

## **La formación continua en las prácticas inclusivas en docentes de una institución educativa de Ecuador, 2024**

*Continuing education in inclusive practices in teachers of an educational institution in Ecuador, 2024*

 Milton Alfonso Criollo Turusina<sup>1</sup>  
 Jessica Mariela Carvajal Morales<sup>2</sup>  
 Gladys Elisa Sánchez Pucha<sup>3</sup>



**Fecha de recepción:** 23/10/2024

**Fecha de aceptación:** 09/11/2024

**DOI:** <https://doi.org/10.26495/k46yj957>

**Correspondencia:** Milton Alfonso Criollo Turusina  
[mcriollot2@unemi.edu.ec](mailto:mcriollot2@unemi.edu.ec)

### **Resumen**

El objetivo fue describir el influjo de la formación continua en las prácticas inclusivas en docentes de una institución educativa de Ecuador, empleando una metodología de tipo básica, cuantitativa, descriptiva no experimental. Para efecto, se aplicó la técnica de la encuesta con un cuestionario de 24 interrogantes estructuradas a una muestra de 15 docentes seleccionados de una población de 20 docentes; a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados demostraron que; 71,66% de los docentes del contexto se comprometen con la actualización académica para abordar la realidad educativa, lo que les otorga habilidades y competencias que los destacan en actividades comunitarias. Sin embargo, aún necesitan participar de manera más activa en la participación social. Además, un 85,02% de educadores han desarrollado habilidades en la instrucción crítica, competencial y en enfoques educativos centrados en el estudiante, abarcando también procesos de formación inclusiva y conversacional, por otro lado, un 66,6% de los docentes, tienen un alto nivel en cuanto a la reflexión y el trabajo en su formación para mejorar las relaciones y el compromiso entre maestros y estudiantes, con el objetivo de desarrollar o implementar métodos de enseñanza basados en la experiencia. Bajo dichas premisas se concluye que la formación continua influye notablemente en las prácticas inclusivas de los docentes, no obstante; existe aún un porcentaje significativo de educadores que carecen de estas cualidades, lo que genera una brecha potencial que requiere un enfoque estratégico urgente por parte de la institución.

**Palabras clave:** Influjos, Formación, Continua, Prácticas, Inclusión.

### **Abstract**

The objective was to describe the influence of continuing education on the inclusive practices of teachers in an educational institution in Ecuador, using a basic, quantitative, descriptive, non-experimental methodology. For this purpose, the survey technique was applied with a questionnaire of 24 structured questions to a sample of 15 teachers selected from a population of 20 teachers; through a non-probabilistic sampling by convenience. The results showed that 71.66% of the teachers in the context are committed to academic updating to address the educational reality, which gives them skills and competencies that make them stand out in community activities. However, they still need to participate more actively in social participation. In addition, 85.02% of educators have developed skills in critical instruction, competency and student-centered educational approaches, also encompassing inclusive and conversational training processes, on the other hand, 66.6% of teachers, have a high level in terms of reflection and work on their training to improve relationships and engagement between teachers and students, with the aim of developing or implementing teaching methods based on experience. Under these premises, it is concluded that continuous training has a significant influence on the inclusive practices of teachers; however, there is still a significant percentage of educators who lack these qualities, which generates a potential gap that requires an urgent strategic approach by the institution.

**Key words:** Influence, Training, Continuous, Practices, Inclusion.

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Milagro - Guayas – Ecuador, Maestro en Docencia Universitaria, [mcriollot2@unemi.edu.ec](mailto:mcriollot2@unemi.edu.ec), <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

<sup>2</sup> Universidad Estatal de Milagro - Guayas – Ecuador, Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación Básica, [jcarvajalm4@unemi.edu.ec](mailto:jcarvajalm4@unemi.edu.ec), <https://orcid.org/0000-0001-6692-1775>

<sup>3</sup> Universidad Estatal de Milagro - Guayas – Ecuador, Estudiante de la carrera de Educación Básica, [gsanchezp6@unemi.edu.ec](mailto:gsanchezp6@unemi.edu.ec), <https://orcid.org/0009-0002-3664-1187>

## **1. Introducción**

De forma internacional por la Oficina Regional de Educación menciona que el sistema educativo solo se puede cambiar con la participación de docentes, estudiantes, instituciones y familias. Es por esto que las consultas internacionales y las políticas nacionales sobre educación han logrado crear mecanismos que permiten un progreso inclusivo, viendo la diversidad en un sistema más holístico que destaca activamente las características más importantes de los estudiantes: raza, etnia, género, idioma, religión, estilo de aprendizaje, personalidad; condición, varias habilidades artísticas, manuales e intelectuales. Y, aun existiendo grandes cambios a nivel del mundo en cuanto a esta temática, son muy notables las falencias que aún coexisten a nivel internacional.

En el caso de España, el estudio de Rodorigo et al. (2019), sus hallazgos indicaron una falta de conocimiento del profesorado que trabaja en mediación, así como mediadores interculturales en la educación; en tanto, no existen la colaboración interprofesional y la importancia de las macroestructuras organizativas y culturales.

Por otro lado, América Latina y el Caribe, según Clavijo y Bautista (2020), aún es necesario superar varias brechas estructurales como las desigualdades de género, raciales, étnicas y demográficas. La desigualdad significa que se requieren mayores esfuerzos para hacer realidad la educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, especialmente en la educación superior, como mecanismo para corregir la desigualdad social. Asimismo, de forma global según López (2024), la educación es parte fundamental para el desarrollo de un país y la misma no puede darse de forma desordenada. Es por ello, que administran y establecen algunos parámetros para la misma, entre ellas la inclusión y preparación adecuada de docentes en esta área, para poder desarrollar con ellos un mejor mañana con seres capacitivos de aportación a la inclusión en la sociedad.

Así mismo, en México la investigación de Pérez (2022), sostiene que para reducir los desafíos reconocidos en la formación docente y coadyuvar a las IES a mejorar la calidad del proceso de enseñanza, se requiere poner en practicidad los conceptos básicos de la formación de nuevos profesionales. En otro contexto el estudio de Hernández et al. (2021) en Cuba determina que un profesor necesita formación práctica en cualquier momento, dar plena vigencia a sus deberes laborales, para promover cambios en sus conocimientos, habilidades, actitudes y aspectos del funcionamiento personal. Y, la formación de docentes es una forma eficaz de actuar conscientemente ante los cambios en las capacidades y habilidades de los individuos, para adaptarlas a las prácticas docentes de las instituciones educativas.

Mientras que, en Ecuador, Andrade et al. (2020), manifiestan que para mejorar la calidad en la educabilidad se requieren de varios elementos descritos en tres dimensiones: necesidades institucionales, resultados de la evaluación del desempeño del aprendizaje y oferta académica, los cuales se conjugan con las funciones materiales de la educación superior, y en una perspectiva sistémica, cada necesidad educativa de las instituciones de educación superior puede ser identificado.

Otra investigación ecuatoriana llevada a cabo por Morales et al. (2023), logró sistematizar los objetos de referencia y revelar las regularidades de los fundamentos del concepto curricular centrado en la práctica pedagógica, permitiendo así conceptualizar la actuación e identificar su relación con otras categorías inherentes a los procesos de formación profesional educativa. Con base en las nuevas categorías, se pudo concluir que la renovación del desempeño se vio como una serie de consideraciones

en diferentes áreas que incluyen la evaluación y la calidad, el contenido del aprendizaje, educación, competencia, necesidades sociales, transformación cultural, motivación y la participación docente.

Es necesario también puntualizar que, en Ecuador se adoptó leyes y reglamentos destinados a incluir la diversidad en la Educación Básica; no obstante, además de los cambios estructurales y legislativos, todo proceso de Educación Inclusiva debe implementar prácticas docentes que promuevan el potencial de aprendizaje de las personas con discapacidad; en este aspecto el presente estudio establecido en el marco de la investigación en igualdad y educación, el objetivo es analizar las actitudes del profesorado hacia la educación.

En este aspecto, el estado ecuatoriano ratifica la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad 2008; en tanto; la Educación Inclusiva en el Ecuador se rige por diversas leyes y reglamentos, comenzando por la Constitución de la República (Zambrano & Orellana, 2018). Es por esto que; en Ecuador se han adoptado leyes y reglamentos que son destinados a implementar las prácticas de docentes para promover un aprendizaje inclusivo, pero para llegar allá y tener esta falencia abordada como país, se requiere aún más estrategias. Además, en los docentes existe la disponibilidad verbal de querer hacer y aportar a un cambio en esta problemática, no obstante; concurre aún la falta de acción y práctica de estrategias para fomentar un cambio en esta situación.

Finalmente para Lima & Tobar (2021), los maestros ecuatorianos indagan poco sobre cursos que abordan problemas de aprendizaje, es decir acrecentando la brecha educativa; los maestros no dominan las herramientas y estrategias que necesitan para resolver una variedad de problemas, y, para obtener un cambio radical en dicha problemática; se requiere una reformulación en el pensamiento y en la actitud de los profesionales, ya que como lo expresa Zambrano & Cevallos (2019), en Ecuador la educación palidece en comparación con las instituciones del campus debido a la falta de recursos o por falta de tiempo. Es notable entonces, que se requiere de un dinamismo procedimental en los pensamientos y accionares de los docentes, para asegurar una educación de equidad.

Dicho esto, al observar a los docentes del contexto investigado, se identificó educativos con grandes falencias en la formación continua, especificando; en las estrategias didácticas aplicadas para desarrollar prácticas y abordar la problemática de inclusión en el estudiantado, los esfuerzos de los docentes y administrativos no han surtido efecto para erradicar dicha falencia en la institución, llevando a cabo muchas veces a improvisar por la falta de conocimiento o de formación continua, lo que ha generado una simple educación por experiencia sin tener certeza científica en las estrategias prácticas administradas.

Es por esto, que abordamos la presente investigación en aras de poder identificar las falencias en los docentes, dejando una descripción del problema para determinar cuáles serían las estrategias didácticas para desarrollar las prácticas inclusivas. En este aspecto, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuál es el influjo de la formación continua en las prácticas inclusivas en docentes de una Institución Educativa de Ecuador, 2024?

Bajo las premisas presentadas es fundamental entonces entender a la formación continua, para ello se presenta planteamientos desde varias miradas. Para Rodríguez et al. (2021) y en concordancia con la Secretaría de Educación Pública (en adelante - SEP); la formación continua es un conjunto sistemático y regular de actividades que permiten a los docentes actualizar sus conocimientos y habilidades a través de actividades de actualización y capacitación durante el ejercicio profesional, en cambio para Grijalba

& Mendoza (2020), dicha formación tiene diferentes definiciones, desde varias áreas, como por ejemplo: los investigadores consideran a la formación continua como un proceso de formación, unos la entienden desde el proceso de desarrollo profesional y otros la analizan desde el punto de vista de la cualificación.

Finalmente, a la luz de Aguirre et al. (2020), la formación continua; se conceptualiza como un proceso sistemático consistente y organizado en el que los maestros en servicio se involucran individual o colectivamente en un proceso de aprendizaje críticamente reflexivo, que promueve el desarrollo de habilidades profesionales, asimismo, el autor señala a las dimensiones educativa, pedagógica y humana como las principales sobre la formación continua.

En virtud de lo expuesto, según De la Puente (2024), la dimensión educativa analiza la relación entre educación, cultura y desarrollo humano, integrando a la educación, a la interculturalidad, a la diversidad cultural, a la creatividad y las oportunidades de formación profesional; en el campo de la cultura. Por otro lado, para Laya (2020), la dimensión pedagógica tiene sus raíces en la enseñanza crítica, la competencia y la educación centrada en el estudiante, incluidos los procesos de educación inclusiva y conversacional, para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes no tradicionales y revertir la exclusión educativa y social acumulada.

Bajo otro precepto; según Gómez (2021), la dimensión humana, es un elemento substancial para el desarrollo de habilidades interpersonales en aras de mejorar las relaciones y el compromiso del profesor y el estudiante. Además como requerimiento epistémico de comprensión de la formación continua, es importante definir y mencionar teorías que nos brinden un entendimiento de las mismas, así Ausubel, Novak y Hanesian (1983), en su teoría del aprendizaje significativo, sostienen que el saber es facilitado al ser, cuando la nueva información se integra en la estructura cognitiva del mismo, lo que conduce a un proceso de asimilación cognitiva en el que se relaciona la nueva información con los conocimientos previos, es decir, el docente debe ser un facilitador entre el conocimiento y los estudiantes así también lo expresa: (Garcés et al., 2018).

Por otro lado, al hablar de las prácticas inclusivas, según Palacios et al. (2020) la práctica inclusiva utiliza la diversidad como un recurso que beneficia el proceso de aula, aun cuando se enfoca en los más desfavorecidos, brindando una educación de mayor calidad.

Con referencia a aquello, es substancial expresar que las prácticas inclusivas desde el planteamiento de Castello et al. (2022), constituyen los accionamientos pertinentes en materia de equidad e igualdad en la praxis docente, bajo esta mirada se establecen en las dimensiones: estrategias para fomentar la participación social, que para la Sepúlveda Sepúlveda et al. (2020), es la integración voluntaria u obligatoria, formal e informal, de las personas en actividades comunitarias. Dimensión: estrategias integrales, que según Palacios (2020), es la forma en que los sujetos se destacan como personas responsables, ayudando y desarrollando todas las dimensiones de las personas y de las cosas.

Y, la dimensión: aprendizaje y servicio a la comunidad; que según expresa Severino et al. (2023), el aprendizaje-servicio no es solo una estrategia didáctica para que los alumnos adquieran más y mejores conocimientos, si bien tiene como objetivo claro mejorar su aprendizaje; el servicio y aprendizaje comunitario es una mezcla de los dos componentes basados en métodos de enseñanza experiencial.

Con premisa a aquello, substancialmente mediante apartado científico es necesario acudir a varios planteamientos teóricos para comprender a las prácticas inclusivas y sus particularidades en el ser

humano, en este aspecto, según expresa González et al. (2017): no existe una teoría inclusiva de la educación, sino un conjunto de ideas sueltas, interconectadas en ciertos puntos, que vagan no linealmente de un lugar a otro, un discurso, una disciplina e impacto crea una serie de marañas genealógicas dispersas. El conocimiento sobre la educación inclusiva es un movimiento perpetuo y como tal se construye sobre un abismo, a pesar de la falta de un fundamento claro y de estructuras teóricas, epistemológicas y metodológicas contemporáneas que sustenten la tarea.

Es también oportuno expresar que, el impacto negativo de las prácticas inclusivas negativo se manifiesta como la adopción de una falsa estructura de conocimiento institucional, que se da por suprimir el acervo cognitivo y didáctico de la educación especial o, si esto no es posible, por aplicar una espacialidad peyorativa y metodológicamente individualista. En este aspecto apegándonos a la teoría de los derechos humanos sobre la inclusión en la discapacidad que, según Gómez (2012), las teorías de la justicia en general y de los derechos humanos en particular se han resumido en una serie de referencias relacionadas con las personas con discapacidad. Las concepciones modernas dominantes de la justicia no resuelven este problema. Una teoría del derecho buena y completa debe incluir la igualdad para las personas con discapacidad, y esto requiere un examen cuidadoso de algunos de sus supuestos subyacentes.

En otro aspecto, la inclusión de las personas con discapacidad en el discurso jurídico no es solo una cuestión teórica importante, sino que también tiene las siguientes consecuencias: implicaciones prácticas involucradas, de cara racional a las medidas y reformas adoptadas en el campo del derecho e interpretando correctamente las disposiciones de este campo, además de que es muy importante crear una teoría que pueda establecer la igualdad de derechos para las personas con discapacidad.

Con todo lo expresado y a nivel de la justificación, la investigación presentó la necesidad de efectuarse desde el ámbito social, por el requerimiento de praxis de formación continua en docentes para el desarrollo de estrategias didácticas que se enfatizan en cultivar las prácticas inclusivas, esto sin duda también aportará al rol social en el que ellos se encuentran. Desde el factor pedagógico se requiere en el profesorado, una formación continua en las estrategias didácticas para desarrollar la calidad educacional, promoviendo en ellos; la problematización, motivación, saberes previos, gestión y el acompañamiento del aprendizaje.

Para efecto, los objetivos se encaminaron a: determinar el influjo de la dimensión educativa en las estrategias para fomentar la participación social de los docentes estudiados; identificar la influencia de la dimensión pedagógica en las estrategias integrales de los profesores del contexto estudiado; y, establecer la incidencia de la dimensión humana sobre las estrategias de aprendizaje activo y servicio comunitario en los docentes investigados.

## **2. Material y métodos**

La metodología fue de tipo básica, cuantitativa no experimental, descriptiva; permitiendo la obtención de datos de forma más específica mediante la recogida de información, por la necesidad de establecer un entendimiento de cómo la formación continua influye en las prácticas inclusivas.

Para la recolección de información se empleó la encuesta con un cuestionario enfatizado en medir las dimensiones: educativa, pedagógica y humana para la variable formación continua y las dimensiones: participación social, estrategias integrales y aprendizaje y servicio comunitario para la variable prácticas inclusivas, dicho instrumento fue dirigido a una muestra de 15 educativos de una población de 20 docentes del contexto estudiado seleccionados por el muestreo no probabilístico por

conveniencia.

El procesamiento de datos se lo efectuó con el programa SPSS analizando los índices recolectados mediante la estadística descriptiva y la escala ordinal cuantificada en un nivel alto denotado en 75-100; medio en 50-69; y, bajo en 0-49.

Del mismo modo, los aspectos éticos efectuados en el estudio persiguieron el planteamiento de Espinoza & Calva (2020), siendo el respeto por la integridad científica especificado en cuatro áreas de investigación: la primera se refiere a la planificación, recopilación, gestión, conservación, procesamiento, análisis, calidad y difusión de la información. El segundo se relaciona con la autoría y el proceso de revisión en las prácticas editoriales de algunos medios. El tercer ámbito es la consulta, que se forma en el campo de la educación entre investigadores (docentes) y estudiantes, por último, la cooperación, que se coordina por la responsabilidad del cumplimiento de las tareas asignadas a los socios.

### 3. Resultados

**Tabla 1**

*Efecto de la dimensión educativa en las estrategias para fomentar la participación social en los educadores*

Ítem	N.	n.	Siempre (alto)	n.	A veces (medio)	n.	Nunca (bajo)
1	15	13	86,7%	2	13,3%	0	0%
2	15	14	93,3%	1	6,7%	0	0%
3	15	7	46,7%	8	53,3%	0	0%
4	15	6	40%	9	60%	0	0%
13	15	15	100%	0	0%	0	0%
14	15	15	100%	0	0%	0	0%
15	15	11	73,3%	3	20%	1	6,7%
16	15	5	33,3%	5	33,3%	5	33,3%
<b>Total</b>			<b>71,66%</b>	<b>Total</b>	<b>23,32%</b>	<b>Total</b>	<b>5%</b>

Nota: nivel alto denotado en 75-100; medio en 50-69; y, bajo en 0-49.

De acuerdo a la Tabla 1. se evidenció qué; el 71,67 % posee un nivel alto en relación con el proceso de actualización de los docentes de acuerdo a los cambios en el currículo y el proceso de formación continua en inherencia a la realidad educativa, así como la integración voluntaria u obligatoria, formal e informal; de las personas en actividades comunitarias, por otro lado, el 23,33 % posee un nivel medio de los elementos expresados y finalmente el 5 %. Posee un nivel bajo, es decir, se presencia que; a medida del desarrollo del factor educativo que posibilita la actualización continua en docentes, se fomenta la participación en actividades comunitarias en los mismo, no obstante; aún existe un grupo de profesionales que requiere de abordaje para acrecentar su participación en las prácticas inclusivas.

**Tabla 2**

*Influjo de la dimensión pedagógica en las estrategias integrales de los docentes*

Item	N.	n.	Siempre(alto)	n.	A veces (medio)	n.	Nunca (bajo)
5	15	15	100%	0	0%	0	0%

6	15	13	86,7%	2	13,3%	0	0%
7	15	12	80%	3	20%	0	0%
8	15	13	86,7%	2	13,3%	0	0%
17	15	10	66,7%	5	33,3%	0	0%
18	15	13	86,7%%	2	13,3%	0	0%
19	15	13	86,7%	2	13,3%	0	0%
20	15	13	86,7%	2	13,3%	0	0%
<b>Total</b>			<b>85,02%</b>	<b>Total</b>	<b>14,97%</b>	<b>Total</b>	<b>0%</b>

Nota: nivel alto denotado en 75-100; medio en 50-69; y, bajo en 0-49

De acuerdo a la Tabla 2, se evidencia que; el 85,02% de los docentes posee un nivel alto de dependencia a sus raíces en la instrucción crítica, competencia y la educación centrada en el estudiante, incluidos los procesos de formación inclusiva y conversacional, para fortalecer la enseñanza no tradicional y revertir la exclusión educativa y social acumulada, así como para desarrollar prácticas inclusivas, con estrategias de rincones y talleres, por otro lado, el 14,98 % posee un nivel medio en inherencia a los indicadores expresados y el 0 % tiene un nivel bajo, es decir, se figura que; la dimensión pedagógica de instrucción crítica, competencia y la educación centrada en el estudiante, incluidos los procesos de formación inclusiva y conversacional, fomenta en las estrategias espetos integrales en los docentes, requiriendo un abordaje en un porcentaje mínimo de docentes para cumplir con las prácticas inclusivas.

**Tabla 3**

*Incidencia de la dimensión humana en las estrategias de aprendizaje y servicio comunitario.*

<b>Ítem</b>	<b>N.</b>	<b>n.</b>	<b>Siempre (alto)</b>	<b>n.</b>	<b>A veces (medio)</b>	<b>n.</b>	<b>Nunca (bajo)</b>
9	15	14	93,3%	1	6,7%	0	0%
10	15	6	40%	9	60%	0	0%
11	15	6	40%	5	33,3%	4	26,7%
12	15	12	80%	3	20%	0	0%
21	15	14	93,3%	1	6,7%	0	0%
22	15	12	80%	3	20%	0	0%
23	15	9	60%	6	40%	0	0%
24	15	7	46,7%	8	53,3%	0	0%
<b>Total</b>			<b>66,66%</b>	<b>Total</b>	<b>30%</b>	<b>Total</b>	<b>3,33%</b>

Nota: nivel alto denotado en 75-100; medio en 50-69; y, bajo en 0-49

De acuerdo a la Tabla 3, se evidencia que; el 66,66% de la unidad de análisis posee un nivel alto con relación desarrollar habilidades interpersonales en la praxis docente, para mejorar las relaciones y el

compromiso entre el profesor y el alumno, así como promulgar el servicio y aprendizaje comunitario a través de métodos experienciales, por otro lado, el 30% posee un nivel medio de los elementos expresados y finalmente el 3,34 % posee un nivel bajo, es decir; se presencia que; la dimensión humana desarrolla las habilidades interpersonales para mejorar la relación entre el profesor y el estudiante sobre el servicio y aprendizaje comunitario en la población estudiada. Pese a ello, se requiere de un abordaje problemático sobre un tercio de los docentes estudiados.

#### **4. Discusión**

Tras evaluar la aplicabilidad instrumental con énfasis en el influjo de la dimensión educativa sobre las estrategias para fomentar la participación social de los docentes estudiados, se demostró que el 71,67 % tiene un alto nivel en relación con el proceso de la dimensión actualización de los profesores conforme a las modificaciones en el currículo y el proceso de formación continua acorde a la realidad educativa, así como la participación voluntaria u obligatoria, formal e informal de individuos en actividades comunitarias, asimismo el 23,33% tiene un nivel medio y el 5% un nivel bajo.

En otras palabras, se observa que, a medida que avanza el desarrollo educativo que permite la actualización constante de los docentes, se impulsa su participación en actividades comunitarias. Sin embargo, todavía hay un grupo de profesionales que necesita atención para aumentar su involucramiento en prácticas inclusivas. Bajo dicho planteamiento según Ausubel, Novak y Hanesian (1983), el aprendizaje significativo se promueve cuando la información nueva se incorpora en la estructura cognitiva. En otras palabras, el saber edifica conexiones a lo largo del proceso educativo, transformándose en un potente instrumento para el proceso de aprendizaje.

Igualmente, Hernández et al. (2021), indican que la capacitación de profesores es un método efectivo para responder de manera consciente a las variaciones en las capacidades y habilidades de las personas para ajustarlas a las prácticas pedagógicas de los centros educativos.

También, en referencia a la dimensión pedagógica y su influencia en las estrategias integrales del profesorado, se evidencia que el 85,02% tiene un alto grado de dependencia a los fundamentos en la enseñanza crítica, competencia y educación centrada en el estudiante, incluyendo los procesos de formación inclusiva y conversacional, todo esto con el objetivo de robustecer la enseñanza no convencional y contrarrestar la exclusión educativa y social acumulada, además de implementar prácticas inclusivas con pedagogía de enseñanza crítica, habilidad y educación enfocada en el alumno, que incluye los procesos de formación inclusiva y conversacional con énfasis en promulgación de estrategias integrales como los rincones y talleres. No obstante, existe un 14,97% del profesorado que se encuentra en un nivel medio, es decir; dicho índice requiere mejorar su criticidad y formación direccionada hacia el desarrollo de estrategias integrales.

A nivel de ello, según Garcés Cobos et al. (2018), sostienen que en el aprendizaje significativo se potencia cuando la nueva información interactúa con el saber ya existente (ideas, conceptos, relaciones) en una persona. Por lo tanto, se vinculan en el aprendizaje los llamados "sub-represores", con el objetivo de fortalecer la estructura cognitiva de los estudiantes. En consecuencia, el conocimiento edifica conexiones a lo largo del proceso de asimilación, transformando la nueva información en un recurso potencialmente relevante, además; igualmente y acuerdo con Lima & Tobar (2021), los docentes al no

capacitarse y actualizarse, difícilmente desarrollan competencias que brinden el dominio de las herramientas y estrategias que se requiere en la educabilidad en los contextos actuales.

Finalmente, en referencia a la medición de la incidencia que percibe la dimensión humana sobre las estrategias de aprendizaje y servicio comunitario en los docentes investigados, se demostró que el 66,66% tiene un alto nivel en cuanto a pensar y tratar en la formación docente para potenciar las relaciones y el compromiso entre el profesor y el educando, así como en el servicio y aprendizaje comunitario, acotando a ello, que los factores manifestados son una combinación de los elementos que fundamental los métodos de enseñanza experienciales.

En inherencia a ello, se observa que la dimensión humana fomenta las competencias interpersonales para potenciar la relación entre el docente y el educando en el ámbito del servicio y aprendizaje comunitario. Del mismo modo, es preeminente expresar que el 30% del profesorado se encuentra en un nivel de desarrollo para los indicadores señalados en líneas superiores y el 3,33% se sitúan en un nivel bajo, por lo que es de relevancia superior un abordaje problemático en aras de la praxis educativa con calidad, calidez y equidad.

Según expresa Zambrano y Cevallos (2019), en Ecuador, la educación se ve debilitada debido a la escasez de recursos y al limitado tiempo disponible. Por lo tanto, es evidente que se necesita un enfoque dinámico en las ideas y acciones de los docentes para garantizar una educación equitativa, esto a su vez también requiere según Hernández (2021), la formación práctica experiencial de manera constante para cumplir efectivamente con las responsabilidades laborales, lo que le permitirá promover cambios en sus conocimientos de los docentes, en sus habilidades, actitudes y en su desarrollo personal.

Finalmente, añadido a ello, según sostiene Clavijo y Bautista (2020), en Sudamérica es preeminente la necesidad de cambios estructurales en la educación, para masificar los esfuerzos y cumplir con la inclusión que está estipulada en todas las políticas educativas del mundo, esto sin duda no solamente recae en la responsabilidad de los currículos, sino también de todos los actores educativos, iniciando por el profesorado.

## **5. Conclusiones**

Determinando el influjo de la dimensión educativa sobre el fomento participativo societal en los educadores, se establece que; el 71,66% de los docentes del contexto de estudio poseen un nivel alto, el 23,33 % se sitúa en un nivel medio y finalmente el 5 % posee un nivel bajo, en otras palabras; es decir, existe un gran índice de docentes que se involucran en el proceso de actualización académica para responder a la realidad educativa, esto hace que dichos educadores posean cualidades profesionales y competenciales que los han posicionado como partícipes en actividades comunitarias, no obstante; casi un tercio de la planta docente requiere de un involucramiento activo en la participación social.

Por otro lado, al momento de identificar la influencia de la dimensión pedagógica sobre las estrategias integrales en los educadores, se obtuvo que; un 85,02% del profesorado posee un nivel alto, un 14,98 % un nivel medio y un 0 % un nivel bajo, es decir; la mayor parte de los educadores poseen desarrollo en la instrucción crítica, competencial y la educación centrada en el estudiante, incluidos los procesos de formación inclusiva y conversacional, para fortalecer la enseñanza de los estudiantes.

Finalmente, al establecer la incidencia de la dimensión humana sobre las estrategias de aprendizaje y servicio comunitario, se encontró que el 66,6% de los educadores del contexto investigado; poseen un nivel alto en referencia a reflexionar y trabajar en su capacitación para fortalecer las relaciones y el

compromiso entre maestros y estudiantes, así como en el servicio y el aprendizaje comunitario en aras de desarrollar o emplear métodos de enseñanza basados en la experiencia, no obstante, existe también un tercio de educadores que no poseen dichas cualidades, lo que crea una brecha potencial en donde es necesario e inmediato un abordaje estratégico desde la institución.

## 6. Referencias

- Aguirre Canales, V., Gamarra Vásquez, J., Lira Seguí, N., & Carcausto, W. (2020). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. doi: <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/890/919>
- Andrade, C., Siguenza, J., & Chitacapa, J. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista Espacios*, 41(33). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05>
- Ausubel, D.-N. J.-H. (1978). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. <https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vQUtT3ZNWjdmTlk/edit?pli=1&resourcekey=0-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad revista de educación*, 15(1). <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- De-la-Puente-Acosta, Nora de-los-Milagros, Sierralta-Pinedo, Sheila, Guerra-Castellanos, Yetzy Beatriz, & Peñalver-Higuera, Manuel José. (2024). La gestión educativa como esencialidad en el desempeño docente y el aprendizaje en estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 55-74. Epub 27 de junio de 2024. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3147>
- Espinoza Freire, E., & Calva Nagua, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000400333&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000400333&script=sci_arttext)
- Garcés Cobos, L., Montaluisa Vivas, Á., & Salas Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje Significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales*, 1(376). <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1871>
- Gómez-Gómez, M. (2021). La formación del profesorado ante las nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje virtual desde una dimensión tecnológica, pedagógica y humana. *Publicaciones*, 51(3), 565–584. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18123>
- Gómez, P. C. (2012). Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. *Revista de estudios políticos*, (158), pp. 103-137. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4130420.pdf&ved=2ahUKEwjP3bLUg6aJAxUUTDABHQdIAZcQFnoECBgQAQ&usq=AOvVaw2zdI-X48-e2K3sa61iRdDC>
- González, D., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñán, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104. doi: <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Grijalba Vallejo, R., & Mendoza Otero, J. (2020). Formación didáctica continua de los docentes de educación básica primaria en Colombia: un análisis necesario. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 209-216. doi: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S221836202020000100209&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S221836202020000100209&script=sci_arttext)
- Hernández Martínez, D., Aroche Carvajal, A., & Fernández Palenzuela, R. (2021). Consideraciones

- teóricas sobre la capacitación docente en el contexto internacional y nacional, *Artículos científicos* (Revisión): <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2946/AT26625.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laya Silva, M. (2020). La Dimensión Pedagógica de la Equidad en Educación Superior. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28(46). doi: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5039/2410>
- Lima-Ribas, I., & Tobar-Naranjo, M. (2021). Calidad educativa desde la inclusión y su realidad en Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 175-186. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.534>
- López-Leyva, Santos. (2024). La educación de América Latina percibida desde el objetivo 4 de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). *Información tecnológica*, 35(2), 23-36. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642024000200023>
- Mathews, Willy Gastello, Garay, Jessica Paola Palacios, Alcedo, Jesús Manuel Guerrero, & Coronado, Christian Raúl Linares. (2022). Educación inclusiva en las organizaciones educativas: una revisión bibliográfica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1837-1847. Epub 23 de noviembre de 2022. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.455>
- Morales-Caguana, E. F., Llerena-Choez, E. E., & Quintana-Suárez, B. (2023). La actualización educativa en el desempeño profesional del docente. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR. ISSN 2737-6354.*, 6(11), 2-17. <https://doi.org/10.46296/rc.v6i11.0110>
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Palacios Garay, J. P., Cadenillas Albornoz, V., Chávez Ortiz, P. G., Flores Barrios, R. A., & Abad Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista eleuthera*, 22(2), 51-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.17151/elev.2020.22.2.4>
- Pérez, L. (2022). *Consultado de Capacitación y actualización docente en la educación superior: un estudio de caso*, UAEH Biblioteca Digital. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2946/AT26625.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodorigo, M., Fernández-Larragueta, S., & Fernández-Sierra, J. (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 747–761. <https://doi.org/10.5209/rced.58885>
- Rodríguez Hernández, B., Bautista Ortiz, M., & Servín Calvillo, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *Revista de investigación educativa de la rediech*, 12. doi: <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144043/html/>
- Sepúlveda, W., Dos Santos Lopes, R., Tricanico Maciel, R. P., & Suziane Probst, V. (2020). Participación social, un factor a considerar en la evaluación clínica del adulto mayor: una revisión narrativa. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 37(2), 341-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.4518>
- Severino-González, Pedro, Sarmiento-Peralta, Giuseppe, Santivañez, Saul, & Morales-Mejías, Yeison. (2023). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: percepción de estudiantes universitarios de Perú. *Formación universitaria*, 16(4), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000400001>

Zambrano-Garcés, R. M., & Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i4.296](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296)