculares. • Aplica frecuentemente el aprendizaje cooperativo o trabajo en equipo para dinamizar la participación.	• Entrevista: guía de entrevista.	del primer trimestre.
		3. Institucional y de recursos: desafíos estructurales derivados de la masificación escolar	• Dispone de recursos y materiales didácticos adaptados. • Recibe acompañamiento técnico y pedagógico institucional al profesorado. • Gestiona el espacio físico y la movilidad dentro del aula sobrepoblada. • Percibe el cumplimiento de las políticas inclusivas a nivel meso y micro.	• Entrevista: guía de entrevista. • Revisión documental: ficha de revisión.	• Docentes • Planificación microcurricular del primer trimestre.
		4. Social y actitudinal: interacción y el clima educativo.	• Atiende al área social y afectiva de los estudiantes.	• Observación: guía de observación	• Docentes

			• Promueve un clima de diálogo con todos los estudiantes, sin diferenciación. • Demuestra manifestaciones por sobrecarga laboral y estrés del profesorado ante la diversidad del aula. • Promueve la participación equitativa de todos los estudiantes.	• Entrevista: guía de entrevista.	
Masificación Escolar	La masificación educativa sucede debido a que el incremento en el acceso a la educación no viene de la mano con la mejora equivalente en los recursos disponibles, la atención a la diversidad estudiantil y la calidad de la enseñanza. Debido a la demanda creciente, los sistemas públicos se ven obligados a responder, no siempre contando con el respaldo estructural necesario (Guerrero y Soto-Arango , 2019)	1. Formativa y conceptual: entorno físico de enseñanza.	• Cuantifica el promedio de estudiantes por aula (densidad estudiantil). • Distribuye los estudiantes por metro cuadrado de espacio en el aula. • Reconoce la disponibilidad y estado del mobiliario y recursos básicos por estudiante. • Adecua el espacio físico para la movilidad y las adaptaciones de acceso (inclusión).	• Entrevista: guía de entrevista. •Guía de Observación	• Docentes

		2. Pedagógica y curricular: capacidad del docente para ejecutar su práctica.	• Dedica tiempo individualizado a cada estudiante. • Percibe dificultades para aplicar estrategias pedagógicas. diferenciadas. • Usa frecuentemente métodos que requieren alta interacción (ej. debates, proyectos grupales). • Aporta a la cobertura o cumplimiento del currículo programado.	• Observación: guía de observación • Entrevista: guía de entrevista. • Revisión documental: ficha de revisión.	• Docentes • Planificación microcurricular del primer trimestre.
		3. Institucional y de recursos: bienestar y la interacción social	• Percibe niveles de estrés o sobrecarga laboral. • Identifica la frecuencia de conflictos, problemas de conducta o interrupciones en el aula. • Identifica niveles de ruido y distracciones que dificultan la concentración. • Valora su capacidad para mantener un clima escolar positivo y motivador.	• Observación: guía de observación • Entrevista: guía de entrevista.	• Docentes

		4. Social y actitudinal: apoyo institucional para mitigar los efectos de la masificación.	• Identifica apoyo de personal no docente (psicólogos, asistentes) por número de estudiantes. • Dedica tiempo a tareas administrativas y de documentación que distraen de la enseñanza. • Conoce programas institucionales para la reducción de la sobrepoblación. • Cuestiona la eficacia de la gestión directiva para mitigar los efectos negativos de la masificación.	• Entrevista: guía de entrevista.	• Docentes

La recolección de información de esta investigación se basó en tres técnicas principales del enfoque cualitativo: entrevistas semiestructuradas, revisión documental y observación participante. Corbetta (2007) destaca que estas técnicas se caracterizan por su flexibilidad y capacidad de adaptación al contexto específico del estudio, permitiendo capturar la complejidad de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados. En coherencia con el diseño de estudio de caso único elegido, se priorizarán aquellas técnicas que fomenten la reflexión crítica y la implementación activa de los profesores en el proceso investigativo, generando espacios de diálogo y de construcción colectiva de conocimiento.

La entrevista semiestructurada constituyó la técnica principal de recolección de datos, ya que esta herramienta permite establecer una comunicación interpersonal directa que facilita la obtención de información rica y contextualizada sobre las experiencias vividas por los participantes. La recolección de información se llevó a cabo mediante una serie de preguntas previamente elaboradas que permitan instaurar un diálogo fluido y abierto con aquellos que participen (Corbetta, 2007).

La entrevista semiestructurada permitió explorar las percepciones, experiencias y prácticas docentes relacionadas con la inclusión educativa en contextos de masificación escolar. Esta técnica se aplicó a tres sujetos de estudio, quienes son parte del cuerpo docente de Quinto año de Educación General Básica. Se elaboró una guía de preguntas organizada en categorías y dimensiones previamente definidas en la matriz de operacionalización, lo que permitió orientar el diálogo sin limitar la libre expresión de los participantes. Las entrevistas se realizaron de manera individual y fueron registradas mediante grabaciones de audio, con el consentimiento informado de los docentes, garantizando la confidencialidad y el uso ético de la información. Los audios fueron escuchados y analizados de forma detallada, permitiendo identificar discursos, percepciones y significados relevantes sobre las prácticas inclusivas, las barreras pedagógicas y las condiciones institucionales derivadas de la masificación escolar (Corbetta, 2007).

De manera complementaria, se empleó la revisión documental para analizar planificaciones curriculares, adaptaciones metodológicas, registros de evaluación y dcoumentos institucionales que permitan evidenciar las prácticas inclusivas llevadas a cabo por el profesorado.

Corbetta (2007), señala que el análisis documental mediante una matriz constituye una fuente valiosa de información que permite comparar las percepciones de los participantes con las evidencias de su práctica profesional. Estás técnicas, , permitirán triangular los datos obtenidos y promover procesos de reflexión colectiva enfocados en la transformación de las prácticas pedagógicas, en especial en los escenarios caracterizados por la masificación escolar.

La observación participante constituye una de las principales técnicas de recolección de información en el estudio de casos, ya que permite al investigador involucrarse en el contexto natural del fenómeno estudiado y comprenderlo desde dentro. A través de esta técnica, se observa las interacciones, comportamientos y dinámicas cotidianas de los actores mientras participa, en las actividades del entorno, lo que favorece una comprensión profunda y contextualizada del caso. La observación participante posibilita la elaboración de descripciones densas, el reconocimiento de significados implícitos y la identificación de temas relevantes que emergen del propio campo, permitiendo mantener el carácter interpretativo del estudio de caso (Stake, 2020).

La observación participante se utilizó con el propósito de comprender de manera directa las prácticas inclusivas desarrolladas en el aula y las dinámicas generadas por la masificación escolar. Esta técnica se aplicó mediante la asistencia a las clases del Quinto año de Educación General Básica, permitiendo observar la interacción entre docentes y estudiantes, el uso del espacio físico, las estrategias pedagógicas implementadas y el clima educativo. Se empleó una guía de observación estructurada según las categorías e indicadores definidos en el estudio, lo que facilitó el registro de los hechos observados. La observación se realizó sin intervenir en el desarrollo normal de la clase. La información recopilada permitió contrastar las prácticas declaradas en las entrevistas con las prácticas efectivamente observadas en el aula, enriqueciendo el análisis cualitativo y fortaleciendo la validez del estudio (Stake, 2020).

La revisión documental se empleó como una técnica complementaria para analizar información formal y escrita relacionada con las prácticas pedagógicas y la planificación curricular de los tres sujetos de estudio. Esta técnica se desarrolló mediante la lectura sistemática y analítica de documentos institucionales, específicamente las planificaciones

microcurriculares correspondientes al Quinto año de Educación General Básica. Se diseñó una ficha de revisión documental alineada con las categorías, dimensiones e indicadores establecidos en la matriz de operacionalización, lo que permitió registrar la información explícita presente en los documentos. La lectura detallada de los documentos posibilitó identificar evidencias sobre el uso de estrategias inclusivas, adaptaciones curriculares, metodologías empleadas y limitaciones asociadas a la masificación escolar, aportando un sustento documental que fortaleció la triangulación de la información obtenida a través de las otras técnicas (Corbetta, 2007).

En la investigación cualitativa, los informantes clave constituyen un eje central para la comprensión profunda de los fenómenos sociales, ya que permiten acceder a significados, experiencias y percepciones que no pueden ser captadas únicamente mediante técnicas cuantitativas. Según Alejo y Osorio (2016), el informante constituye el eje central de toda investigación porque a partir de sus experiencias, puede aportar significativamente al investigador en diversas actividades, entre ellas facilitar el acceso a otros actores y escenarios relevantes del contexto estudiado. El informante no es un sujeto pasivo, sino un actor social que aporta conocimiento situado, construido a partir de su experiencia directa con la realidad investigada. La calidad y profundidad de los resultados de una investigación cualitativa dependen en gran medida de la adecuada selección, vinculación con estos informantes y el establecimiento de relaciones de confianza que favorezcan la comunicación auténtica.

Los informantes clave desempeñan un rol estratégico durante todo el proceso investigativo, especialmente en la fase de recogida de información. Los informantes claves son personas que permiten a los investigadores cualitativos entender a profundidad la realidad a estudiar. Esta función resulta fundamental en estudios cualitativos, donde se busca interpretar los fenómenos desde la perspectiva de los actores involucrados. A través de técnicas como la entrevista en profundidad y la observación participante, los informantes clave aportan datos ricos en contenido, emociones, valores y lenguaje propio del contexto, lo que fortalece la credibilidad y validez interpretativa de la investigación. Su participación activa permite reconstruir la realidad social de manera más fiel y contextualizada (Alejo y Osorio, 2016).

En relación con la presente investigación, los informantes clave están constituidos principalmente son los tres docentes de Quinto año de Educación General Básica, quienes poseen un conocimiento directo y experiencial sobre las dinámicas del aula, la diversidad del estudiantado y las limitaciones que impone la masificación escolar. El enfoque metodológico cualitativo busca comprender las prácticas inclusivas desde la voz del profesorado, reconociéndolo como actor central en la implementación de la inclusión educativa. Los docentes informantes permiten identificar necesidades formativas, barreras pedagógicas e institucionales y estrategias utilizadas para atender la diversidad en aulas sobrepobladas, aportando evidencia clave para analizar la brecha existente entre la normativa inclusiva y su aplicación en la práctica educativa cotidiana (Alejo y Osorio, 2016).

3.1 Validación de Instrumentos

La validación de instrumentos constituye un proceso esencial en toda investigación educativa porque permite garantizar que los instrumentos de recolección de información midan de forma adecuada aquello que se pretende estudiar. Balderas et al. (2022) señalan que la validez se refiere al grado en que un instrumento logra medir el objetivo propuesto, mientras que la confiabilidad se relaciona con la solidez y la utilidad de la información obtenida. Tristán (2008) sostiene que un instrumento no validado puede generar resultados imprecisos o sesgados, lo que afecta directamente la calidad del estudio. En investigaciones educativas vinculadas a fenómenos complejos como la educación inclusiva y la masificación escolar, la validación es indispensable y asegura que los ítems representen de manera clara, pertinente y relevante las dimensiones del fenómeno analizado (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

La validación por criterio o juicio de expertos es una estrategia metodológica que se fundamenta en la evaluación realizada por profesionales con experiencia y conocimiento profundo del objeto de estudio. Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), este tipo de validación se basa en la opinión informada de expertos reconocidos, quienes emiten juicios sobre la claridad, pertinencia y relevancia de los ítems del instrumento. Cabero y Llorente (2013) indican que el juicio de expertos permite valorar la coherencia interna del instrumento

y su adecuación al contexto donde será aplicado, especialmente en investigaciones educativas y sociales.

Balderas et al. (2022) destacan que la validación por expertos es útil cuando no existen instrumentos estandarizados para el contexto específico del estudio, ya que permite ajustar el contenido a la realidad investigada. En el presente caso, esta modalidad de validación fue la más adecuada debido a que el estudio aborda prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar, una problemática que requiere una interpretación pedagógica especial. Además, Almanasreh et al. (2019) señalan que un número reducido y calificado de expertos puede ser suficiente para garantizar la validez de contenido, siempre que cuenten con experiencia comprobada, como ocurre en esta investigación.

Siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Balderas et al. (2022), el proceso de validación de los instrumentos se desarrolló con el objetivo de fortalecer su calidad y pertinencia antes de su aplicación en el campo. Los instrumentos diseñados para analizar la educación inclusiva frente a la masificación escolar fueron revisados considerando criterios de claridad, coherencia y relevancia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Este proceso permitió identificar ajustes necesarios en la formulación de preguntas, garantizando que estas respondieran de manera directa a los objetivos del estudio.

El proceso de validación se articuló con un documento de validación de los tres instrumentos que serían aplicados, el cual evidencia un proceso de revisión sistemática mediante una rúbrica de evaluación. De acuerdo con Cabero y Llorente (2013), este tipo de retroalimentación experta contribuye a perfeccionar los instrumentos y a asegurar que los datos recolectados sean significativos y útiles para el análisis del fenómeno educativo investigado, particularmente en contextos escolares con alta densidad estudiantil.

Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) señalan que los expertos deben poseer una trayectoria reconocida, formación académica sólida y experiencia directa en el área de estudio. Balderas et al. (2022) enfatizan que el nivel de conocimiento y experiencia del experto es más relevante que el número de jueces participantes, ya que de ello depende la calidad del juicio emitido. En esta investigación, la validación fue realizada por la tutora del trabajo de titulación, quien cuenta con 17 años de experiencia docente, formación académica

de tercer y cuarto nivel en el ámbito educativo y filiación institucional con la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Su perfil académico y profesional evidencia un nivel alto de manejo de la temática, especialmente en educación inclusiva, innovación pedagógica y evaluación educativa, lo que garantiza la pertinencia y rigor del proceso de validación aplicado a los instrumentos del estudio.

Balderas et al. (2022) sostienen que uno de los aportes más relevantes del juicio de expertos es la formulación de recomendaciones, ya que estas permiten mejorar la redacción, estructura y contenido del instrumento. Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) destacan que las observaciones realizadas por el experto contribuyen a fortalecer la validez de contenido y a asegurar la congruencia entre los ítems y los objetivos de la investigación. El proceso de validación de este estudio inició con una carta formal de solicitud, en la cual se explicaron el propósito del estudio, los objetivos y el alcance de la validación. Cada instrumento presentó un cuadro introductorio donde se detallaba su finalidad y contenido, seguido del instrumento a validar y, una rúbrica de evaluación, en la que el experto consignó observaciones y recomendaciones específicas. Estas recomendaciones permitieron realizar los ajustes necesarios, perfeccionar los instrumentos y asegurar su adecuada aplicación en el contexto educativo investigado.

Los ajustes orientados se realizaron para fortalecer la coherencia interna, la claridad semántica y la pertinencia metodológica de los instrumentos en relación con la matriz de operacionalización. En la guía de entrevista se reformularon preguntas para precisar su redacción y alinearlas con los indicadores establecidos. En la guía de observación se ajustaron enunciados para clarificar el sujeto de la acción y garantizar su observabilidad. En la ficha de revisión documental se redefinieron y orientaron los indicadores hacia evidencias explícitas susceptibles de identificarse en la planificación microcurricular. En conjunto, las modificaciones realizadas consolidaron la validez de contenido de los instrumentos y aseguraron su correspondencia con los objetivos y categorías del estudio.

3.2 Proceso de recolección de datos

Fecha	Técnica aplicada	Instrumento	Sujeto	Método de recolección

19-12-2025	Entrevista semiestructurada	Guía de preguntas	S1: MG	Grabación de audio
19-12-2025	Entrevista semiestructurada	Guía de preguntas	S2: LL	Grabación de audio
20-12-2025	Entrevista semiestructurada	Guía de preguntas	S3: KP	Grabación de audio
21-12-2025	Observación participante	Guía de observación	S1: MG	Uso de la guía en el momento de la observación
21-12-2025	Observación participante	Guía de observación	S2: LL	Uso de la guía en el momento de la observación
22-12-2025	Observación participante	Guía de observación	S3: KP	Uso de la guía en el momento de la observación
23-12-2025	Revisión documental	Ficha de revisión documental	S1: MG	Lectura activa y crítica de la planificación microcurricular
03-01-2026	Revisión documental	Ficha de revisión documental	S2: LL	Lectura activa y crítica de la planificación microcurricular
03-01-2026	Revisión documental	Ficha de revisión documental	S3: KP	Lectura activa y crítica de la planificación microcurricular

3.3 Consideraciones éticas

En el presente estudio se tendrán en cuenta, de forma rigurosa, los principios bioéticos que orientan la investigación social, con el fin de garantizar el respeto y la protección de las

personas que formen parte del proceso investigativo. En concordancia con Corbeta (2007), se procuró salvaguardar la autonomía de los sujetos mediante la aplicación del consentimiento informado a los participantes de la investigación. Asimismo, se garantizará la confidencialidad de la información recogida manteniendo el anonimato de la institución educativa en la que se realizó la investigación. Estos procesos son fundamentales para asegurar la transparencia del proceso investigativo y preservar la integridad ética.

En coherencia con el Código de Ética de la Universidad Nacional de Educación, la presente investigación asume como eje el respeto a la dignidad, integridad y derechos de los participantes, particularmente docentes de Quinto año de Educación General Básica. El estudio garantiza la protección de la información personal y académica conforme a lo dispuesto en los artículos 18 y 20, resguardando la confidencialidad de los datos obtenidos y asegurando su uso exclusivo con fines investigativos. Se aplicó el principio de consentimiento informado, promoviendo una participación libre, voluntaria y consciente, sin ningún tipo de coacción o presión institucional, que se establecen los artículos 21 y 25. Estas disposiciones orientan la actuación investigativa hacia prácticas responsables, transparentes y alineadas con los principios de la institución académica (Universidad Nacional de Educación, 2025).

La investigación se desarrolló bajo criterios de responsabilidad social, honestidad intelectual y rigor científico, evitando cualquier forma de plagio, manipulación de datos o tergiversación de resultados, en concordancia con lo señalado en los artículos 28 y 29. Se garantizó que los hallazgos sean comunicados de manera veraz y objetiva, respetando la normativa institucional y promoviendo una cultura ética en la producción y difusión del conocimiento, conforme al artículo. Las consideraciones éticas constituyen un compromiso sustantivo con la comunidad educativa y con los principios rectores que regulan el quehacer académico institucional (Universidad Nacional de Educación, 2025).

3.4 Sistematización de datos

La sistematización de datos constituye una fase central del proceso de investigación cualitativa, ya que permite transformar la información empírica recolectada en un conjunto

organizado, comprensible y analizable. Nicmanis (2024), indica que la sistematización no se limita a una simple clasificación de datos, sino que implica un proceso reflexivo de ordenamiento, descripción y reducción progresiva del material empírico, orientado a preservar su significado en relación con los objetivos de la investigación. La sistematización se concibe como una práctica analítica que posibilita dar sentido a la investigación, especialmente en estudios educativos donde la inclusión y la masificación escolar generan múltiples situaciones y contextos.

Una vez recogidos los datos, se procede a su almacenamiento considerando que la información registrada inicialmente no constituye un producto definitivo de análisis. Nicmanis (2024), sugiere que los datos son sometidos a un primer proceso de revisión, en el cual se descartaron registros incompletos, irrelevantes o repetidos, con el fin de garantizar la coherencia y calidad del corpus analítico. En el presente estudio, este procedimiento permitió reconstruir el material empírico sin perder credibilidad, orientada a depurar la información sin perder su valor interpretativo.

Nicmanis (2024) sostiene que la reducción de datos es una clave en el análisis cualitativo, ya que facilita la transición desde un volumen amplio de información hacia unidades más manejables, sin descontextualizar el estudio. En esta investigación, la reducción se orientó a identificar patrones, regularidades y categorías vinculadas a la inclusión educativa y a los efectos de la masificación escolar, lo que permitió contar con datos depurados, resumidos y jerarquizados para su posterior interpretación.

En cuanto a la organización de los datos, esta se realizó conforme a los instrumentos y técnicas de recolección empleados, tal como se detalla en el Anexo A. Las entrevistas fueron registradas mediante audios, los cuales posteriormente fueron escuchados, transcritos y sistematizados para su análisis; las fichas de revisión documental se elaboraron a partir de procesos de lectura comprensiva y analítica de las planificaciones microcurriculares; mientras que la observación participante se apoyó en una ficha diseñada para el registro inmediato de los hechos observados, de manera rápida pero coherente, durante el desarrollo de la actividad educativa. Esta forma de organización permitió asegurar la trazabilidad de los

datos y su adecuada integración dentro del proceso de sistematización y análisis cualitativo (Nicmanis, 2024).

CAPÍTULO IV

4. Análisis de datos

El análisis de datos cualitativos constituye una fase central del proceso investigativo porque es el momento en el que los datos recopilados en el trabajo de campo adquieren sentido mediante sistematización e interpretación. Cházaro-Arellano (2024) menciona que el análisis en la investigación cualitativa se fundamenta en una concepción constructiva e interpretativa del conocimiento, en la que el investigador examina los registros obtenidos para identificar significados, percepciones y experiencias de los participantes. Este proceso no se limita a la descripción de la información, implica un trabajo reflexivo orientado a comprender la realidad estudiada desde la perspectiva de los sujetos.

El análisis cualitativo analiza los resultados obtenidos, examinando de forma rigurosa y atenta una materia, lo que exige procedimientos organizados y niveles progresivos de abstracción del conocimiento. El análisis de datos permite transformar información dispersa en categorías y constructos que reflejan el fenómeno educativo investigado, evidenciando las habilidades interpretativas del investigador frente al contexto social analizado (Castro-Rodríguez et al., 2018).

Entre las características del análisis de datos cualitativos destacamos que las categorías y dimensiones no se establecen de manera rígida, sino que se consolidan a partir del contacto directo con los datos obtenidos en el campo. Cházaro-Arellano (2024) señala que este tipo de análisis se desarrolla mediante niveles de abstracción del conocimiento, en los cuales las unidades de análisis se identifican, agrupan y reinterpretan de forma constante, permitiendo que surjan nuevas categorías en el marco teórico. Este carácter flexible garantiza que el análisis responda a las realidades observadas.

Por otro lado, incorpora el uso de procedimientos sistemáticos como la codificación, la categorización, la comparación constante y la triangulación de datos. Según Escudero y Cortez (2017) y Vives y Hamui (2021), la codificación permite asignar significado a la información mediante etiquetas que facilitan la organización de los datos y su posterior interpretación. Además, el análisis cualitativo se estructura a partir de sistemas dimensionales

y categoriales que orientan la presentación de resultados y fortalecen la coherencia metodológica del estudio, asegurando claridad conceptual y profundidad analítica en los hallazgos.

4.1 Método de comparación constante

El análisis de los datos cualitativos en la presente investigación se fundamenta en el método de comparación constante, técnica central de la teoría fundamentada. Este método permite generar teoría a partir de los datos mediante un proceso sistemático, iterativo y comparativo que integra recolección y análisis de información de manera simultánea (Tie et al., 2019). La comparación constante constituye el eje analítico que permite la construcción progresiva de categorías conceptuales y su integración en una explicación teórica coherente del fenómeno estudiado.

El método de comparación constante fue desarrollado originalmente por Glaser y Strauss (1967) como un procedimiento analítico innovador para organizar y analizar datos cualitativos. Su propósito es generar teoría inductivamente a partir de datos sistemáticamente obtenidos y analizados (Tie et al., 2019). La teoría se construye a través de un proceso comparativo continuo entre incidentes, códigos y categorías (Birks y Mills, 2015; Charmaz, 2006).

De acuerdo con Tie et al. (2019), el análisis comparativo constante implica identificar incidentes en los datos, asignarles códigos y compararlos entre sí para detectar similitudes y diferencias. Los códigos se agrupan en categorías que también son sometidas a comparación constante. Este proceso permite refinar conceptos y elevar progresivamente el nivel de abstracción hasta alcanzar una integración teórica. El método combina razonamiento inductivo, deductivo y abductivo, fortaleciendo la solidez conceptual de los hallazgos.

El primer paso es la recopilación de datos mediante entrevistas, observaciones u otros instrumentos cualitativos, recordando la recolección y el análisis suceden simultáneamente (Tie et al., 2019). En esta etapa es fundamental establecer un sistema organizado de manejo de datos, entendido como un proceso coherente de almacenamiento, recuperación y gestión analítica que garantice rigor metodológico (Miles et al., 2020).

En la segunda etapa se desarrolla la codificación abierta, que implica fragmentar los datos en unidades significativas y asignarles códigos sin categorías preestablecidas (Strauss y Corbin, 1998). Aquí se realiza la comparación incidente – incidente, identificando semejanzas y diferencias entre fragmentos de información, lo que constituye el eje del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Este procedimiento forma parte de la reducción analítica de datos descrita por Miles et al. (2020), en la cual la información se organiza sin perder su riqueza inicial. En esta fase se inicia el proceso de densificación preliminar, al comenzar a identificar propiedades y dimensiones que enriquecen los códigos y permiten avanzar hacia niveles más abstractos de conceptualización (Tie et al., 2019).

4.1.1 Sujeto 1

4.1.1.1 Codificación de primer nivel (abierta) - Entrevista Semi Estructurada.

Categorías	Código	Codificación abierta	Códigos
Prácticas Educativas Inclusivas	PEI	Formación en inclusión educativa Reconocimiento de diversidad individual	FORIE RDI
		Inclusión asociada a problemáticas específicas	IAAPE
		Disponibilidad del docente para personalizar la educación. Exceso de estudiantes Dificultad de aplicar atención individualizada Requerimiento de atención intensiva Masificación como limitante Insuficiencia de atención individual Percepción de resultados pedagógicos limitados	DDDPPLE EDE DDAAI RDAI MCL IDAI PDRPL
		Aplicación de instrumentos socioemocionales Observación individualizada Seguimiento socioafectivo Monitoreo constante Tutorías de acompañamiento	ADIS OBSIND SEGSOAF MONCONS TUTDACO

		Atención en momentos lúdicos	ATEML
Masificación Escolar	MASES	Ubicación estratégica de estudiantes con NEE Organización flexible del espacio No incomodar a los estudiantes	UEDECNEE OFDE NIALE
		Ajustes razonables para estilos de aprendizaje.	ARPEDA
		Poco apoyo institucional Necesidad psicopedagógica Atención focalizada en casos específicos	PAI NECPED ATFOCECE
		Exceso de cargas administrativas Pérdida de tiempo Estrés del docente. Sustitución del tiempo pedagógico por tareas administrativas	EDCA PDT EDD SDTPPTA

4.1.1.2 Codificación de primer nivel (abierta) - Guía de Observación.

Categoría	Reflexión	Codificación Abierta	Códigos
Prácticas inclusivas	La docente demuestra un conocimiento frecuente de la diversidad del aula y valora casi siempre los saberes previos de los estudiantes; sin embargo, se evidencia la necesidad de fortalecer la formación continua para consolidar prácticas inclusivas más sistemáticas en contextos de masificación escolar.	Docente conoce la diversidad del aula. Valoración de saberes previos. Evidencia parcial de formación inclusiva.	DCDDA VDSP EPDFI
	Se observa un uso frecuente de estrategias diferenciadas y una aplicación casi constante de metodologías inclusivas y trabajo cooperativo, aunque su implementación sostenida se ve limitada por las condiciones de sobrepoblación del aula.	Uso frecuente de estrategias diferenciadas. Aplicación constate de metodologías inclusivas Aplicación de trabajo colaborativo. Limitación de metodologías inclusivas por sobrepoblación.	UFDED ACDMI APTC LDMIPS
	La falta de recursos adaptados y las limitaciones del espacio físico constituyen barreras significativas para la inclusión, pese a que existe acompañamiento institucional y un cumplimiento frecuente de las políticas inclusivas.	Falta de recursos adaptados. Limitaciones del espacio físico. Acompañamiento institucional Cumplimiento frecuente de las	FDRA LDEF ACOINS CFDLPI

		políticas inclusivas.	
	La docente promueve con frecuencia un clima inclusivo, afectivo y participativo; no obstante, la sobrecarga laboral y el estrés derivados de la diversidad y la masificación afectan el bienestar docente.	Clima inclusivo, afectivo y participativo. Sobrecarga laboral y estrés por masificación Afectación del bienestar docente.	CIAYP SLYEPM ADBD
Masificación Escolar	La distribución inadecuada del espacio y la alta densidad de estudiantes limitan la movilidad y la inclusión, a pesar de esfuerzos frecuentes por adecuar el aula con los recursos disponibles.	Distribución inadecuada del espacio. Alta densidad estudiantil Limitación de movilidad e inclusión. Esfuerzos para adecuar el aula con recursos disponibles.	DIDE ADE LDMEI EPAARD
	Aunque la docente intenta brindar atención individualizada y utilizar metodologías activas, la masificación dificulta la aplicación constante de estrategias diferenciadas, aun cuando se cumple casi siempre con el currículo.	Intento de atención individualizada y metodologías activas. Masificación dificulta la aplicación de estrategias diferenciadas.	IDAIMA MDLADED

	La sobrepoblación genera altos niveles de ruido, conflictos y distracciones; sin embargo, la docente mantiene casi siempre un clima escolar positivo mediante estrategias de manejo de aula.	La sobrepoblación genera altos niveles de ruido, conflictos y distracciones. Docente mantiene un clima escolar positivo Uso de estrategias de manejo de aula.	LSGANRCYD DMCEP UDEDMDA

4.1.1.3 Codificación de primer nivel (abierta) – Ficha de revisión documental.

Categoría	Hallazgos	Codificación abierta	Códigos
Prácticas Educativas clusivas	La planificación contempla actividades de activación de conocimientos previos mediante lluvia de ideas, preguntas exploratorias y observación de imágenes. Estas estrategias permiten identificar saberes previos y niveles de comprensión del grupo, aunque no se evidencia un diagnóstico formal individualizado de estilos de aprendizaje.	Estrategias de activación de conocimientos previos Evaluación diagnóstica grupal Falta de posibilidades de realizar un diagnóstico individualizado Predominio de enfoque colectivo	EDADCP EDG FDPDRUDI PDEC
	La planificación incluye un apartado específico para estudiantes con necesidades educativas específicas, donde se detallan estrategias como adaptación del nivel de trabajo, uso de material visual, mayor tiempo para	Planificación específica para estudiantes con NEE. Estrategias enfocadas a NEE. Evaluación diferenciada	PEPECNEE EEANEE ED

	actividades, evaluación por objetivos y observación continua del progreso.	Observación continua.	OC
	Se observa una valoración constante de los saberes previos mediante diálogo, socialización de experiencias, actividades relacionadas con el entorno (manejo de basura, comunidad, cultura local) y producción de textos vinculados a la realidad del estudiante.	Valoración constante de los saberes previos Uso de diálogo Socialización de experiencias Actividades relacionadas con el entorno Producción de textos vinculados a la realidad del estudiante.	VCDLSP UDD SDE ARCEE PDTVALRDE
	Presenta una estructura organizada y coherente que incorpora estrategias pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad del aula. Asimismo, se evidencia la intención de promover la participación activa de todos los estudiantes, lo que sugiere conocimientos básicos relacionados con enfoques inclusivos y manejo de grupos numerosos.	Estructura organizada y coherente Estrategias pedagógicas para la atención de la diversidad del aula. Promover la participación activa de todos los estudiantes Incorporación de estrategias orientadas a diversidad Organización estructurada de planificación	EOYC EPPLADLDDA PLPADTLE IDEOAD OEDP
	La planificación propone actividades variadas: trabajo individual, en parejas y en grupos; uso de organizadores gráficos, exposiciones orales, producción escrita, uso de	Proposición de actividades variadas Trabajo colaborativo	PDAV TTCOL

	TIC y actividades prácticas.		
	La planificación declara explícitamente el enfoque DUA, evidenciado en la aplicación de múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación a lo largo de las unidades.	Enfoque DUA Integración transversal de estrategias inclusivas.	EDUA ITDEI
	Se identifican adaptaciones metodológicas y evaluativas (tiempos diferenciados, evaluación por objetivos, uso de material visual), aunque no se detallan adaptaciones curriculares formales individualizadas.	Adaptaciones metodológicas y evaluativas Falta de detalle de adaptaciones curriculares individualizadas	AMYE FDDDAI
	El trabajo cooperativo es una constante en la planificación: grupos, parejas, debates, proyectos interdisciplinarios y actividades colaborativas como el festival de retahílas.	Trabajo colaborativo	TC
	Se utilizan recursos variados como imágenes, videos, TIC, organizadores gráficos, material visual y recursos del entorno; sin embargo, no se especifican materiales adaptados especializados.	Uso de recursos variados Falta de especificación de materiales adaptados especializados.	UDRV FDEDMAE

	Se identifica registros de retroalimentación pedagógica que incluyen sugerencias orientadas al manejo de la diversidad. Estas recomendaciones hacen referencia a ajustar las dinámicas de clase para mejorar la atención a todos los estudiantes.	Retroalimentación pedagógica con sugerencias para el manejo de la diversidad. Recomendación de mejorar la atención de los estudiantes	RPCSPEDLD RDMLADLE
	La organización frecuente de grupos, parejas y subgrupos está presente de forma transversal en la planificación.	La organización de actividades colaborativas.	LODAC
	La planificación se alinea con el currículo nacional, el enfoque DUA y la atención a NEE, evidenciando cumplimiento a nivel microcurricular.	Planificación enfocada en DUA Atención en NEE	PEEDAENEE
Masificación escolar	La planificación prioriza actividades grupales y cooperativas; el tiempo individualizado se contempla principalmente para estudiantes con NEE.	Prioriza actividades colaborativas. Priorizar el tiempo individualizado.	PAC PETI
	Se incluyen algunas actividades orientadas a la participación general del grupo, estas no se presentan de manera claramente diferenciada para atender la diversidad del aula. La	Actividades de participación grupal Predominio de enfoque colectivo	ADPG PDEC ADDP

	escasez de estrategias específicas y la ausencia de adaptaciones curriculares explícitas evidencian dificultades en la planificación de acciones inclusivas en un contexto de masificación escolar.	Ausencia de diferenciación pedagógica Escasez de estrategias específicas para diversidad Falta de especificación de adaptaciones curriculares	EDEEPD FDEDAC
	Se observa uso frecuente de debates, exposiciones, trabajo colaborativo y proyectos interdisciplinarios.	Trabajos colaborativos	TC
	La planificación cubre de forma amplia los objetivos, destrezas e indicadores del currículo de Lengua y Literatura para el primer trimestre.	Planificación cumple con lo establecido.	PCCLE

4.1.2 Sujeto 2

4.1.2.1 Codificación de primer nivel (abierta) - Entrevista Semi Estructurada.

Categorías	Código	Codificación abierta	Códigos
Prácticas Educativas Inclusivas	PEI	Capacitación en inclusión educativa Inclusión como principio universal NEE como subcategoría de la inclusión	CEIE ICPU NEECSDLI
		Reconocimiento de ritmos diferenciados	RDRD

		Identificación de vacíos académicos Atención a discapacidad Atención a altas capacidades Atención a barreras emocionales Ajuste de niveles de complejidad Diversificación de actividades Flexibilización de tiempos Evaluación diferenciada	IDVA AAD AAAC AABE ADNDC DDA FDT EVDIF
		Necesidad de recursos multisensoriales Reconoce la importancia del apoyo institucional Limitación normativa del uso tecnológico Autogestión de recursos docentes Intervención basada en informes DECE	NRM RLIDAI LNDUT ADRD IBEID
		Aplicación de encuesta socioemocional inicial Trabajo cooperativo Asignación de roles diferenciados	ADESI TC ADRD
Masificación Escolar	MASES	Reconfiguración estructural del aula Organización del alumnado en U Distribución flexible Agrupamiento estratégico	REDA ODAEU DF AE
		Ajuste de contenidos Ajuste de tiempos Aprendizaje cooperativo como apoyo Ritmo individual con apoyo grupal	ADC ADT ACCA RICAG
		Percepción positiva de apoyo institucional	PPDAI
		Sobrecarga documental Responsabilidad en planificación pedagógica	SD REPP

4.1.2.2 Codificación de primer nivel (abierta) - Guía de Observación.

Categoría	Reflexión	Codificación abierta	Códigos
Prácticas inclusivas	La docente demuestra un conocimiento limitado sobre la diversidad del aula, ya que este aspecto se evidencia solo de manera ocasional. Sin embargo, frecuentemente valora los saberes previos y las potencialidades de los estudiantes, lo que le permite contextualizar algunas actividades y favorecer la participación.	Conocimiento parcial de diversidad Valoración frecuente de saberes previos	CPDD VFDSP
	La aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas se presenta de forma frecuente, aunque no constante. Se destaca que el aprendizaje cooperativo se utiliza con frecuencia para fomentar la interacción y el trabajo en equipo.	Aplicación frecuente de estrategias diferenciadas Uso constante de aprendizaje cooperativo Interacción grupal sostenida	AFDED UCDAC IGS

	Se observa una escasa disponibilidad de recursos y materiales didácticos adaptados, lo que limita la atención a la diversidad. El acompañamiento institucional que fortalecen las prácticas inclusivas es poco visible. La docente frecuentemente gestiona el espacio físico del aula, a pesar de la sobrepoblación.	Escasez de materiales adaptados Limitado acompañamiento institucional observable Gestión activa del espacio físico	FDMA LAIO GADEF
	La docente atiende de manera constante el área social y afectiva de los estudiantes, promoviendo un clima de diálogo y respeto sin distinción. Se evidencian manifestaciones frecuentes de sobrecarga laboral y estrés, propias de la diversidad y la masificación del aula.	Atención constante al área socioafectiva Promoción de diálogo inclusivo Manifestaciones de sobrecarga docente Estrés asociado a masificación	ACAAS PDDI MDSD EAAM
Masificación Escolar	Se observa una alta densidad de estudiantes por metro cuadrado, lo que dificulta la organización del aula. Aunque el mobiliario y los recursos básicos están disponibles, su estado y cantidad resultan limitados.	Alta densidad estudiantil Limitación de movilidad Mobiliario insuficiente	ADE LDM MOVINS

	La docente presenta dificultades para dedicar tiempo individualizado a cada estudiante, debido al gran número de alumnos. Existen limitaciones para aplicar estrategias diferenciadas. Se evidencia un esfuerzo constante por cumplir con el currículo programado.	Limitación de atención individualizada Dificultad para aplicar estrategias diferenciadas Esfuerzo por cumplimiento curricular	LDAI DPAED EPCC
	Se identifican conflictos ocasionales, interrupciones y niveles elevados de ruido, propios de un aula sobrepoblada, lo que afecta la concentración. La docente demuestra una capacidad frecuente para mantener un clima escolar positivo y motivador, gestionando de manera adecuada la convivencia en el aula.	Presencia de conflictos ocasionales de los estudiantes Niveles elevados de ruido Distracciones frecuentes Gestión positiva del clima escolar	PDCODLE NEDR DF GPDCE

4.1.2.3 Codificación de primer nivel (abierta) – Ficha de revisión documental.

Categoría	Hallazgos	Codificación abierta	Códigos
Prácticas Educativas clusivas	La planificación microcurricular no presenta de manera explícita un apartado destinado al diagnóstico inicial del grupo ni a la identificación sistemática de estilos de	Ausencia de apartado de diagnóstico inicial Falta de identificación sistemática de	ADADDI FDISDEDA

	aprendizaje o características de diversidad del estudiantado. No se evidencian instrumentos diagnósticos previos que orienten la toma de decisiones pedagógicas diferenciadas.	estilos de aprendizaje No evidencia de instrumentos diagnósticos previos	NEDDP
	Aunque la planificación incorpora diversas estrategias metodológicas activas, no se identifican estrategias específicas ni adaptaciones dirigidas a estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE). El apartado destinado a este grupo permanece sin desarrollo concreto.	Ausencia de estrategias específicas para NEE Estrategias metodológicas generales	ADEE´N EMG
	La planificación contempla actividades como lluvias de ideas, role plays y discusiones grupales que permiten activar conocimientos previos de los estudiantes, especialmente en temas culturales y contextuales.	Uso de lluvia de ideas Implementación de role plays Discusiones grupales Activación de conocimientos previos Contextualización cultural de contenidos	UDLDI IDRP DG ADCP CCDC

	La estructura del documento responde a lineamientos curriculares oficiales y evidencia conocimiento de metodologías activas; no obstante, no se observa un enfoque explícito ni sistemático en inclusión educativa o gestión pedagógica de aulas masificadas.	Estructura alineada a lineamientos curriculares Uso de metodologías activas Ausencia de enfoque explícito en inclusión No evidencia de gestión pedagógica para masificación	EAALC UDMA ADEEEI NEDGPPM
	Las estrategias propuestas son mayoritariamente homogéneas para todo el grupo, sin diferenciación explícita según niveles de aprendizaje, ritmos o necesidades individuales.	Estrategias pedagógicas homogéneas Ausencia de diferenciación explícita Actividades comunes para todo el grupo	EPH ADDE ACPTEG
	Si bien se emplean recursos variados (visual, auditivo, kinestésico), no se evidencia una aplicación consciente y planificada de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.	Uso de recursos visuales Uso de recursos auditivos Uso de recursos kinestésicos No evidencia de aplicación planificada de DUA	UDRV UDRA UDRK NEDAPDD
	No se identifican adaptaciones curriculares ni	Ausencia de adaptaciones	ADAC

	mecanismos de flexibilización en objetivos, contenidos, actividades o evaluación.	curriculares No flexibilización de objetivos No ajuste de contenidos No modificación diferenciada de evaluación	 NFDO NADC NMDDE
	La planificación incorpora de manera recurrente actividades grupales, role plays, juegos y trabajos colaborativos.	Implementación de actividades grupales Uso de trabajo colaborativo Incorporación de juegos didácticos Actividades de role play	IDAG UDTC IDJD ADRP
	Se evidencia el uso de múltiples recursos didácticos (libros, fichas, TIC, material visual), pero no se especifica su adaptación para estudiantes con NEE.	Uso de libros y fichas Uso de TIC Uso de material visual No especificación de adaptación para NEE	UDLYF UDT UDMV NEDAPNEE
	La planificación incorpora evidencias de retroalimentación institucional relacionada con la inclusión o la gestión de aulas masificadas.	Registro de retroalimentación institucional Sugerencias pedagógicas vinculadas a inclusión Referencia a gestión de aulas numerosas	RDRI SPVAI RAGDAN

	Se proponen actividades en pares y grupos, pero no se detalla una organización del espacio o subgrupos orientada explícitamente a mitigar la masificación.	Trabajo colaborativo Ausencia detalla en la organización del espacio explícita No especificación de mitigación de masificación	TC ADELODEE NEDMDM
	La planificación se alinea con el currículo nacional; sin embargo, la inclusión se aborda de manera general y no operativa.	Alineación con currículo nacional Inclusión abordada de forma general	ACCN IADFG
Masificación escolar	No se evidencian estrategias específicas que aseguren atención individualizada dentro de la planificación.	Ausencia de estrategias de atención individualizada Predominio de planificación grupal	ADEDAI PDPG
	La ausencia de estrategias diferenciadas y adaptaciones sugiere dificultades para implementar prácticas inclusivas efectivas.	Falta de estrategias diferenciadas Ausencia de adaptaciones explícitas	FDED ADAE
	La planificación prioriza actividades interactivas como juegos, role plays y trabajos colaborativos.	Uso frecuente de metodologías interactivas Implementación de juegos	UFDMI IDJD

		didácticos Desarrollo de actividades colaborativas	DDAC
	La planificación presenta coherencia entre objetivos, destrezas, actividades y evaluación, asegurando la cobertura curricular.	Coherencia entre objetivos, actividades y evaluaciones Cobertura curricular asegurada	CEOAYE CCA

4.1.3 Sujeto 3

4.1.3.1 Codificación de primer nivel (abierta) - Entrevista Semi Estructurada.

Categorías	Código	Codificación abierta	Códigos
Prácticas Educativas Inclusivas	PEI	Capacitación en escuelas multigrado Formación en dificultades de aprendizaje Formación específica en NEE Inclusión de carácter universal Reconocimiento de diversidad individual Presencia de estudiantes con NEE	CEEM FEDDA FEENEE IDCU RDDI PDECNEE
		Reconocimiento de diversidad Identificación de NEE Diversificación permanente de la enseñanza Búsqueda de aprendizaje significativo	RDD IDNEE DPDLE BDAS
		Limitación de recursos pedagógicos Autogestión de materiales docentes Infraestructura insuficiente	LDRP ADMD II

		Ausencia de rampas de acceso Espacios no adaptados a diversidad Percepción de inseguridad estudiantil Dificultad para responder a necesidades Alta concentración de estudiantes con NEE Listados oficiales del Distrito de estudiantes con NEE Priorización institucional de inclusión	ADRDA ENAAD PDIE DPRAN ACDECNEE LODDDECNEE PIDI
		Conocimiento progresivo del estudiante Observación directa del estudiante Información proporcionada por DECE Conversatorios individuales Reconocimiento de individualidad estudiantil Promoción de ambiente seguro Establecimiento de metas participativas Fomento de confianza grupal	CPDE ODDE IPPD CI RDIE PDAS EDMP FDCG
Masificación Escolar	MASES	Organización por zonas funcionales Uso de rincones pedagógicos Mobiliario flexible Uso de paredes como recurso visual Cuidado de iluminación y ventilación Adaptación según edad y número	OPZF UDRP MF UDPCRV CDIYV ASEYN
		Atención a ritmos distintos Planificación flexible Organización por bloques curriculares Uso de tareas dirigidas	AARD PF OPBC UDTD

		Percepción de apoyo institucional parcial	PDAIP
		Limitaciones por NEE múltiples	LPNEEM
		Presencia de actividades limitantes	PDAL
		Cansancio mental docente	CMD
		Frustración profesional	FP
		Percepción de no alcanzar desempeño óptimo	PDNADO
		Interrupción del proceso enseñanza-aprendizaje	IDPEA
		Exigencias administrativas externas	EAE
		Sobrecarga documental	SD
		Trabajo fuera de horario	TFDH
		Percepción de falta de empatía externa.	PDFDEE

4.1.3.2 Codificación de primer nivel (abierta) - Guía de Observación.

Categoría	Reflexión	Codificación abierta	Códigos
Prácticas inclusivas	Demuestra un conocimiento adecuado sobre la diversidad del grupo, reconociendo las diferencias en habilidades motrices y ritmos de aprendizaje. Valora de manera frecuente los saberes previos y las potencialidades de los estudiantes, lo que se evidencia en la adaptación de ejercicios y dinámicas según sus capacidades físicas.	Reconocimiento de diversidad motriz Identificación de ritmos diferenciados Adaptación de ejercicios físicos Valoración de saberes previos	RDDM IDRD ADEF VDSP
	Se aplican estrategias pedagógicas diferenciadas y metodologías inclusivas de forma frecuente, mediante actividades prácticas y trabajo en equipo. Existe la intención de diversificar las actividades, pero las adaptaciones curriculares se aplican de manera general y no siempre de forma individualizada, debido al número de estudiantes.	Aplicación frecuente de estrategias diferenciadas Uso de metodologías inclusivas Trabajo en equipo recurrente Adaptaciones generales no individualizadas Limitación por número de estudiantes	AFDED UDMI TEER AGNI LPNDE

	El docente gestiona de manera adecuada el espacio físico del área deportiva, a pesar de la masificación. No siempre se dispone de materiales adaptados suficientes para todos los estudiantes, lo que limita algunas actividades. Se percibe un cumplimiento parcial de las políticas inclusivas y un acompañamiento institucional intermitente.	Gestión adecuada del espacio deportivo Insuficiencia de materiales adaptados Cumplimiento parcial de políticas inclusivas Acompañamiento institucional intermitente	GADED IDMA CPDPI AII
	El docente promueve un clima de respeto, diálogo y participación equitativa durante las actividades físicas. Atiende el área socioafectiva de los estudiantes y fomenta la integración del grupo. Se evidencian manifestaciones ocasionales de sobrecarga laboral y estrés, especialmente al atender la diversidad del aula.	Promoción de clima de respeto Fomento de participación equitativa Atención socioafectiva Manifestaciones ocasionales de estrés	PDCDR FDPE AS MODE

Masificación Escolar	Se evidencia una alta concentración de estudiantes en el espacio disponible, lo que dificulta la movilidad y organización de algunas actividades físicas. Aunque el mobiliario y los recursos básicos se encuentran en estado aceptable, su cantidad resulta insuficiente para el total de estudiantes.	Alta concentración estudiantil Dificultad de movilidad Recursos básicos insuficientes Estado aceptable de mobiliario	ACE DDM RBI EADM
	El docente enfrenta dificultades para dedicar tiempo individualizado a cada estudiante debido a la cantidad del grupo. Utiliza métodos que promueven la interacción, como juegos cooperativos y trabajos grupales, lo que permite avanzar en el cumplimiento del currículo planificado.	Dificultad para atención individual Uso de juegos cooperativos Implementación de trabajos grupales Avance en cumplimiento curricular	DPAI UDJC IDTG AECC

	Durante la clase se identifican niveles frecuentes de ruido y distracciones propias del entorno masificado, lo que en ocasiones afecta la concentración. El docente mantiene un clima escolar mayormente positivo y motivador, controlando los conflictos de manera oportuna.	Niveles frecuentes de ruido Distracciones recurrentes Control oportuno de conflictos Clima mayormente positivo	NFDR DR CODC CMP

4.1.3.3 Codificación de primer nivel (abierta) – Ficha de revisión documental.

Categoría	Hallazgos	Codificación abierta	Códigos
Prácticas Educativas clusivas	La planificación incluye actividades diagnósticas iniciales (diagnóstico del rol simple adelante y observación del desempeño motor), orientadas principalmente al nivel motriz del grupo. No se explicitan instrumentos ni estrategias para identificar estilos de aprendizaje o diversidad cognitiva.	Diagnóstico motriz inicial Observación de desempeño motor Ausencia de diagnóstico cognitivo No identificación de estilos de aprendizaje	DMI ODDM ADDC NIDEDA

	No se identifican estrategias diferenciadas ni adaptaciones específicas para estudiantes con necesidades educativas específicas, a pesar de existir un apartado destinado a este grupo.	Ausencia de adaptaciones específicas Apartado NEE sin desarrollo operativo	ADAE ANEESDO
	Se observan actividades progresivas (juegos, prácticas gimnásticas, juegos tradicionales) que parten de experiencias previas de los estudiantes y de su contexto sociocultural.	Actividades progresivas Juegos tradicionales contextualizados Prácticas gimnásticas progresivas Vinculación con contexto sociocultural	AP JTC PGP VCCS
	La estructura responde al currículo oficial, pero no incorpora fundamentos conceptuales de inclusión, DUA ni estrategias para aulas numerosas.	Estructura alineada a currículo oficial No incorporación explícita de DUA No estrategias específicas para aulas numerosas	EAACO NIEDDUA NEEPAN
	Las actividades propuestas son mayoritariamente homogéneas para todo el grupo, con variaciones solo en el grado de dificultad física.	Actividades homogéneas Variación en grado de dificultad física	AH VEGDDF

	No se evidencian principios del DUA (múltiples formas de representación, acción o motivación) explícitamente incorporados.	Ausencia explícita de principios DUA	AEDPD
	Se registran adaptaciones curriculares y flexibilización de objetivos o evaluaciones.	Registro de adaptaciones curriculares Flexibilización de objetivos Ajuste de evaluaciones	RDAC FDO ADE
	La planificación prioriza juegos cooperativos, de relevos y trabajo grupal como eje metodológico.	Juegos grupales como eje metodológico	JGCEM
	Se emplean recursos básicos (cancha, conos, pelotas, ulas), sin adaptaciones específicas.	Uso de recursos básicos Ausencia de adaptaciones específicos.	UDRB ADAE
	La planificación contempla retroalimentación general, orientada a la inclusión.	Registro de retroalimentación general Orientación inclusiva general	RDAG OIG
	Se propone la organización en grupos y subgrupos para juegos y circuitos.	Organización en grupos Implementación de circuitos	OEG IDC

	El documento cumple lineamientos curriculares oficiales, pero no desarrolla políticas inclusivas institucionales.	Cumplimiento de lineamientos curriculares Ausencia de desarrollo explícito de políticas inclusivas	CDLC ADDEDPI
Masificación escolar	No se evidencia planificación de acompañamiento individual debido al énfasis en actividades grupales.	Predominio de actividades grupales No planificación de acompañamiento individual	PDAG NPDAI
	La ausencia de adaptaciones y estrategias diferenciadas refleja dificultades para atender la diversidad.	Ausencia de estrategias diferenciadas No presencia de adaptaciones específicas	ADED NPDAE
	Predominan juegos colectivos, cooperativos y dinámicas grupales.	Predominio de juegos colectivos Dinámicas cooperativas	PDJC DC
	La planificación cubre objetivos, destrezas e indicadores establecidos para el trimestre.	Cobertura de objetivos trimestrales Correspondencia con destrezas e indicadores	CDOT CCDEI

Posteriormente se procede a la codificación axial, cuyo propósito es reconectar los fragmentos previamente desagregados y articularlos en torno a relaciones explicativas (Strauss y Corbin, 1998). En esta fase se comparan códigos entre sí y categorías entre categorías, desarrollando propiedades, dimensiones y vínculos conceptuales que fortalecen la densificación teórica. Permite identificar condiciones causales, contexto, condiciones intervinientes, acciones/interacciones y consecuencias, permitiendo explicar cómo y por qué ocurre el fenómeno estudiado. Durante esta etapa también se buscan casos negativos o variaciones que desafíen las relaciones emergentes, lo cual contribuye a delimitar las categorías conceptuales (Tie et al., 2019).

Codificación de segundo nivel (axial)				
Categoría	**Subcategoría**	**Cambios**	**Subcategoría final**	**Recodificación**
Prácticas Educativas inclusivas: PEI	• Formación en inclusión educativa • Capacitación en inclusión educativa • Formación específica en NEE • Formación en dificultades de aprendizaje • Capacitación en escuelas multigrado • Evidencia parcial de formación inclusiva • Conocimiento parcial de diversidad • Inclusión como principio universal • Inclusión abordada de forma general • NEE como subcategoría de la inclusión • Reconocimiento de diversidad individual	Se integran códigos repetitivos relacionados con formación y concepción teórica de la inclusión.	Formación docente y concepción de la inclusión	FDYCDLI

	• Reconocimiento de diversidad Inclusión asociada a problemáticas específicas			
	• Presencia de diversidad en el aula • Presencia de estudiantes con NEE • Identificación de NEE • Atención a discapacidad • Atención a altas capacidades • Atención a barreras emocionales • Planificación específica para estudiantes con NEE • Estrategias enfocadas a NEE • Atención en NEE • Ubicación estratégica de estudiantes con NEE • Ajustes razonables para estilos de aprendizaje • Reconocimiento de ritmos diferenciados • Atención a ritmos distintos • Ritmo individual con apoyo grupal • Atención focalizada en casos específicos • Requerimiento de atención intensiva • Retroalimentación pedagógica con sugerencias para el	Se agrupan códigos relacionados con identificación y atención específica de NEE.	Atención a la diversidad y Necesidades Educativas Especiales	AALDYNEE

	manejo de la diversidad.			
	• Uso frecuente de estrategias diferenciadas • Aplicación constante de metodologías inclusivas • Uso de metodologías activas • Incorporación de estrategias orientadas a diversidad • Diversificación permanente de la enseñanza • Proposición de actividades variadas • Trabajo colaborativo • Aprendizaje cooperativo • Asignación de roles diferenciados • Uso de juegos didácticos • Implementación de role plays • Lluvia de ideas • Contextualización cultural • Activación de conocimientos previos • Uso de recursos visuales, auditivos y kinestésicos • Enfoque DUA • Planificación enfocada en DUA	Se agrupan códigos positivos y negativos: presencia vs ausencia de DUA	Estrategias pedagógicas inclusivas	EPI

	• No evidencia de aplicación planificada de DUA • Ausencia explícita de principios DUA			
	• Adaptaciones metodológicas y evaluativas • Evaluación diferenciada • Ajuste de niveles de complejidad • Flexibilización de tiempos • Ajuste de contenidos • Ajuste de objetivos • No flexibilización de objetivos • No modificación diferenciada de evaluación • Ausencia de adaptaciones curriculares • Falta de detalle de adaptaciones curriculares individualizadas • No presencia de adaptaciones específicas • Registro de adaptaciones curriculares • Apartado NEE sin desarrollo operativo	Se agrupan códigos que evidencian ajustes curriculares explícitos y ausencia de estos.	Nivel de concreción de educación personalizados	NDCDEP
	• Evaluación diagnóstica grupal • Diagnóstico motriz inicial • Ausencia de diagnóstico inicial	Se agrupan códigos vinculados al proceso	Procesos de diagnóstico y seguimiento inclusivo	PDDYSI

	• No evidencia de instrumentos diagnósticos • Observación individualizada • Observación continua • Monitoreo constante • Seguimiento socioafectivo • Conversatorios individuales • Información proporcionada por DECE • Aplicación de encuesta socioemocional inicial • Intervención basada en informes DECE	diagnóstico y seguimiento continuo.		
	• Clima inclusivo, afectivo y participativo • Promoción de ambiente seguro • Fomento de confianza grupal • Gestión positiva del clima escolar • Control oportuno de conflictos • Organización del alumnado en U • Distribución flexible • Agrupamiento estratégico • Organización en grupos • Organización por zonas funcionales • Mobiliario flexible	Se agrupan códigos relacionados con ambiente emocional y organización espacial.	Clima y organización del aula para la inclusión educativa	CYODAPLI

	• Uso de rincones pedagógicos • Gestión activa del espacio físico			
Masificación escolar	• Alta densidad estudiantil • Alta concentración estudiantil • Exceso de estudiantes • Limitación por número de estudiantes • Masificación como limitante • Limitaciones del espacio físico • Distribución inadecuada del espacio • Dificultad de movilidad • Limitación de movilidad • Mobiliario insuficiente • Estado aceptable de mobiliario • Infraestructura insuficiente • Espacios no adaptados a diversidad • Ausencia de rampas de acceso • Recursos básicos insuficientes • Escasez de materiales adaptados • Insuficiencia de materiales adaptados	Se agrupan códigos relacionados con infraestructura, espacio físico y cantidad de estudiantes.	Condiciones estructurales y materiales de la masificación	CEYMDLM

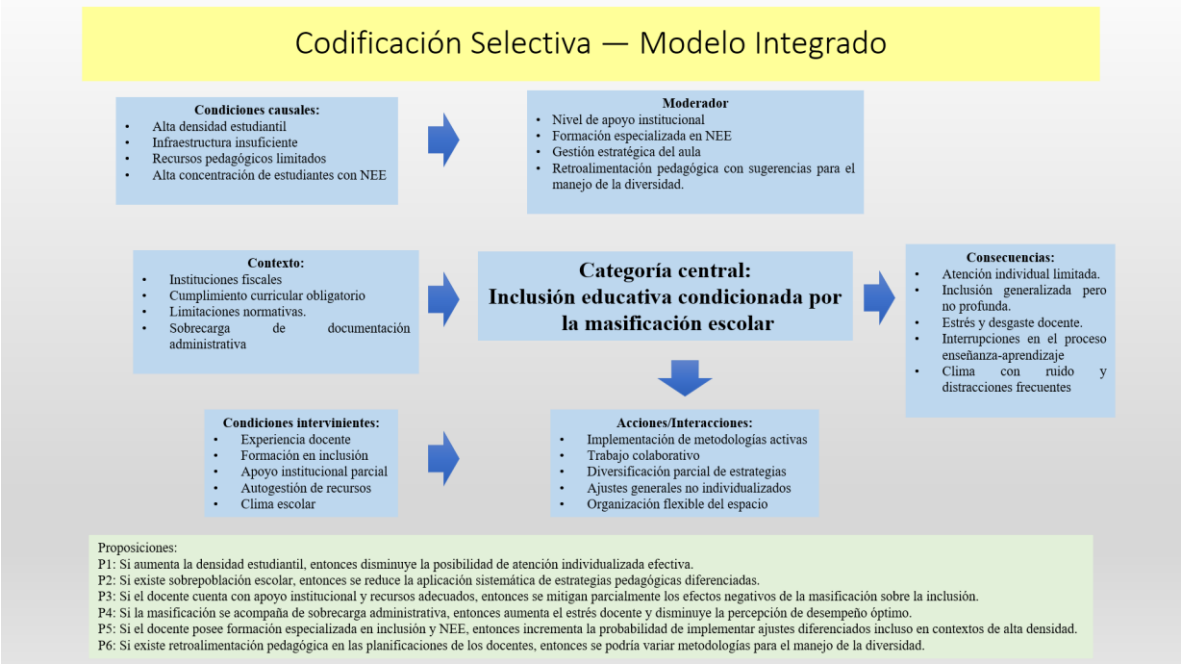
	• Limitación de recursos pedagógicos • Limitación normativa del uso tecnológico • Alta concentración de estudiantes con NEE			
	• Masificación dificulta la aplicación de estrategias diferenciadas • Dificultad para aplicar estrategias diferenciadas • Limitación de metodologías inclusivas por sobrepoblación • Dificultad para atención individual • Limitación de atención individualizada • Insuficiencia de atención individual • Dificultad de aplicar atención individualizada • Interrupción del proceso enseñanza-aprendizaje • Presencia de actividades limitantes • No estrategias específicas para aulas numerosas	Se ntegran códigos relacionados con afectación directa al proceso pedagógico.	Limitaciones pedagógicas derivadas de la masificación	LPDDLM

	• No evidencia de gestión pedagógica para masificación • No especificación de mitigación de masificación • Referencia a gestión de aulas numerosas			
	• La sobrepoblación genera altos niveles de ruido • Niveles elevados de ruido • Niveles frecuentes de ruido • Distracciones frecuentes • Distracciones recurrentes • Presencia de conflictos ocasionales • Percepción de inseguridad estudiantil • Limitaciones por NEE múltiples • No incomodar a los estudiantes	Se agrupan manifestaciones conductuales derivadas del exceso de estudiantes.	Alteraciones del clima escolar por sobrepoblación	ADCEPS
	• Sobrecarga laboral y estrés por masificación • Estrés asociado a masificación • Estrés del docente • Cansancio mental docente • Manifestaciones de sobrecarga docente • Frustración profesional	Se integran manifestaciones emocionales y laborales del docente.	Impacto emocional y laboral de la masificación en el docente	IEYLDLMEED

	• Percepción de no alcanzar desempeño óptimo • Afectación del bienestar docente • Pérdida de tiempo • Trabajo fuera de horario			
	• Exceso de cargas administrativas • Sustitución del tiempo pedagógico por tareas administrativas • Sobrecarga documental • Exigencias administrativas externas • Poco apoyo institucional • Percepción de falta de empatía externa • Autogestión de recursos docentes Necesidad psicopedagógica	Se vincula carga administrativa con disminución de tiempo pedagógico.	Presión administrativa y apoyo institucional insuficiente:	PAYAII

Finalmente, la codificación selectiva permite integrar el modelo analítico en torno a una categoría central que explique la mayor parte de la variación observada (Strauss y Corbin, 1998). En esta fase se construye una narrativa teórica (storyline) que articula coherentemente las categorías desarrolladas (Birks y Mills, 2015). La comparación constante continúa para verificar la consistencia interna del modelo y asegurar su fundamentación empírica (Tie et al., 2019). El proceso culmina el análisis de nuevos datos no aporta propiedades o dimensiones adicionales relevantes para las categorías existentes (Saunders et al., 2018).

4.1.4 Codificación Selectiva de los Instrumentos: Entrevista semiestructurada, Guía de observación, Ficha de observación



4.1.5 Storyline

En contextos de alta densidad estudiantil, la implementación de prácticas inclusivas no depende únicamente de la voluntad pedagógica del docente, sino que se encuentra estructuralmente condicionada por la masificación escolar. La sobrepoblación, sumada a limitaciones de infraestructura, recursos pedagógicos insuficientes y exigencias administrativas, restringe la atención individualizada y dificulta la aplicación sistemática de estrategias diferenciadas.

Si bien los docentes manifiestan intención inclusiva y emplean metodologías activas, la masificación genera ruido, distracciones, conflictos ocasionales y sobrecarga laboral, afectando tanto el clima del aula como el bienestar docente. La inclusión se implementa de manera parcial o generalizada, más cercana a un enfoque colectivo que a una atención verdaderamente individualizada.

En síntesis, el fenómeno central no es únicamente la presencia de prácticas inclusivas, sino el grado en que estas logran sostenerse y concretarse dentro de condiciones estructurales de masificación que limitan su profundidad operativa.

4.1.6 Evidencias y Casos Negativos

En relación con las condiciones estructurales, se identificaron de manera reiterada códigos como alta densidad estudiantil, exceso de estudiantes, limitación de movilidad, infraestructura insuficiente, escasez de materiales adaptados y alta concentración de estudiantes con NEE. Estos elementos confirmaron que el contexto institucional constituye una condición causal que incide directamente en la implementación de la inclusión.

En la dimensión pedagógica, se evidenció la presencia frecuente de estrategias como uso de metodologías activas, trabajo colaborativo, diversificación de actividades, activación de conocimientos previos, uso de recursos visuales, auditivos y kinestésicos y planificación alineada al currículo nacional. Estas acciones muestran una intención inclusiva sostenida por parte del docente.

También, emergieron códigos como ausencia de adaptaciones curriculares específicas, no flexibilización de objetivos, ausencia de diferenciación explícita, predominio de enfoque colectivo y limitación de atención individualizada, los cuales evidencian que la inclusión se implementa principalmente a nivel general y no siempre con profundidad individualizada. Sin embargo, existe la presencia de retroalimentación pedagógica que busca progreso y mejora en la implementación de prácticas inclusivas

En el plano emocional y organizativo, la recurrencia de códigos como sobrecarga laboral y estrés por masificación, sobrecarga administrativa, interrupción del proceso enseñanza-aprendizaje, niveles elevados de ruido, distracciones frecuentes y conflictos ocasionales confirma que la masificación no solo afecta la dimensión metodológica, sino también el clima escolar y el bienestar docente.

Estas convergencias entre condiciones estructurales, prácticas pedagógicas y consecuencias observadas refuerzan la proposición central de que la inclusión educativa se encuentra condicionada por la masificación escolar.

Se analizaron también fragmentos que matizan o tensionan el modelo emergente. En primera instancia, se observa en códigos como organización flexible del espacio, ubicación estratégica de estudiantes con NEE, ajustes razonables para estilos de aprendizaje, evaluación diferenciada, flexibilización de tiempos y registro de adaptaciones curriculares. Estos hallazgos evidencian intentos concretos de individualización pedagógica incluso en contextos de alta densidad estudiantil.

Dichos ajustes aparecen acompañados de códigos como falta de detalle de adaptaciones individualizadas, ausencia de estrategias específicas para NEE, no planificación de acompañamiento individual y ausencia explícita de principios DUA. Se evidencian que, aunque existen esfuerzos inclusivos y orientación inclusiva por las autoridades institucionales, su aplicación no siempre alcanza un nivel sistemático.

El método de comparación constante es un procedimiento analítico riguroso que permite transformar datos cualitativos en teoría. A través de la comparación sistemática entre incidentes, códigos y categorías, el investigador construye progresivamente una explicación del fenómeno estudiado. Este método representa una herramienta metodológica sólida para el análisis cualitativo en investigaciones que buscan generar teoría a partir de los datos (Tie et al., 2019; Birks y Mills, 2015).

4.2 Triangulación de datos

La triangulación de datos es una estrategia metodológica clave en la investigación educativa, ya que permite fortalecer la validez, la credibilidad y el rigor del análisis de la información recopilada. En este sentido, Aguilar y Barroso (2015) destacan que su aplicación favorece el control de calidad del proceso investigativo, al contrastar datos provenientes de distintas fuentes, técnicas o perspectivas, lo que contribuye a reducir los sesgos asociados al uso de un solo método o instrumento. Más que una técnica complementaria, la triangulación debe entenderse como un procedimiento sistemático de comparación y confrontación de la información, que permite asegurar la coherencia y consistencia de los resultados. En esta misma línea, Denzin (1972) la define como la combinación de diversas metodologías para

estudiar un mismo fenómeno, con el propósito de lograr una comprensión más profunda y confiable del objeto de estudio.

La triangulación de datos se lleva a cabo mediante la incorporación intencionada de diversas fuentes de información, lo que permite contrastar los resultados e identificar coincidencias, divergencias y elementos complementarios. Según Aguilar y Barroso (2015), este proceso puede adoptar distintas modalidades. Entre ellas se encuentra la triangulación personal, que recoge información de diferentes sujetos; la triangulación temporal, que considera datos obtenidos en distintos momentos y la triangulación espacial, que analiza información proveniente de diversos contextos. Por ende, la triangulación contribuye a una comprensión más integral y sólida del fenómeno de estudio.

En esta investigación, el análisis de los datos se apoya en la triangulación metodológica y de fuentes, esto debido a que se utilizaron tres instrumentos de recolección de información: la entrevista semiestructurada, la guía de observación y la revisión documental, todos previamente validados mediante criterio de expertos. De acuerdo con Aguilar y Barroso (2015), la triangulación entre métodos cualitativos resulta especialmente útil para el estudio de fenómenos educativos complejos, pues permite integrar distintas técnicas, aprovechando sus fortalezas y compensando sus limitaciones. Los instrumentos se aplicaron a tres docentes de Quinto año de Educación General Básica, lo que facilitó contrastar sus percepciones, las prácticas observadas en el aula y las evidencias documentales. Esta articulación de información desde diferentes perspectivas contribuyó a una comprensión más amplia e integral de los desafíos y necesidades que enfrenta el profesorado en contextos de masificación escolar.

La elección de la triangulación de datos como estrategia de análisis se fundamenta en la complejidad del problema investigado, el cual involucra la interacción de factores pedagógicos, institucionales y actitudinales propios de la educación inclusiva en contextos de aulas numerosas. Aguilar y Barroso (2015) señalan que la triangulación permite lograr una comprensión más profunda de la realidad estudiada, al integrar distintos enfoques sobre un mismo fenómeno y posibilitar la identificación de convergencias, complementariedades o discrepancias en los datos. Su aplicación en esta investigación resulta pertinente desde el

punto de vista metodológico, ya que contribuye a enriquecer la interpretación de los resultados y a dotar de mayor solidez al análisis de las prácticas inclusivas del profesorado. Por ello, se justifica su elección como una estrategia adecuada para dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio.

4.2.1 Triangulación de datos

4.2.1.1 Formación docente y concepción de la inclusión

Fuente	S1	S2	S3
Entrevista	Reconoce inclusión como universal, pero la asocia a problemáticas específicas. Señala dificultad para individualizar por exceso de estudiantes.	Define inclusión como principio universal. Detalla diversificación (ritmos, discapacidad, altas capacidades, barreras emocionales).	Define inclusión como universal. Reconoce diversidad inherente y necesidad permanente de diversificación.
Observación	Uso frecuente de estrategias diferenciadas y trabajo cooperativo, pero limitadas por masificación.	Aplicación frecuente de estrategias diferenciadas y aprendizaje cooperativo. Conocimiento parcial de diversidad.	Estrategias diferenciadas frecuentes. Adaptaciones generales no individualizadas.
Planificación	Incluye estrategias para NEE y evaluación diferenciada, pero sin adaptaciones profundamente individualizadas. Recomendación de mejora en manejo de la diversidad.	No se evidencian adaptaciones específicas ni diagnóstico formal. Actividades homogéneas. Retroalimentación institucional	Ausencia de adaptaciones específicas y de principios explícitos de DUA. Predominio grupal. Registro de retroalimentación general.

Los tres sujetos manifestaron intención de prácticas educativas inclusivas, impulsando actividades como el trabajo colaborativo de manera frecuente. Por otro lado, se

destaca el predominio de estrategias generales más que individualizadas que permitan satisfacer las necesidades educativas de la mayoría del alumnado. Se evidencian adaptaciones curriculares, pero no de manera sistemática ni profundamente diferenciadas. Entre los sujetos, S1 presenta mayor estructura formal en planificación. Mientras que, S2 y S3 evidencian ausencia más marcada de adaptaciones curriculares explícitas. La implementación del DUA no aparece sistemáticamente implementada en ninguno de los sujetos. Debido a lo anteriormente mencionado, se evidencia retroalimentación en busca de que la orientación inclusiva esté presente. En síntesis, las prácticas inclusivas existen en los tres casos, pero se implementan de manera generalizada y no profundamente individualizada, se busca un cambio en beneficio del estudiantado.

4.2.1.2 Condiciones estructurales y materiales de la masificación

Fuente	S1	S2	S3
Entrevista	Exceso de estudiantes impide atención individualizada. Exceso de carga administrativa.	Alta densidad, limitación tecnológica normativa, recursos limitados. Sobrecarga documental	Infraestructura insuficiente, ausencia de rampas, limitación de recursos. Exigencias administrativas externas.
Observación	Alta densidad, limitación de movilidad, ruido y distracciones frecuentes.	Alta densidad, mobiliario insuficiente, conflictos ocasionales.	Alta concentración estudiantil en espacio deportivo, dificultad de movilidad.
Planificación	Predominio de enfoque grupal. No planificación de acompañamiento individual.	Ausencia de estrategias explícitas para mitigar masificación.	No estrategias específicas para aulas numerosas. Actividades homogéneas.

Los tres sujetos manifiestan alta densidad estudiantil en las aulas de clase, por ende, existe una limitación de atención individual. Como estrategia compensatoria, existe un predominio de trabajo grupal. Los efectos principales de este fenómeno es el ruido, distracciones y conflictos. S2 manifiesta una percepción positiva de apoyo institucional.

Además, S2 y S3 manifiestan estrés docente de forma más evidente. Los tres sujetos mencionan las cargas de documentación administrativa como una limitante y sobrecarga laboral. La masificación no es solo una percepción discursiva del docente, se confirma empíricamente en observación y planificación. La masificación es una condición estructural constante en los tres sujetos.

Con base a lo anteriormente expuesto, los tres docentes evidencian voluntad inclusiva mediante la aplicación de metodologías activas, aunque la atención individualizada es limitada y por ello la planificación privilegia lo colectivo. La masificación genera restricciones operativas, que, aunque son una limitante, no han permitido que la inclusión esté ausente. La sobrecarga laboral se menciona de manera constante por la carga administrativa y también condicionada por la masificación escolar.

4.2.2 Triangulación metodológica

	Formación docente y concepción de la inclusión	**Condiciones estructurales y materiales de la masificación**
Entrevista semiestructurada	Los docentes manifiestan intención inclusiva, reconocimiento de diversidad y uso de estrategias diferenciadas.	Docentes reconocen exceso de estudiantes, limitación de recursos, carga administrativa y estrés.
Ficha de observación	Se evidencian estrategias activas, trabajo cooperativo y adaptación general.	Se evidencian ruido, distracciones, limitación de movilidad y dificultad para atención individual.
Ficha de revisión bibliográfica	Predominio de actividades grupales, adaptaciones generales, ausencia o debilidad de DUA sistemático. Monitoreo mediante asesoría académica	Predominio de enfoque colectivo; ausencia de estrategias específicas para mitigar masificación.

La triangulación metodológica permitió contrastar el discurso docente, la práctica pedagógica observable y la planificación formal. Se evidenció coherencia general entre la intención inclusiva declarada y las prácticas implementadas. Sin embargo, la formalización

curricular de dichas prácticas no siempre alcanza un nivel sistemático o profundamente diferenciado, aunque se menciona acompañamiento pedagógico. La masificación escolar se confirmó como un condicionante estructural consistente en los tres métodos de recolección, lo que refuerza la categoría central emergente.

4.3 Resultados

Los resultados del presente estudio se organizan en función de las categorías emergentes del proceso de análisis cualitativo, las cuales permiten estructurar los hallazgos de manera coherente con los objetivos de investigación. Se presentan las dos categorías principales denominadas Prácticas Educativas Inclusivas y Masificación Escolar, cada una desarrollada a partir de sus respectivas subcategorías. Esta organización posibilita exponer sistemáticamente los hallazgos obtenidos, priorizando la interpretación de la información y las relaciones identificadas entre los distintos elementos analizados.

En relación con la primera categoría denominada Prácticas Educativas Inclusivas, la subcategoría Formación docente y concepción de la inclusión evidencia que los docentes poseen una comprensión general de la inclusión como un principio educativo amplio, asociado al reconocimiento de la diversidad del alumnado. Se observa que la inclusión es comprendida desde un enfoque general y que, aunque se reconoce a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como parte de este grupo, también se entiende que la inclusión abarca a todo el estudiantado y no únicamente a estos casos específicos. Se identifica que mientras un docente presenta una mayor estructuración conceptual y planificación con elementos inclusivos, los otros evidencian menor incorporación explícita de principios inclusivos en su planificación pedagógica. En el aula se evidencian estrategias diferenciadas y trabajo cooperativo y en la revisión documental, se constata la presencia de adaptaciones generales, pero no sistemáticas ni profundamente individualizadas, así como la ausencia de un enfoque explícito basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje.

En relación con la subcategoría dos, Atención a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales, los hallazgos evidencian que, si bien existe un reconocimiento explícito de la diversidad del alumnado, la respuesta pedagógica se desarrolla de manera

parcial y con enfoques generales. Los docentes manifiestan considerar ritmos diferenciados, barreras emocionales, discapacidad y altas capacidades, incorporando acciones como la diversificación de actividades, flexibilización de tiempos y evaluación diferenciada, lo que refleja una intención inclusiva sostenida. No obstante, en la observación y revisión documental se identifica una tendencia hacia el predominio de estrategias colectivas, con escasa presencia de adaptaciones curriculares específicas y limitada diferenciación pedagógica. Mientras el discurso docente muestra una comprensión amplia de la diversidad, en la práctica se observa que la atención se focaliza en casos puntuales y no logra sistematizarse de manera integral. En conjunto, la triangulación de los datos permite identificar una brecha entre la intencionalidad inclusiva declarada y su implementación efectiva, aunque esta brecha se ha estado intentado resolver progresivamente debido a la retroalimentación institucional en sus planificaciones que impulse al docente a mejorar en su práctica.

Relacionada con la subcategoría tres denominada Estrategias pedagógicas inclusivas, se evidencia una tendencia consistente hacia la implementación de metodologías activas y participativas por parte de los docentes, tales como el trabajo colaborativo, la diversificación de actividades y el uso de recursos multisensoriales, lo que refleja una intención pedagógica orientada a atender la diversidad en el aula. Sin embargo, dichas estrategias se aplican predominantemente desde un enfoque general, más que desde una diferenciación individualizada. Esta situación se confirma a través de la triangulación de la información, ya que mientras en las entrevistas los docentes manifiestan una clara disposición hacia la inclusión, en la observación se identifican prácticas centradas en el grupo y, en los documentos, se evidencia una planificación alineada al currículo nacional, pero con escasa explicitación de adaptaciones específicas. Se observan diferencias sutiles entre sujetos, en tanto algunos docentes incorporan con mayor frecuencia recursos variados, mientras que otros mantienen estrategias más tradicionales.

En relación con la subcategoría cuatro El nivel de concreción de la educación personalizada, se evidencia que los docentes implementan ajustes metodológicos y evaluativos como la flexibilización de tiempos, la evaluación diferenciada y ciertas

adaptaciones curriculares, aunque estos no alcanzan un nivel profundo de individualización, predominando un enfoque general o grupal. Se observa que la atención a la diversidad se concentra principalmente en estudiantes con necesidades educativas específicas. Esta situación se confirma mediante la triangulación de datos, ya que en las entrevistas los docentes manifiestan intención de atender ritmos y necesidades individuales, en la observación se evidencian esfuerzos por aplicar estrategias diferenciadas limitadas por la masificación, y en los documentos predomina la planificación grupal con escasa especificación de adaptaciones individualizadas, consolidando la idea de que la educación personalizada se implementa de manera condicionada por el contexto.

En la subcategoría cinco, Procesos de diagnóstico y seguimiento inclusivo, se encontró una tendencia general hacia la presencia de acciones de seguimiento continuo basadas principalmente en la observación, el monitoreo constante, el acompañamiento socioafectivo y el uso de información institucional (como reportes del DECE), más que en diagnósticos iniciales formales y sistemáticos. Los docentes declaran la importancia del conocimiento del estudiante y el uso de información institucional, en observación se constata el seguimiento continuo principalmente en el ámbito conductual, y en los documentos se evidencia debilidad de instrumentos diagnósticos.

Finalmente, en la subcategoría Clima y organización del aula para la inclusión educativa, se encontró de manera consistente que los docentes logran promover un clima mayormente inclusivo, caracterizado por el respeto, la participación y la atención socioafectiva, pese a las condiciones de masificación. Se observa que existe una gestión intencionada del ambiente y del espacio mediante la organización en grupos, distribución flexible y estrategias de manejo de aula. En conjunto, los hallazgos muestran que el clima inclusivo sí se construye, pero bajo condiciones restrictivas que limitan su profundidad y sostenibilidad.

Relacionado con la masificación escolar, se presentan las siguientes categorías. En cuanto a la primera subcategoría Condiciones estructurales y materiales de la masificación, se encontró de manera consistente que la alta densidad estudiantil, la insuficiencia de recursos y las limitaciones del espacio físico constituyen barreras concretas que afectan el desarrollo del proceso educativo. Se observa una tendencia relacionada con la limitación de la

movilidad, la dificultad para brindar atención individualizada y la necesidad de recurrir a estrategias grupales como mecanismo compensatorio. Se presenta una percepción relativamente más favorable del apoyo institucional, aunque la misma es insuficiente debido a la deficiencia de infraestructura y se resalta el peso de la carga administrativa. En conjunto se constata la alta densidad, el ruido, las distracciones y la limitada movilidad en el aula.

En la segunda subcategoría denominada Limitaciones pedagógicas derivadas de la masificación, se encontró que la alta densidad estudiantil restringe de manera directa la posibilidad de aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas y de brindar atención individualizada, lo que conduce a un predominio de enfoques colectivos en el aula. Los docentes señalan explícitamente la dificultad para atender individualmente y se evidencian los esfuerzos por cumplir el currículo pese a la masificación, consolidando la masificación como un factor que condiciona negativamente la profundidad de las prácticas pedagógicas inclusivas.

La subcategoría tres relacionado con Alteraciones del clima escolar por sobrepoblación, se encontró que la alta densidad estudiantil genera de forma recurrente niveles elevados de ruido, distracciones y conflictos ocasionales, lo que afecta la concentración y el desarrollo normal de las clases. A pesar de ello, los docentes logran mantener un clima escolar mayormente positivo mediante estrategias de manejo de aula, evidenciando una tensión constante entre control y desorden. Se evidencia la sobrepoblación como generadora de dificultades en la convivencia que en la observación se registran directamente ruido, distracciones y conflictos, los cuales son mediados por el docente de manera positiva para el desarrollo académico continua del estudiante.

El impacto emocional y laboral de la masificación en el docente, es la cuarta subcategoría donde se encontró que la sobrecarga de estudiantes, junto con las exigencias administrativas, genera estrés, cansancio mental, frustración profesional y afectación del bienestar docente, evidenciándose una tendencia clara hacia la disminución del tiempo pedagógico y el trabajo fuera de horario. En la observación se evidencian manifestaciones de cansancio, tensión y esfuerzo por sostener el clima de aula y en la revisión documental se confirma la presencia de carga administrativa y limitaciones institucionales que reducen el tiempo para la

enseñanza y también, para una adecuada planificación que priorice las prácticas inclusivas individuales. Los hallazgos muestran que la masificación no solo impacta lo pedagógico, sino que incide directamente en la salud emocional y en las condiciones laborales del docente, configurándose como un factor estructural que debilita la calidad de la práctica educativa.

En la última subcategoría Presión administrativa y apoyo institucional insuficiente, se encontró que los docentes experimentan una carga constante de exigencias administrativas que desplazan el tiempo destinado a la enseñanza. Los tres sujetos coinciden en que las tareas documentales y requerimientos externos interfieren directamente en el proceso pedagógico, aunque existen matices. Aunque se reconoce cierta importancia del apoyo institucional, el mismo se percibe como parcialmente visible en la práctica. Lo mismo se confirma tras los documentos que identifican limitaciones en la concreción de acciones inclusivas, lo que refleja que el tiempo limitado que los docentes tienen para preparar sus clases el apoyo institucional resulta insuficiente frente a las demandas reales del aula, pese a que existe observaciones de las autoridades institucionales en las planificaciones docentes que impulsen a una mejor práctica educativa.

La categoría central que se determinó es La inclusión educativa condicionada por la masificación escolar, evidenciándose que las prácticas inclusivas sí están presentes, pero se desarrollan de manera generalizada y no profundamente individualizada debido a condiciones estructurales del contexto. Se observa una intención sostenida del profesorado por implementar estrategias inclusivas mediante el trabajo cooperativo, metodologías activas y atención socioafectiva. Sin embargo, estas se ven limitadas por la alta densidad estudiantil, la escasez de recursos y la sobrecarga administrativa, lo que restringe la atención focalizada. Se constata el uso de estrategias diferenciadas condicionadas por el número de estudiantes, el ruido y las dificultades de organización, a pesar debilidad de adaptaciones específicas en las planificaciones debido al exceso de documentación externa. Una vez más, se demuestra que la inclusión no está ausente, pero su profundidad operativa depende directamente de las condiciones de masificación escolar.

4.4 Discusión

La comprensión docente de la inclusión no siempre se traduce en una planificación pedagógica sistemática, lo cual coincide con lo planteado por Anijovich (2009), quien sostiene que en la práctica educativa suelen coexistir teorías adoptadas, que es la declaración de los docentes y teorías en uso que es lo que realmente hacen en el aula, lo cual genera una brecha entre el discurso y la acción pedagógica (Anijovich et al., 2009). Ocampo (2022) advierte que la educación inclusiva no posee un significado único ni estable, lo que explica por qué los docentes pueden manejar nociones generales sin lograr operacionalizarlas de forma coherente en su práctica. Los resultados confirman que la inclusión requiere procesos formativos profundos y de las circunstancias adecuadas que permitan su traducción en decisiones pedagógicas concretas (Ocampo, 2022).

En relación con la atención a la diversidad, los resultados muestran una intencionalidad inclusiva que se materializa de forma parcial, lo cual se alinea con los planteamientos de Ainscow (2003), quien sostiene que la educación inclusiva implica una reestructuración profunda de las escuelas para responder a todos los estudiantes y no únicamente a casos específicos. La predominancia de estrategias generales y la escasa sistematización de adaptaciones curriculares evidencian que aún persiste una lógica integradora más que inclusiva. Anijovich (2009), explica que las creencias docentes sobre la diversidad no siempre se traducen en acciones diferenciadas sostenidas. Bello y Guillén (2019), requiere que la inclusión se legitimase en las prácticas educativas cotidianas. Los hallazgos evidencian que, aunque existe reconocimiento de la diversidad, la respuesta pedagógica aún no alcanza un nivel que permita garantizar una atención verdaderamente equitativa.

En relación con las estrategias pedagógicas inclusivas, se evidencia la incorporación de metodologías activas como el trabajo colaborativo y la diversificación de actividades, lo cual se alinea con lo planteado por Anijovich (2009), quien destaca la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que reconozcan la heterogeneidad del aula y promuevan la participación de todos los estudiantes. Ainscow (2009) señala que las prácticas inclusivas deben orientarse a transformar tanto la organización como las metodologías de enseñanza, de modo que respondan a las necesidades de todo el alumnado y no únicamente de la mayoría.

Mientras que, Ocampo (2022) plantea la necesidad de cuestionar y superar prácticas tradicionales que mantienen lógicas de enseñanza poco inclusivas; en consecuencia, los hallazgos de este estudio evidencian avances significativos en la implementación de estas estrategias, aunque todavía insuficientes para consolidar una práctica inclusiva integral, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer procesos de diferenciación pedagógica más sistemáticos, intencionados y conscientes.

Los hallazgos muestran que la educación personalizada aún no alcanza niveles profundos de individualización. Esto coincide con lo planteado por Booth y Ainscow (2011), quienes señalan que la inclusión no debe limitarse a intervenciones dirigidas a determinados estudiantes, sino que requiere una transformación de las prácticas educativas para responder a la diversidad de todo el alumnado. No obstante, los resultados evidencian que persiste una focalización en estudiantes con necesidades específicas. Desde la perspectiva de Ocampo (2022), esta tendencia refleja un enfoque especialcéntrico que restringe el desarrollo pleno de la inclusión. En consecuencia, la implementación observada se orienta más hacia ajustes compensatorios que hacia una transformación estructural del proceso educativo.

El predominio del seguimiento continuo, basado en la observación y el acompañamiento, puede comprenderse a partir de lo propuesto por Anijovich et al. (2009), quien plantea que la enseñanza es un proceso complejo, abierto y en constante construcción. Desde esta perspectiva, se vuelve necesario incorporar una evaluación permanente que permita revisar y ajustar las prácticas pedagógicas de manera continua. No obstante, la debilidad en instrumentos diagnósticos evidencia una limitación, lo que coincide con lo señalado por Skliar (2015), quien advierte que en los sistemas educativos latinoamericanos suelen existir vacíos en los mecanismos de seguimiento y acompañamiento efectivo de la inclusión. El apoyo a la diversidad debe garantizar la participación de todos los estudiantes, lo cual implica seguimiento continuo y planificación estructurada y evaluación integral (Booth y Ainscow, 2011).

El clima inclusivo y la organización del aula se caracterizaron por el respeto, la participación activa y la atención a los aspectos socioafectivos de los estudiantes. Estos elementos se alinean con el enfoque de Booth y Ainscow (2011), quienes señalan que las

culturas inclusivas se sostienen en valores compartidos como la colaboración, el respeto mutuo y la participación de toda la comunidad educativa. Asimismo, estos hallazgos dialogan con Skliar (2015), al evidenciar que la inclusión trasciende lo técnico y se construye a partir de relaciones que reconocen al otro y favorecen la convivencia, incluso en contextos marcados por tensiones y diversidad. Sin embargo, el hecho de que este clima se desarrolle bajo condiciones de masificación evidencia que las estructuras escolares pueden actuar como limitantes para la profundización de prácticas inclusivas, restringiendo su sostenibilidad en el tiempo.

Por otro lado, la evidencia pone en relieve que la alta densidad estudiantil, la escasez de recursos y las limitaciones del espacio físico actúan como barreras estructurales que condicionan el proceso educativo. Esta situación se alinea con el enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación propuesto por Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que las dificultades no se originan en el estudiante, sino en las condiciones contextuales, organizativas y materiales del sistema educativo. Ocampo (2022) señala que la inclusión no puede comprenderse sin analizar las condiciones en las que se configura el sistema educativo, lo que implica reconocer que fenómenos como la masificación responden también a factores estructurales. Anijovich (2009) advierte que las condiciones organizativas y la sobrecarga administrativa inciden directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas, al limitar la capacidad del docente para atender la diversidad en el aula. Estos aportes refuerzan la idea de que el avance hacia una educación inclusiva requiere no solo de cambios pedagógicos, sino también de transformaciones profundas en las condiciones materiales y organizativas del sistema educativo.

Las limitaciones pedagógicas asociadas a la masificación del aula no pueden comprenderse únicamente desde las decisiones del docente, sino que responden a condiciones estructurales del sistema educativo. La persistencia de enfoques colectivos se explica más por estas restricciones que por elecciones pedagógicas individuales, lo que refuerza la necesidad de transformar el sistema para atender adecuadamente la diversidad (Bello y Guillén, 2019). Anijovich (2009) plantea que la enseñanza es un proceso complejo, situado y atravesado por múltiples variables, lo cual dificulta la aplicación de soluciones

estandarizadas. Booth y Ainscow (2011) sostienen que las dificultades para implementar estrategias inclusivas deben entenderse como la expresión de barreras pedagógicas propias del contexto escolar, y no como una limitación individual del docente. Los aportes de Bello y Guillén (2019) afirman que la atención a la diversidad requiere metodologías flexibles, colaborativas y personalizadas, cuya implementación se ve obstaculizada en escenarios de masificación.

El aumento del ruido, las distracciones y los conflictos en contextos de sobrepoblación son mencionado por Skliar (2015), quien plantea que la inclusión debe interpretarse como lo que ocurre entre los sujetos en la interacción pedagógica, especialmente en términos de convivencia. Las tensiones observadas en el aula no son únicamente problemas disciplinarios, sino expresiones de un contexto que dificulta la construcción de relaciones educativas significativas. El hecho de que los docentes logren sostener un clima mayormente positivo mediante estrategias de manejo de aula refleja lo planteado por Booth y Ainscow (2011), quienes consideran que la inclusión es un proceso dinámico de identificación y reducción de barreras, mediado por la acción colectiva del profesorado. También, Bello y Guillén (2019) indican que los aportes del campo de la educación inclusiva en América Latina muestran que la convivencia escolar requiere condiciones que favorezcan el diálogo, el reconocimiento de las diferencias y la participación, elementos que se ven tensionados en contextos de alta densidad.

Bello y Guillén (2019) sostienen que las barreras para el aprendizaje y la participación no se originan en el alumnado, sino en los contextos, las políticas y las prácticas institucionales. Desde esta perspectiva, la sobrecarga laboral y administrativa del docente puede comprenderse como una barrera estructural que limita su acción pedagógica. Asimismo, estos autores señalan que, en América Latina, las políticas inclusivas suelen ser insuficientes en cuanto al acompañamiento y la mejora de las condiciones laborales, lo cual se refleja en los niveles de estrés y desgaste evidenciados en los participantes del estudio. En este sentido, la complejidad de la tarea docente, tal como la describe Anijovich (2009), pone de manifiesto que enseñar requiere tiempo para la reflexión, la planificación y la toma de decisiones, aspectos que se ven considerablemente restringidos en contextos de masificación.

La presión administrativa y el escaso apoyo institucional reflejan una brecha persistente entre el discurso de la educación inclusiva y su aplicación efectiva en las instituciones educativas. Bello y Guillén (2019) señalan que muchas prácticas inclusivas se quedan en el plano declarativo, situación que se evidencia en la sobrecarga de tareas administrativas que terminan restando tiempo al proceso de enseñanza. Las barreras no se originan de manera aislada, sino en la interacción entre políticas, estructuras institucionales y condiciones sociales, lo que permite comprender la carga administrativa como una limitación de carácter institucional que dificulta la atención a la diversidad. Skliar (2015) destaca que la ausencia de seguimiento y acompañamiento en la implementación de políticas inclusivas reduce significativamente su impacto, lo que refuerza la idea de que el apoyo institucional existente resulta parcial e insuficiente frente a las demandas reales del aula.

Finalmente, la categoría central identificada sustenta en los planteamientos teóricos que conciben la inclusión como un proceso condicionado por factores estructurales y contextuales. Booth y Ainscow (2011), sostienen que la inclusión implica la eliminación de barreras en culturas, políticas y prácticas. Ocampo (2022), plantea que dichas barreras emergen del contexto institucional y social, reforzando la idea de que la inclusión no depende únicamente de la voluntad docente. Bello y Guillén (2019), relata sobre la existencia de inclusiones excluyentes, donde la presencia de prácticas inclusivas no garantiza su profundidad, evidenciando una la limitada individualización de las estrategias.

CAPÍTULO V

5. Conclusiones

El estudio permitió comprender con mayor claridad los desafíos y necesidades que enfrenta el profesorado de Quinto año de Educación General Básica al intentar desarrollar prácticas inclusivas en contextos de aulas masificadas. Los hallazgos evidencian que la inclusión educativa no está ausente, pero su aplicación se encuentra condicionada por diversos factores estructurales. Entre estos, destacan la alta densidad estudiantil, la limitada disponibilidad de recursos, el escaso acompañamiento institucional y la sobrecarga administrativa. Los anteriores configuran un entorno que dificulta la atención individualizada y la implementación sistemática de estrategias diferenciadas. Aunque los docentes mantienen una intención inclusiva constante y recurren a metodologías activas, estas suelen aplicarse de manera general. Se puede afirmar que el alcance y la profundidad de la inclusión educativa dependen en gran medida de las condiciones del contexto escolar en el que se desarrollan las prácticas pedagógicas.

En relación con la identificación de las necesidades de inclusión educativa, existe un reconocimiento claro de la diversidad del alumnado, incluyendo estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, barreras emocionales, discapacidad y altas capacidades. Se evidencia la aplicación de un diagnóstico previo del estudiantado mediante instrumentos que permiten identificar la diversidad presente en el aula y el docente logra obtener una visión integral de las características, necesidades y particularidades de sus estudiantes. Entre las principales necesidades radican en fortalecer la formación docente continua en inclusión, mejorar el acceso a recursos didácticos adaptados y herramientas para el diagnóstico y enseñanza individual.

Respecto al análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación, se determina que la masificación escolar es la principal limitación. La misma genera dificultades en la atención individualizada, incremento del ruido, distracciones y conflictos en el aula, así como restricciones en la aplicación de estrategias diferenciadas. También se suman barreras estructurales como la insuficiencia de infraestructura, la escasez de materiales adaptados y la sobrecarga administrativa, que reducen el tiempo pedagógico efectivo. Estas condiciones evidencian que las dificultades en la implementación de prácticas inclusivas no responden únicamente a factores pedagógicos, sino a limitaciones del sistema educativo en su conjunto.

En cuanto a la caracterización del perfil docente para la implementación de prácticas inclusivas, se concluye que el profesorado presenta una disposición favorable hacia la inclusión, evidenciada en el uso de metodologías activas, trabajo colaborativo y atención socioafectiva del alumnado. Este perfil se encuentra en proceso de consolidación, ya que aún se evidencian limitaciones en la planificación diferenciada, en la aplicación sistemática del enfoque inclusivo y en las adaptaciones curriculares individualizadas. Por ende, el perfil docente requerido demanda no solo competencias pedagógicas inclusivas, sino también condiciones institucionales que permitan su desarrollo efectivo y sostenido en contextos de alta complejidad.

Referencias

Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, *47*, 73-88. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. The University of Manchester.

Alejo, M., y Osorio, B. E. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, *35*, 74-85. https://doi.org/10.56219/rgp.vi35.552

Almanasreh, E., Moles, R., y Chen, T. (2019). Content validity of instruments. *Evaluation Of Methods Used For Estimating Content Validity*, *15*(2), 214-221. https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias* (1.ª ed.). PAIDÓS.

Añazco, L. C., y Jara, D. A. (2021). *Exceso de estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial* [Trabajo de titulación]. Universidad Técnica de Machala.

Arnaiz-Sánchez, P., Albadalejo Méndez, M. J., y Caballero García, C. M. (2022). Percepciones del alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria sobre su formación en atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *98*(37.1), 375-394. https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94691

Arteaga, M. P. D., Acosta, S. I. M., Zambrano, K. N. G., Arteaga, A. M. M., Ramírez, A. B. B., y Intriago, M. A. I. (2025). Implementación de un Proyecto de Capacitación Docente y de Padres de Familia para la Inclusión Educativa de Niños con Nee Asociada a la Discapacidad. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, *5*(2), 234-249.

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial. https://www.asambleanacional.gob.ec/es/constitucion

Asamblea Nacional del Ecuador. (2024). *Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial.

Balderas, A. V., Cruz, C., Zapata, N., y Salazar, J. M. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. *TECTZAPIC Revista Académico-Científica*, *8*(1), 9-18. https://doi.org/10.51896/tectzapic/iqcl5337

Bello, J., y Guillén, G. (2019). *Educación inclusiva. Un debate necesario*. Fondo Editorial UNAE.

Birks, M., y Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2.ª ed.). SAGE.

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). FUHEM.

Booth, T., y Ainscow, M. (2016). The Index for Inclusion: A Guide to School Development by Inclusive Values. *Index For Inclusion Network.* https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf

Briones, V., y Olvera, L. (2024). Análisis crítico sobre el problema educativo de la inclusión educativa. Revisión de la literatura. *Scripta Mundi*, *3*(1), 29-47. https://doi.org/10.53591/scmu.v3i1.116

Bueno, J., y Campoverde, M. (2023). *Aulas sobrepobladas: implicaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Educativa Estados Unidos de Norte América* [Trabajo de titulación]. Universidad Nacional de Educación.

Cabero, J., y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las TIC. *Eduweb*, *7*(2), 11-22.

Calvo, G. (2009). Inclusión y formación docente. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *7*(4). http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art4.pdf

Castro-Rodríguez, Y., Mattos-Vela, M. A., y Aliaga-Del-Castillo, A. A. (2018). Consideraciones en redacción científica: discusión, conclusiones y referencias. *Odontología Sanmarquina*, *21*(4), 330. https://doi.org/10.15381/os.v21i4.15562

Cevallos, A. (2009). *La inclusión educativa: propuesta para su aplicación* [Tesis de especialización]. Universidad de Cuenca.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis*. SAGE.

Cházaro-Arellano, E. H. (2024). nálisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria*, *9*(17), 168-171. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

Denzin, N. K. (1972). *Sociological Methods: A Source Book.* Aldine Publishing Company: Chicago.

Escalante, A., Villafuerte, C. A., y Escalante, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de la Educación*, *6*(25), 1663-1678. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, *6*, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion/link/59a8daecaca27202ed5f593a/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Escudero, C., y Cortez, L. (2017). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica [Qualitative techniques and methods for scientific research].* Ecuador: Editorial UTMACH. https://n9.cl/slctl

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Aldine.

Guerrero, S. C., y Soto-Arango, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *21*(32), 109-136. https://doi.org/10.19053/01227238.9201

Guerrero, T. D. C. L., y Moreira, F. S. M. (2022). El enfoque inclusivo del Diseño Universal del Aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. *Foro Educacional*, *38*, 99-123.

Gutiérrez, J., Araque, J. C., y Cuervo, M. (2025). Desafíos institucionales para la inclusión educativa en escuelas rurales de Santander: un estudio comparativo. *Vitalia Revista Científica y Académica*, *6*(1), 1042-1055. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.523

Herrera-Seda, C., Armijo, P. C., Morales, L. F., Concha, C. G., y Contardo, R. L. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *SOPHIA AUSTRAL*, *27*(2), 1-24. https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127002

Illescas, D. C., Ferrer, K. A., y García, S. (2025). Impacto del exceso de estudiantes en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, *11*(2), 429-483. https://doi.org/10.23857/dc.v11i2.4339

Lacruz-Pérez, I., Fernández-Andrés, M. I., y Tárraga-Mínguez, R. (2022). Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Análisis de las variables que influyen en su configuración. *Universidad-Verdad*, *1*(80), 44-57. https://doi.org/10.33324/uv.v1i80.515

Larrota, D., y Uribe, A. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional contextos escolares colombianos. Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. *Revista Internacional de Humanidades 16(3):1-12*, *16*(3), 1-12. https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977

León, M. J., Coello, B. A., Palma, R. A., Castro, M. E., Carrasco, Z. P., Riofrío, V. E., Zambrano, P. J., y Morales, M. K. (2025). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*, *5*(1), 1-13. https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932

Luna, K., Elizalde, B., Mejia, N., y Campoverde, N. (2020). Hacinamiento estudiantil en el Bachillerato General Unificado de la Ciudad de Cuenca-Ecuador. *Explorador Digital*, *4*(1), 29-42. https://10.33262/exploradordigital.v4i1.1071

Meleán, R., Cañizalez, I., y Montes de Oca, I. (2019). Articulación de funciones universitarias: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad del Zulia - Venezuela. *Revista Venezolana de Gerencia*, *23*(1), 346-365. https://doi.org/10.37960/revista.v23i1.24472

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4.ª ed.). SAGE.

Ministerio de Educación. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI)*. Registro Oficial.

Mueller, C. W. (2011). *Conceptualization, Operationalization, and Measurement. In: The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781412950589

Mundaca, R. A., y Sancristobal, L. C. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, *96*(35.3), 265-286. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162

Muñoz, M., Terranova, E., Mendieta, J., Chiguano, L., Peláez, M., y Poveda, A. (s. f.). Educadores sin vocación ni preparación: la realidad de la contratación docente en Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinaria*, *5*(2), 2045-2063. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.351

Muñoz, P., Cesen, J., Guamán, R., y Cuenca, Y. (2023). La importancia del diseño universal para el aprendizaje en la inclusión educativa. *Imaginario Social*, 3. https://doi.org/10.59155/is.v7i3.216

Nicmanis, M. (2024). Reflexive Content Analysis: An Approach to Qualitative Data Analysis, Reduction, and Description. *International Journal Of Qualitative Methods*, *23*, 1-15. https://doi.org/10.1177/16094069241236603

Ocampo, A. (2022). Educación inclusiva: otros itinerarios para su discusión. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, *6*(2), 55-70.

Palacios, R., Larrazabal, S., y Berwart, R. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: tensiones entre teoría y práctica. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *42*(91), 213-242. https://doi.org/10.28928/ri/912021/aot3/palaciosr/larrazabals/berwartr

Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A., y Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la inclusión educativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *20*(1), 1-13. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892

Santiesteban, E. (2014). *Metodología de la investigación científica*. Editorial Académica Universitaria (Edacun). https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/lc/bibliounae/titulos/151737

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., y Jinks, C. (2018). Saturation in Qualitative Research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality y Quantity*, *52*(4), 1893-1907. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Universidad la Gran Colombia*, *11*(1), 33-43. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004

Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

(Trabajo original publicado en 1995)

Strauss, A. L., y Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded theory* (2.ª ed.). SAGE.

Tie, Y. C., Birks, M., y Francis, K. (2019). Grounded Theory Research: a design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, *7*, 1-8. https://doi.org/10.1177/2050312118822927

Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido. *Avances En Medición*, *15*(2), 37-48.

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (1.ª ed.). https://doi.org/10.54676/WWUU8391

Universidad Nacional de Educación. (2025). *Codificación del código de ética de la Universidad Nacional de Educación*.

Universidad Nacional de Educación. (2026). *Coordinación de investigación: ¿Quiénes somos?* https://unae.edu.ec/investigacion/quienes-somos/

Vicente, M., y Vicente, C. (2025). La inclusión educativa en España: avances, retos y perspectivas para la integración social. *Revista de Educación, Innovación y Formación (REIF)*, *12*, 77-101. https://tonigarias.wixsite.com/colegiocarrion

Vives, T., y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, *10*(40), 97-104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexos

Anexo A

ANEXO 1: FORMATO DEL INSTRUMENTO 1

Entrevista Semi Estructurada

Guía de preguntas.

MATRIZ DE CATEGORÍAS				
OBJETIVOS	• Identificar necesidades de inclusión educativa existentes en los paralelos del Quinto año de Educación General Básica. • Analizar las barreras para el aprendizaje y la participación que limitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el Quinto año de Educación General Básica. • Caracterizar el perfil del docente para la implementación de prácticas inclusivas en el aula del Quinto año de Educación General Básica.			
CATEGORÍAS	**DEFINICIÓN CONCEPTUAL**	**SUBCATEGORÍAS**	**INDICADORES**	**PREGUNTAS**
Prácticas Educativas Inclusivas	Las prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar se fundamentan en la necesidad de garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus características	1. Formativa y conceptual: necesidades de formación docente continua.	• Domina los conocimientos sobre la diversidad de los estudiantes en el aula de clase. • Posee nivel de preparación educativa para la inclusión de	1. ¿Qué formación o capacitaciones ha recibido referente al tema de inclusión educativa? 2. ¿Qué es la inclusión para usted?

	individuales. Estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso de organizadores gráficos, la evaluación diferenciada y el aprendizaje cooperativo han demostrado ser herramientas efectivas para atender la diversidad en aulas con alta densidad estudiantil (Guerrero y Moreira, 2022).		estudiantes con NEE. • Valora los saberes previos y potencialidades de los estudiantes para diseñar estrategias contextualizadas. • Participa en espacios de capacitación continua sobre educación inclusiva.	
		2. Pedagógica y curricular: desafíos para la implementación efectiva de la práctica docente.	• Aplica estrategias pedagógicas diferenciadas en el aula. • Aplica metodologías inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. • Implementa estrategias de	3. ¿En qué situaciones del aula considera necesario diversificar la enseñanza para responder a la diversidad del estudiantado?

			diversificación y flexibilización curricular adaptaciones curriculares. • Aplica frecuentemente el aprendizaje cooperativo o trabajo en equipo para dinamizar la participación.	
		3. Institucional y de recursos: desafíos estructurales derivados de la masificación escolar	• Dispone de recursos y materiales didácticos adaptados. • Recibe acompañamiento técnico y pedagógico institucional al profesorado. • Gestiona el espacio físico y la movilidad dentro	4. ¿Qué recursos pedagógicos, apoyos institucionales o materiales considera necesarios para implementar prácticas inclusivas en su aula y cuáles de ellos no están disponibles actualmente? 5. ¿Cómo evalúa la implementación de políticas inclusivas en su institución?

			del aula sobrepoblada. • Percibe el cumplimiento de las políticas inclusivas a nivel meso y micro.	
		4. Social y actitudinal: interacción y el clima educativo.	• Atiende al área social y afectiva de los estudiantes. • Promueve un clima de diálogo con todos los estudiantes, sin diferenciación. • Demuestra manifestaciones por sobrecarga laboral y estrés del profesorado ante la diversidad del aula. • Promueve la participación equitativa de todos los estudiantes.	6. ¿Cómo identifica las necesidades socioafectivas de sus estudiantes? 7. ¿Cómo maneja situaciones donde algunos estudiantes monopolizan o que no hacen parte de la participación?

Masificación Escolar	La masificación educativa sucede debido a que el incremento en el acceso a la educación no viene de la mano con la mejora equivalente en los recursos disponibles, la atención a la diversidad estudiantil y la calidad de la enseñanza. Debido a la demanda creciente, los sistemas públicos se ven obligados a responder, no siempre contando con el respaldo estructural necesario (Soto-Arango y Guerrero, 2019)	1. Formativa y conceptual: entorno físico de enseñanza.	• Cuantifica el promedio de estudiantes por aula (densidad estudiantil). • Distribuye los estudiantes por metro cuadrado de espacio en el aula. • Reconoce la disponibilidad y estado del mobiliario y recursos básicos por estudiante. • Adecua el espacio físico para la movilidad y las adaptaciones de acceso (inclusión).	8. ¿Cómo organiza la distribución para maximizar el espacio tomando en cuenta el número de estudiantes?

		2. Pedagógica y curricular: capacidad del docente para ejecutar su práctica.	• Dedica tiempo individualizado a cada estudiante. • Percibe dificultades para aplicar estrategias pedagógicas. diferenciadas. • Usa frecuentemente métodos que requieren alta interacción (ej. debates, proyectos grupales). • Aporta a la cobertura o cumplimiento del currículo programado.	9. ¿Qué estrategias diferenciadas utiliza para atender ritmos distintos de aprendizaje?
		3. Institucional y de recursos: bienestar y la interacción social	• Percibe niveles de estrés o sobrecarga laboral. • Identifica la frecuencia de conflictos, problemas de conducta o	10. ¿Ha recibido apoyo institucional para afrontar la carga laboral y disminuir el estrés docente?

			interrupciones en el aula. • Identifica niveles de ruido y distracciones que dificultan la concentración. • Valora su capacidad para mantener un clima escolar positivo y motivador.	
		4. Social y actitudinal: apoyo institucional para mitigar los efectos de la masificación.	• Identifica apoyo de personal no docente (psicólogos, asistentes) por número de estudiantes. • Dedica tiempo a tareas administrativas y de documentación que distraen de la enseñanza.	11. ¿Cómo afectan las tareas administrativas a su desempeño docente en el aula?

			• Conoce programas institucionales para la reducción de la sobrepoblación. • Cuestiona la eficacia de la gestión directiva para mitigar los efectos negativos de la masificación.	

ANEXO 2: FORMATO DEL INSTRUMENTO 2

Guía de Observación

Título del proyecto: Prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar: desafíos y necesidades del profesorado en el Quinto año de Educación General Básica.

Objetivo: Identificar, describir y analizar las prácticas inclusivas desarrolladas por el profesorado, así como los efectos de la masificación escolar en el aula de Quinto año de Educación General Básica, mediante la observación directa de las estrategias pedagógicas, el uso de recursos, la interacción docente–estudiante y las condiciones del entorno educativo.

Grupo: Docentes y estudiantes del Quinto Año de Educación Básica

Sujeto observador: María Cordero

Categoría	**Subcategorías**	**Indicadores**	**Observaciones**					**Reflexión**
			Nunca	Rara vez	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre	
Prácticas inclusivas	Formativa y conceptual: necesidades de formación docente continua.	Domina los conocimientos sobre la diversidad de los estudiantes en el aula de clase.						
		Valora los saberes previos y potencialidades de los estudiantes para diseñar estrategias contextualizadas.						
	Pedagógica y curricular: desafíos para la implementación efectiva de la práctica docente.	Aplica estrategias pedagógicas diferenciadas en el aula.						
		Aplica metodologías inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA.						
		Implementa estrategias de diversificación y flexibilización curricular adaptaciones curriculares.						

		Aplica frecuentemente el aprendizaje cooperativo o trabajo en equipo para dinamizar la participación.						
	Institucional y de recursos: desafíos estructurales derivados de la masificación escolar	Dispone de recursos y materiales didácticos adaptados.						
		Evidencia acompañamiento de las autoridades/docentes para fortalecer prácticas inclusivas en el aula.						
		Gestiona el espacio físico y la movilidad dentro del aula sobrepoblada.						
		Percibe el cumplimiento de las políticas inclusivas a nivel meso y micro.						
	Social y actitudinal: interacción y el clima educativo.	Atiende al área social y afectiva de los estudiantes						
		Promueve un clima de diálogo con todos los estudiantes, sin diferenciación.						
		Demuestra manifestaciones por sobrecarga laboral y estrés del profesorado ante la diversidad del aula.						
		Promueve la participación equitativa de todos los estudiantes.						
Masificación Escolar	Formativa y conceptual: entorno físico de enseñanza.	Distribuye los estudiantes por metro cuadrado de espacio en el aula.						
		Reconoce la disponibilidad y estado del mobiliario y recursos básicos por estudiante.						
		Adecua el espacio físico para la movilidad y las adaptaciones de acceso (inclusión).						

	Pedagógica y curricular: capacidad del docente para ejecutar su práctica.	Dedica tiempo individualizado a cada estudiante.						
		Percibe dificultades para aplicar estrategias pedagógicas. diferenciadas.						
		Usa métodos que requieren alta interacción (ej. debates, proyectos grupales).						
		Aporta a la cobertura o cumplimiento del currículo programado.						
	Institucional y de recursos: bienestar y la interacción social	Identifica la frecuencia de conflictos, problemas de conducta o interrupciones en el aula.						
		Identifica niveles de ruido y distracciones que dificultan la concentración						
		Valora su capacidad para mantener un clima escolar positivo y motivador						

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTAL
DOCUMENTOS DE REVISIÓN:
TRES PLANIFICACIONES MICROCURRICULARES PRIMER TRIMESTRE

Datos informativos
Título de la investigación: Prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar: desafíos y necesidades del profesorado en el Quinto año de Educación General Básica

Nombre de la investigadora: María Augusta Cordero
Objetivo de la investigación: Profundizar los desafíos y necesidades de los profesores de Quinto año de Educación General Básica de una institución de sostenimiento fiscal para implementar prácticas inclusivas en contextos de masificación escolar.

Nro. de Planificación 1

Fechas: 01/09/2025 - 05/12/2025

Nombre de la experiencia de aprendizaje: Planificación Microcurricular de Lengua y Literatura. Primer Trimestre

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Hallazgos	Interpretaciones
Prácticas Educativas lusivas	Formativa y conceptual	Evidencia el diagnóstico inicial del grupo y la identificación de estilos de		

		aprendizaje/diversidad en la planificación		
		Incluye estrategias específicas para NEE debidamente sustentadas en la planificación docente		
		Valora los saberes previos y potencialidades de los estudiantes para diseñar estrategias contextualizadas.		
		La planificación evidencia, por su estructura y contenido, la formación o capacitación docente en inclusión educativa y atención a la masificación escolar.		

	Pedagógica y curricular	Aplica estrategias pedagógicas diferenciadas en el aula.		
		Aplica metodologías inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA.		
		Implementa estrategias de diversificación y flexibilización curricular adaptaciones curriculares.		
		Aplica frecuentemente el aprendizaje cooperativo o trabajo en equipo para dinamizar la participación.		

	Institucional y de recursos:	Dispone de recursos y materiales didácticos adaptados.		
		Los informes de retroalimentación pedagógica registran sugerencias sobre el manejo de la inclusión en contextos de alta demanda.		
		Contempla la organización de subgrupos o distribución del espacio para mitigar el impacto de la masificación		
		Percibe el cumplimiento de las políticas inclusivas a nivel meso y micro.		

Masificación escolar	Pedagógica y curricular: capacidad del docente para ejecutar su práctica.	Dedica tiempo individualizado a cada estudiante.		
		Percibe dificultades del docente para aplicar estrategias pedagógicas inclusivas.		
		Usa frecuentemente métodos que requieren alta interacción (ej. debates, proyectos grupales).		
		Aporta a la cobertura o cumplimiento del currículo programado.		