



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

TESIS

**Para optar el título profesional de Licenciada en Educación
Primaria e Interculturalidad**

Estrategias de enseñanza virtual y aprendizaje de estudiantes
inclusivos del nivel primario

PRESENTADO POR

Salazar Cerna, Rosa Elvira
Velasquez Mallqui, Sandy Viviana

ASESOR

Del Rosario Peña, Hugo Humberto

Lima - Perú, 2022

Resumen

En la presente investigación se propone determinar la relación entre las estrategias de enseñanza virtuales con el aprendizaje de estudiantes inclusivos. Esta última es analizada a través de las siguientes dimensiones: planificación de contenidos, uso de aplicaciones tecnológicas, recursos didácticos y tipos de evaluación. El enfoque del estudio es cuantitativo de nivel descriptivo correlacional, en el que participaron 24 docentes de instituciones educativas públicas con estudiantes inclusivos del nivel primario; para el recojo de información se elaboraron y aplicaron dos cuestionarios (estrategias de enseñanzas virtuales y niveles de aprendizaje), de escala ordinal e ítems politómicos. A partir del análisis se obtuvieron los siguientes resultados: una puntuación media alta con relación a los rangos de la encuesta con un nivel 4 que significa «casi siempre», correspondiente al uso de estrategias virtuales y, en tipos de evaluación alcanzaron un nivel 3 que significa «a veces», en el cual se evidencia que los docentes no siempre adaptan las evaluaciones. Asimismo, en la variable de aprendizaje se revela que los docentes consideran que los logros de niveles de las competencias esperadas de los estudiantes inclusivos alcanzaron media baja en el rango 2, clasificado como «logro en proceso». Se concluyó que existe una correlación positiva fuerte y significativa entre las estrategias didácticas y los niveles de aprendizaje donde es posible afirmar que, si los docentes aplican ciertas estrategias, el aprendizaje del estudiante inclusivo se tornará significativo, trayendo como consecuencia la mejora de sus aprendizajes.

Palabras clave: aprendizaje en línea, educación inclusiva, educación básica, estrategias educativas

Abstract

In this research, it is proposed to determine the relationship between virtual teaching strategies with the learning of inclusive students. The latter is analyzed through the following dimensions: content planning, use of technological applications, didactic resources and types of evaluation. The focus of the study is quantitative with a correlational descriptive level, in which 24 teachers from public educational institutions participated with inclusive students of the primary level; for the collection of information two questionnaires were elaborated and applied (virtual teaching strategies and learning levels), ordinal scale and polytomous items. From the analysis, the following results were obtained: they obtained a high average score in relation to the ranges of the survey with a level 4 that means «almost always» corresponding to the use of virtual strategies and in types of evaluation they reached a level 3 that means «sometimes», in which it is evident that the teachers do not always adapt the evaluations. Likewise, the learning variable shows that the teachers consider that the achievements of levels of competencies expected of inclusive students reached medium low in range 2 classified as «achievement in process». It was concluded that there is a strong and significant positive correlation between didactic strategies and learning levels where it is possible to affirm that if teachers apply certain strategies, inclusive student learning will become significant, bringing as a consequence the improvement of their learning.

Keywords: online learning, inclusive education, basic education, educational strategies

Contenido

Contenido

Carátula	i
Resumen.....	ii
Abstract.....	ii
Contenido.....	iii
Lista de figuras	iv
Lista de tablas	v
Introducción	1
Metodología.....	14
Diseño	14
Participantes.....	14
Medición o instrumentos	16
Procedimiento	16
Análisis de resultados	18
Discusión	23
Conclusiones.....	26
Referencias	28
Apéndice	36

Lista de tablas

<i>Tabla 1: Distribución de docentes.....</i>	<i>15</i>
<i>Tabla 2: Prueba de KMO y Bartlett</i>	<i>18</i>
<i>Tabla 3: Estadísticas de total de elemento.....</i>	<i>19</i>
<i>Tabla 4: Estadísticos descriptivos</i>	<i>20</i>
<i>Tabla 5: Correlaciones entre variables.....</i>	<i>22</i>

Lista de figuras

<i>Figura 1: Distribución de docentes según el grado en el que enseña</i>	<i>15</i>
<i>Figura 2: Gráfico de sedimentación de Cattell que confirma que la escala es multifactorial</i>	<i>19</i>

Introducción

En el transcurso de la pandemia de COVID-19, el Ministerio de Educación (Minedu) decidió optar por la educación a distancia; una muestra de ello fue el programa «Aprendo en casa» que generó un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje e involucró la utilización de herramientas tecnológicas. En este contexto, la presente investigación está enfocada en el aprendizaje de estudiantes inclusivos, teniendo en cuenta que, en el sistema educativo peruano, la Ley General de Educación N.º 28044 propone que la educación inclusiva debe garantizar dos vacantes en Educación Básica Regular (EBR) para educandos con habilidades diferentes, leves o moderadas en instituciones educativas públicas y privadas (Congreso del Perú, 2003).

En la práctica educativa se ha observado que los maestros en la enseñanza presencial tenían dificultades para poder garantizar un aprendizaje eficiente con los estudiantes inclusivos, a los cuales han denominado «niños problema». Detrás de esta denominación se oculta el hecho de que son excluidos de las actividades sin tener en cuenta la interacción y el seguimiento de sus logros de aprendizaje.

En la modalidad virtual, ya que no existe una relación directa maestro-alumno, se quiere conocer de qué manera el maestro usa estrategias, herramientas y aplicaciones tecnológicas que generen contenidos educativos de acuerdo a su contexto y permitan fortalecer sus conocimientos (Cotino, 2020), teniendo en cuenta las características, habilidades, el ritmo de aprendizaje y nivel diferente donde se deba reflejar la equidad y las dificultades del alumno inclusivo (Defensoría del Pueblo, 2019). Por otro lado, el programa del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) brinda apoyo, orientación y capacitación especializada a toda la comunidad educativa con la finalidad de mejorar la inclusión educativa en todo aspecto (Minedu, 2010). Además, es importante la flexibilidad del currículo y materiales didácticos para lograr un aprendizaje significativo y dinámico (Morilla & Pichardo, 2018). De acuerdo a esta temática, a través de esta investigación se busca aportar en el ámbito de la educación inclusiva donde se pueda sugerir estrategias y recursos innovadores que permitan obtener resultados positivos en el aprendizaje del estudiante, para fortalecer la labor docente buscando equidad e igualdad entre los estudiantes y una sociedad sin discriminación (Jacome, 2019).

De acuerdo con lo mencionado, la problemática de la investigación se delimita de la siguiente manera: En la delimitación temporal, tuvo una duración de 10 meses aproximadamente, el mismo que se inició con la elaboración y aprobación del proyecto y terminó con la sustentación y aceptación de la tesis en el 2021. En la delimitación espacial, el estudio se ejecutó en instituciones educativas públicas, ubicada en Lima Provincias. En la delimitación social, la población de interés estuvo conformada por 24 docentes de estudiantes inclusivos. Además, se han formulado las siguientes interrogantes, teniendo como problema general: ¿Cuál es la influencia de las estrategias de enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos? Mientras que los problemas específicos son, PE1: ¿Cuál es la influencia de la planificación de contenidos en los aprendizajes en estudiantes inclusivos?, PE2: ¿Cuál es la influencia de las herramientas tecnológicas en los aprendizajes en estudiantes inclusivos?, PE3: ¿Cuál es la influencia de los materiales didácticos en el aprendizaje de estudiantes inclusivos? y, PE4: ¿Cuál es la influencia en las evaluaciones en el aprendizaje de estudiantes inclusivos?

Por otro lado, se expone la importancia y motivos de la investigación a través de la justificación social, donde el aprendizaje es trascendental para la vida; puesto que, ayuda a formar futuros profesionales, sin hacer ningún tipo de excepción. Sin embargo, en la actualidad, en las instituciones educativas se ha visto reflejada la exclusión a estudiantes inclusivos por el excesivo alumnado que los docentes tienen a su cargo. Además, en esta educación remota virtual el maestro tiene dificultades para usar herramientas digitales, siendo esto un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes. La justificación teórica contempla partir de la educación inclusiva y la igualdad como derechos fundamentales, ya que la realidad inclusiva peruana actualmente se encuentra en un proceso de constantes cambios y transformaciones, entre ellas la incorporación de nuevas herramientas para una enseñanza virtual por causa de la pandemia de COVID-19. Además, se va a determinar qué estrategias o recursos a distancia el docente está utilizando y si estas están influenciando, aportando u obstaculizando el aprendizaje en estudiantes inclusivos.

En la justificación metodológica, se utilizaron técnicas de investigación cuantitativa orientadas a determinar el uso adecuado de estrategias de enseñanza en las aulas virtuales, definiendo si esto va a favorecer e influir en el proceso de aprendizaje en

estudiantes inclusivos. Estos resultados se obtuvieron al conocer y evaluar aquellas herramientas o recursos en los que se apoya el docente a través de métodos, procedimientos y técnicas para obtener resultados confiables. Y en coherencia a esto, a continuación, se formula el siguiente objetivo general: Identificar la influencia de las estrategias de enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos de educación primaria. Mientras que los objetivos específicos son, OE1: Identificar la influencia en la planificación de contenidos en los aprendizajes en estudiantes inclusivos, OE2: Identificar la influencia de las herramientas tecnológicas en los aprendizajes en estudiantes inclusivos, OE3: Identificar la influencia de los materiales didácticos en el aprendizaje de estudiantes inclusivos y, OE4: Identificar la influencia de las evaluaciones en el aprendizaje del estudiante inclusivo.

A continuación, se presenta en el marco teórico los siguientes antecedentes nacionales. Vértiz et al. (2018), realizó un estudio para conocer el impacto de las (TICS) en centros de educación especial (CEBE), dicho trabajo fue de tipo cualitativo- sustantiva. Contó con una muestra de ocho estudiantes con discapacidad, en donde se obtuvo como resultado que las herramientas tecnológicas mejoran las habilidades cognitivas y sociales para el aprendizaje en las áreas educativas. Por ello, Ruiz (2016) en su investigación hace reflexión sobre las grandes brechas con respecto a la educación inclusiva mencionando también propuestas para la mejora, utilizando el método cualitativo desde un enfoque interpretativo, contando con un grupo de 15 personas entre docentes y padres de familia; asimismo, se realizaron entrevistas abiertas a profesionales del ámbito de la educación. Participaron dos profesores universitarios. Se concluyó que existe falta de sensibilización social y carencia en la formación de los maestros en el manejo de estrategias inclusivas.

Además, Flores (2019) realizó un estudio para comprobar si los derechos de los estudiantes inclusivos se cumplen en las instituciones de la EBR. Utilizó un enfoque cualitativo con un diseño interpretativo, además utilizó un guion de entrevista como instrumento con nueve ítems. En sus resultados se concluye que, a pesar de que existen normas, no se garantiza la calidad de educación como la falta de orientación hacia los docentes, infraestructura, y carencia de ayuda en el Estado. Asimismo, Palacios et al. (2020) planteó en su investigación la importancia de las estrategias didácticas para los maestros de EBR para las prácticas inclusivas. Este estudio fue de enfoque cualitativo, de diseño correlacional causal que tuvo como muestra 48 docentes de dos instituciones

educativas públicas inclusivas. Se concluyó que las estrategias didácticas inciden en el desarrollo de las prácticas de los docentes de educación primaria.

Por otro lado, Moncada (2020), en su investigación se ocupó de las relaciones entre el aprendizaje en entornos virtuales y las herramientas tecnológicas en los estudiantes de una institución educativa. Dicha investigación fue de enfoque cuantitativo de diseño no experimental y se aplicó a 29 estudiantes. Se evidencia en los resultados las dificultades y limitaciones debido a que los estudiantes se encuentran en un nivel medio, por ello no logran construir nuevos conocimientos en torno al uso de herramientas tecnológicas. Asimismo, Omaña y Alzolar (2017) se interesaron por averiguar sobre el manejo de actividades pedagógicas realizadas por los maestros de una institución en los estudiantes inclusivos. El estudio fue de enfoque cualitativo. Se ejecutó en dos tiempos: la primera, fue hallar la falta del empleo de estrategias para los estudiantes; la segunda, esquematizar actividades para la instrucción de los maestros. Como conclusión, se evidencia la carencia de estrategias y adaptaciones orientadas a los estudiantes inclusivos, además de la falta de instrucción hacia los docentes.

Laiton et al. (2017) realizó un estudio cuyo propósito era estimar el diseño de la «Competencia de Prácticas Inclusivas» para concretar la ruta de aprendizaje «Competencias TIC para el desarrollo del maestro». La investigación fue de nivel cuantitativo, de diseño descriptivo. Se concluye que los maestros necesitan reforzar competencias para la mejora del uso de herramientas digitales para la buena práctica educativa, entre otros. Asimismo, López et al. (2017) tuvo como propósito principal estudiar la educación inclusiva a distancia, haciendo hincapié en el uso de herramientas pedagógicas. Se concluye que, la inclusión educativa en la EAD requiere de una concepción pedagógica particular, que debe estar a cargo de docentes y entidades educativas guiada a planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, Navarrete et al. (2020), en Ecuador, tuvo como objetivo principal mostrar la influencia y el apoyo de las herramientas tecnológicas que fortalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes inclusivos. Su enfoque fue cualitativo de tipo exploratorio. Se concluye que, es imprescindible que los maestros con estudiantes inclusivos estén capacitados para que sean mediadores especializados con ayuda de los recursos tecnológicos, por ejemplo, con la implementación de plataformas virtuales.

En el presente trabajo las bases teóricas contaron, entre otras referencias, con la *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization* (Unesco, 2008), esta determina la inclusión como una manera de orientar y atender la diversidad de los estudiantes, tomando en cuenta sus características, brindando una educación sin ningún tipo de excepción de alumnado, donde se fomente una participación activa, buscando enfatizar los logros de los estudiantes, impulsando el cumplimiento de políticas y programas educativos para restringir la exclusión. Asimismo, Rodríguez et al. (2021) sostiene que la educación inclusiva se caracteriza especialmente por el interés de que todos los estudiantes puedan desarrollar una adecuada etapa escolar dentro de un aula de forma armoniosa, donde se aplique la igualdad entre lo personal, cultural y social en aquellos alumnos que presenten tener habilidades diferentes o problemas en su aprendizaje. A continuación, se mencionan algunas características de la educación inclusiva:

- Las instituciones educativas deben tener un enfoque de diversidad donde haya los mismos intereses y trabajar de acuerdo con las necesidades de cada estudiante inclusivo, considerando su nivel de aprendizaje.
- Los docentes deben centrarse en las características del estudiante y no en los contenidos que brindan.
- Valores y equidad; brindar oportunidades para todos los educandos.
- Involucrar y fomentar una activa participación de los padres de familia.
- Las instituciones educativas deben implementar los medios precisos para complacer las necesidades de los estudiantes inclusivos.
- Un aula donde el docente genere una buena convivencia entre todos los estudiantes.

Además, Cabrera et al. (2021) menciona que una educación inclusiva puede tener mejores resultados si se imparte un aprendizaje accesible y afectuoso para afianzar así un entorno donde se dé la participación de todos los estudiantes a pesar de las barreras. Precisamente, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha definido al estudiante inclusivo como una persona con algún tipo de deficiencia física, mental, intelectual o sensorial a largo plazo y que, por ello, enfrenta obstáculos para lograr que participe plenamente en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Naciones Unidas, 2006).

Por ello, Minedu (2010) establece una definición aceptable sobre las necesidades educativas especiales en los siguientes términos: «Los alumnos presentan “necesidades educativas especiales” por tener dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales, familiares, de historia escolar o por discapacidad». (p. 9)

El docente inclusivo debe estar capacitado para distinguir y evaluar a las diversas necesidades educativas de acuerdo con el tipo de estudiante que tenga en el aula:

- Discapacidad física y motora
- Discapacidad visual: baja visión y ceguera total
- Discapacidad auditiva: hipoacusia y sordera total
- Trastorno del Espectro Autista: autismo y síndrome de Asperger
- Discapacidad intelectual: síndrome de Down, retardo mental leve y retardo mental moderado; asimismo, también son considerados estudiantes que presentan la condición de talento y superdotación.

Por otro lado, Chong y Marcillo (2020) conceptualizaron a las estrategias de enseñanza virtual como medios que hace uso el maestro para generar un aprendizaje flexible, dinámico y con pensamiento crítico en los estudiantes propiciando experiencias motivadoras, haciendo uso de herramientas tecnológicas donde los estudiantes adquieran conocimiento en un contexto innovador. Además, Márquez y Andrade (2021) definieron a las estrategias de enseñanza virtual como métodos de aprendizaje donde se puede trabajar con diferentes herramientas que facilitan al estudiante el entendimiento de los conocimientos que se transmiten. Asimismo, estas estrategias promueven una buena interacción y buscan favorecer a los maestros en la planificación curricular de los temas que serán impartidos, centrados en la individualización, que es la utilización de técnicas adaptadas, tomando en cuenta las dificultades del estudiante. Como menciona Muntaner et al. (2021), parte del desafío del maestro es el implementar estrategias que hagan efectivas las necesidades del estudiante, influenciando no solo en su aprendizaje sino también en su comportamiento.

A continuación, se mencionan algunos principios de estrategias centrados en una enseñanza individualizada. Según Cabrera et al. (2019), es posible afirmar que:

- El estudiante como unidad personal integrada: Es fundamental tomar en cuenta las características y la forma de actuar para atender y enriquecer una educación integral.
- La singularidad personal: Todos los estudiantes poseen cualidades únicas que se diferencian de los demás, por ello la atención educativa debe ser individualizada, teniendo en cuenta las habilidades y talentos enfocados hacia el desarrollo de sus aprendizajes.
- El cultivo de la intimidad y el autoconocimiento: Es importante que los estudiantes desarrollen el conocimiento en sí mismos al descubrir sus emociones, virtudes y defectos durante el desarrollo del aprendizaje.

De acuerdo con esto, Aivazidi y Michalakelis (2019) brindan recomendaciones para la estrategia virtual considerando que son aspectos que deben tomar en cuenta los maestros, como las adaptaciones de contenidos y métodos de acuerdo a las características de los estudiantes inclusivos. También, actividades interactivas como una manera apropiada de transmitir los conocimientos y de cómo se evaluará la enseñanza. Como parte de estas estrategias, en una enseñanza virtual se tiene como finalidad promover una participación y comunicación asertiva entre todos los estudiantes: la cooperación; es decir, fomentar un trabajo cooperativo (grupal) como parte del aprendizaje; la personalización, que es trabajar con los padres de familia para conocer más a fondo las necesidades de los estudiantes inclusivos, y finalmente evaluar con empatía de acuerdo al nivel de avance del alumno inclusivo (Swain, 2021).

Por su parte, Casimiro (2018) recomienda elaborar programas de aprendizaje apropiados para una enseñanza virtual donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades y destrezas, además de propiciar ambientes y actividades adecuados a las necesidades del estudiante inclusivo para garantizar un nivel superior. Asimismo, Ramos (2021) menciona la importancia de la utilización de materiales didácticos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción de conocimientos que ayudan a estimular los sentidos para acceder con más flexibilidad al desarrollo de habilidades y actitudes de los estudiantes. Según Aldana et al. (2018), el estudiante inclusivo facilita su aprendizaje a través de experiencias basadas en hechos reales, por ello el docente debe hacer uso de materiales didácticos para que el estudiante pueda descubrir el mundo a través de la percepción sensorial y pueda adquirir nuevos conocimientos. Además,

Fernández et al. (2021) clasifica algunos materiales didácticos en la función del proceso de enseñanza-aprendizaje: En el momento de la motivación para despertar el interés se recomienda hacer uso de videos, pictogramas que transmitan mensajes de fácil entendimiento para los estudiantes inclusivos, materiales manipulables y de construcción, de acuerdo a sus capacidades y habilidades.

Por otro lado, en cuanto a las herramientas tecnológicas, Ávalos et al. (2018) menciona que son recursos que facilitan en la indagación e intercambio de información y conocimiento, además, estimula las habilidades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes inclusivos, donde podemos encontrar aplicaciones y programas, como canciones, videos y juegos que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, Fernández (2020) afirma que el uso de las herramientas tecnológicas facilita oportunidades para la enseñanza y aprendizaje del estudiante inclusivo donde le permite crear un espacio para promover la participación y comunicación, apoderándose así del uso de la tecnología, descubriendo nuevas e innovadoras modalidades. En este contexto, Vértiz et al. (2018) argumenta que el uso de la herramienta tecnológica *Plaphoons* ayuda a los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que es un mecanismo innovador, favorable para la lectoescritura y resolución de problemas matemáticos, además, fomenta la formación en los estudiantes inclusivos; asimismo, potencializa sus capacidades y ayuda a desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales.

De esta manera, Díaz et al. (2020) menciona que, las plataformas educativas ayudan en las estrategias didácticas para los estudiantes, siendo este un sitio web de bastante uso en la educación remota por las instituciones y docentes. Una de ellas es la plataforma Zoom donde muestra herramientas como compartir pantalla, grabación de clases, un chat por donde se puede interactuar con los estudiantes... Todo esto de forma gratuita por un tiempo de 40 minutos. También se cuenta con Google Dúo y Google Hangouts que son compatibles con todos los dispositivos. Están también, Skype, WhatsApp y Google Meet, donde las clases pueden ser realizadas a través de videoconferencias.

Con respecto al aprendizaje, Villota (2021) lo define como una práctica donde el estudiante construye sus propios conocimientos a través de las experiencias de su entorno,

además de la enseñanza que el docente imparte con el uso de estrategias y recursos didácticos que permitan desarrollar el potencial y habilidades del estudiante inclusivo.

Paralelamente, Sormunen (2020) menciona el aprendizaje como un desarrollo de obtención y construcción de conocimiento, en el que se interpone una escala de emociones, cognición, ejecución, eventos, sociocultural y biológicos. Este también es un cambio de comportamiento que refleja el conocimiento o las habilidades adquiridas a través de la experiencia y puede incluir el aprendizaje, instrucción, observados o prácticos. Sin embargo, el Congreso de la República del Perú (2013) en la Ley N.º 28044, artículo 2, menciona que la educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla durante toda la vida, y contribuye a sí mismo a través de una formación integral en instituciones educativas y, de esta manera, busca desenvolver el potencial en diferentes aspectos de la vida y en la sociedad.

Entretanto, el Minedu (2010) orienta a los docentes acerca de cómo aprenden los estudiantes con autismo, y les recuerda que requieren una doble tarea al enseñar habilidades comunicativas, asignaciones de actividades de acuerdo al desarrollo y en su nivel de aprendizaje, teniendo en cuenta una explicación simple: realizar un cronograma de aprendizaje que sea flexible, emplear recursos motivadores y que despierte el interés de los educandos. Asimismo, refiere que los estudiantes con discapacidad intelectual aprenden cuando el maestro realiza actividades de acuerdo a sus habilidades y destrezas, buscando así disminuir cada día las dificultades; incluyendo el juego en las actividades, darles un tiempo prudente, y finalmente realizar ejercicios de concentración y atención para ampliar su capacidad cognitiva y obtener un aprendizaje significativo (activo).

Con relación a los estudiantes con discapacidad intelectual, se observa dificultades en la recepción y retención de información compleja y en cómo aplicarla a su vida cotidiana. No logran una adecuada reflexión al reconocer sus errores sobre sus procesos cognitivos, y tampoco entienden un lenguaje formal. Por otro lado, los estudiantes con autismo tienen dificultad en la atención y concentración de sus aprendizajes, retraso y limitación al hablar, vocalizan sonidos repetitivos, presentan problemas para socializar con sus compañeros, reflejan problemas en la escritura y necesitan de una explicación más sencilla para desarrollar sus actividades. Finalmente, los estudiantes con discapacidad visual tienen como dificultad el percibir las letras, objetos y números teniendo como defecto el órgano principal del sentido de la vista.

En relación con la planeación de clases del docente, según Méndez et al. (2021), debe estar orientada a los conocimientos previos, experiencias y contexto, donde los estudiantes sean partícipes, mostrando interés y compromiso con sus aprendizajes, tomando en cuenta las características, necesidades y debilidades de los estudiantes para diversificar y modificar la enseñanza donde se genere reflexión. Seguidamente Campusano (2020), afirma que, planificar es colocar en evidencia los conocimientos pedagógicos del docente, y es importante tener en cuenta las siguientes preguntas al elaborar su planificación: ¿qué necesita aprender mi alumno?, ¿qué actividades se deben emplear para que aprenda mejor, teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje en el aula?, ¿qué tiempo requieren para aprender?, ¿qué medios ayudarán a facilitar el aprendizaje de mi estudiante?, ¿cómo evidenciar su aprendizaje? Asimismo, menciona también las adaptaciones curriculares como parte de la planificación, las cuales deben de ajustarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante incorporando otro propósito en base a sus necesidades educativas.

A continuación, Díaz y Hernández (2010) detallan que debe tomarse en cuenta los procesos pedagógicos que se organizan en las siguientes actividades:

- En esta primera actividad de inicio, se activan los conocimientos previos e interés en el estudiante, lo cual permite que genere expectativas en cuanto al tema a desarrollar, teniendo en cuenta algunos materiales para fomentar una participación activa.
- En esta segunda actividad de proceso, el estudiante procesa y construye información donde el docente presenta estrategias de acuerdo al contenido curricular, adaptándolas a las diferencias individuales del estudiante inclusivo para lograr así sus nuevos conocimientos.
- En la actividad de cierre, se comprueba si los propósitos se cumplieron, luego de haber realizado una retroalimentación para evaluar las asignaciones, desempeños y/o dificultades del estudiante, para llevarlo a una reflexión y darle un seguimiento en el proceso de aprendizaje.

En relación a la manera de evaluar a los estudiantes inclusivos, según López et al. (2021), el docente es un mediador para fomentar la aceptación de la diversidad de los estudiantes inclusivos, teniendo en cuenta el estilo y necesidades de aprendizaje logrando el fortalecimiento de las evaluaciones de acuerdo a sus procesos y desarrollo de sus

capacidades y habilidades, promoviendo un aprendizaje cooperativo. Además, el Minedu (2007) nombra que la evaluación debe estar orientada al proceso de aprendizaje para obtener información e intervenir de manera apropiada. A su vez, las estrategias de enseñanza no abarcan solo al estudiante sino también debería tenerse en cuenta prioridades a las capacidades y situaciones que se producen en una institución. Se puede hacer uso de los mismos instrumentos de evaluación considerando el nivel de los estudiantes al realizar las evaluaciones diferenciadas con apoyo de estrategias y el desarrollo de la evaluación adecuando el tiempo; es decir, su ritmo de aprendizaje de forma progresiva.

Asimismo, Osorio (2021) hace énfasis en los indicadores que se basan en competencias en la educación inclusiva sobre las evaluaciones:

- Distinguir y aceptar que el objetivo de la evaluación es disponer para mejorar las estrategias de aprendizaje que son impartidas.
- Facilitar variedad de herramientas para la evaluación.
- Evaluación de los altos grados de exigencia evitando subestimar el desarrollo del proceso formativo del estudiante.
- Tomar en cuenta las equivocaciones del estudiante como recurso para una mejoría en su aprendizaje.
- Valorar a cada estudiante (equidad).
- Los conocimientos que se imparten al estudiante pueden ser similares, pero debe tomarse en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno.
- Medir constantemente el progreso y logros de los estudiantes.
- Favorecer al estudiante una autoevaluación y coevaluación.

Asimismo, se tiene en cuenta la evaluación psicopedagógica, como un proceso de análisis y recojo de información que permite conocer a los estudiantes de forma integral, sus fortalezas, los obstáculos y dificultades para orientar el apoyo educativo que necesitan, así como también los niveles de desarrollo de las competencias según las características del estudiante, contando con el apoyo del SAANEE. Por ello, los maestros deberían de aplicar un conjunto de instrumentos como la lista de cotejo de identificación, la lista de cotejo de las barreras que perjudican al estudiante, el formato de entrevista a las familias y la evaluación inicial, todo esto con la finalidad de favorecer una inclusión educativa plena. También hace referencia al informe de la evaluación psicopedagógica

siendo importante para que el docente elabore su plan de orientación individual para el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, además es un punto de partida para dar respuesta a las necesidades educativas desde la planificación curricular. Además, el Minedu menciona el nivel de aprendizaje en la evaluación realizada cada dos, tres meses y por año, la escala en la que se evalúa es literal (AD, A, B o C) y es descriptiva. A continuación, se describe cada escala a calificar:

AD: Logro destacado; se evidencia que el estudiante ha alcanzado desarrollar y manejar satisfactoriamente las capacidades y competencias requeridas.

A: Logro previsto; el estudiante demuestra un dominio en las tareas asignadas dentro del tiempo límite.

B: En proceso; da referencia a que los aprendizajes del estudiante están encaminados, por ello requiere de mayor seguimiento y reforzamiento para llegar a un nivel destacado.

C: En inicio; el alumno se encuentra dando comienzo a su aprendizaje ya que su progreso es mínimo, se observan barreras en su desenvolvimiento, requiriendo más ayuda y acompañamiento del docente.

Por otro lado, se formula la siguiente hipótesis general: Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual en el aprendizaje y los estudiantes inclusivos de educación primaria, mientras que las hipótesis específicas son, HE1: Existe influencia entre la planificación de contenidos en los aprendizajes en estudiantes inclusivos, HE2: Existe relación entre las herramientas tecnológicas en los aprendizajes en estudiantes inclusivos, HE3: Existe relación entre los materiales didácticos en el aprendizaje de estudiantes inclusivos y, HE4: Existe relación entre las evaluaciones en el aprendizaje de estudiantes inclusivos.

Sobre la definición conceptual de la primera variable enseñanza virtual, esta se define como aquella ayuda planteada por parte del docente para transmitir al estudiante y así facilitarle una adecuada información y contenidos a través de diversas herramientas (Cotino, 2020). Asimismo, se plantea la definición operacional de la variable: la utilización de mecanismos y recursos que emplea el docente con el propósito de facilitar el aprendizaje a los estudiantes en las planificaciones de contenidos a través de recursos didácticos y herramientas tecnológicas. Asimismo, se menciona la definición conceptual de la segunda variable aprendizaje en estudiantes inclusivos, que tiene como propósito

esencial favorecer la información integral de la personalidad del educando, ayudándole a afrontar retos donde el alumno sea el protagonista de ese aprendizaje impartido a través de la interacción con el docente (Jacome, 2019). Asimismo, se formula la definición operacional de la segunda variable, se define como un proceso de asimilación consciente de conocimientos, capacidades, actitudes e interacción del docente con los estudiantes y con sus compañeros de aula.

Metodología

Diseño

En la investigación se han concretado los lineamientos del método científico en general, de forma específica el método hipotético deductivo, ya que se partió de una hipótesis como posible respuesta al problema identificado, esta fue sometida a contrastación empírica con el propósito de informar a la comunidad académica si recibió o no el respaldo de las evidencias estadísticas (Carhuancho et al., 2019). Además, es cuantitativa, puesto que su enfoque hizo necesaria la recolección de datos numéricos para ser procesados con el auxilio de la estadística y arribar a la extrapolación de resultados siempre y cuando los contextos sean similares (Hernández y Mendoza, 2018). La investigación es de tipo no experimental, porque su carácter es observacional respecto a las variables; es decir, se les muestra en su realidad habitual por lo que será indispensable intervenir en alguna de ellas para ver efectos o cambios significativos (Sánchez et al., 2018). El nivel es descriptivo correlacional, pues se detallan de forma exhaustiva los atributos de las variables (Cabezas et al., 2018), y correlacional porque se mide el grado de relación entre dos variables (Cohen y Gómez, 2019).

Participantes

La población en estudio estuvo conformada por 24 docentes de instituciones educativas públicas con estudiantes inclusivos del nivel académico primario. Por tratarse de una población relativamente pequeña, fue factible trabajar con todos los elementos. Por lo tanto, es posible afirmar que se trata de una población censal o muestra no probabilística mediante un procedimiento por conveniencia; es decir, estuvo conformada por aquellos sujetos que han aceptado ser parte del estudio y han sido asequibles para el investigador (Otzen y Manterola, 2017). Los encuestados tuvieron a su cargo estudiantes inclusivos. Del total de participantes, 20 fueron mujeres (83.3%) y 4 fueron varones (16.7%) quienes enseñaban del primero al sexto grado de primaria (Ver Tabla 1 y Figura 1).

Tabla 1

Distribución de docentes

Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
4	16,7	16,7
4	16,7	33,3
5	20,8	54,2
4	16,7	70,8
3	12,5	83,3
4	16,7	100,0
24	100,0	

La distribución de los docentes según el grado que enseña se puede confirmar a continuación en el siguiente histograma (Ver *Figura 1*).

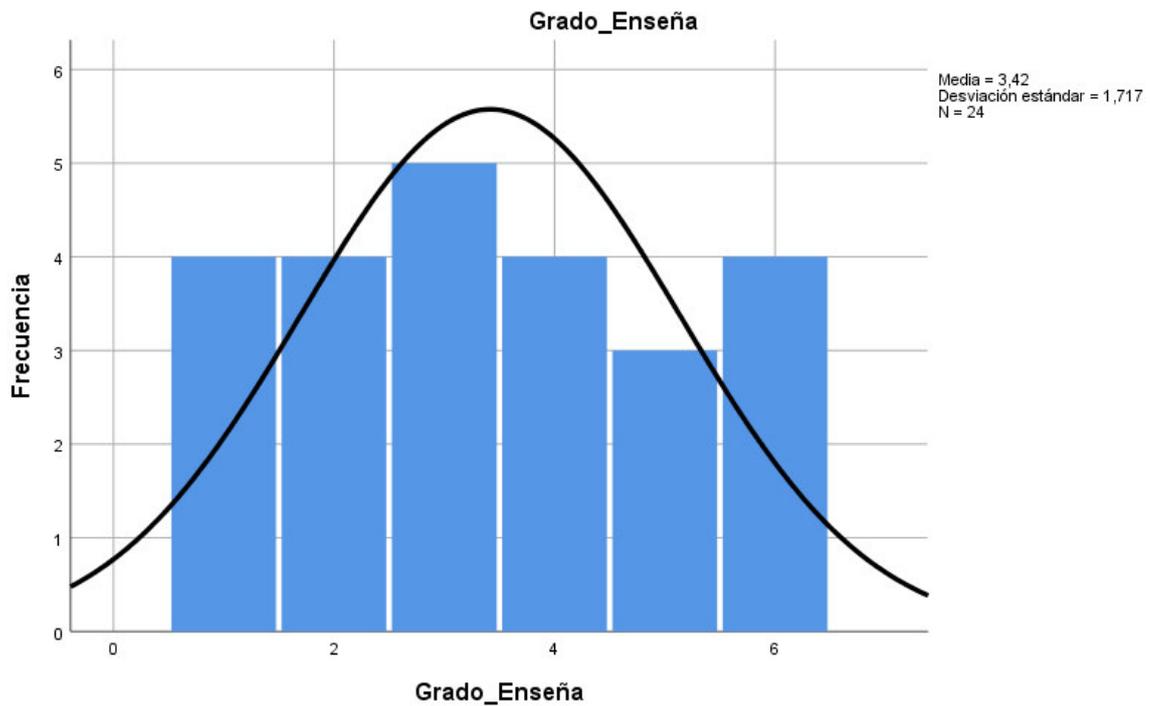


Figura 1. Distribución de docentes según el grado en el que enseña

Medición o instrumentos

La técnica empleada fue la encuesta, ya que se trata de un procedimiento estandarizado que facilita la gestión de un considerable volumen de información (Creswell y Creswell, 2018). A su vez, el instrumento ha sido el cuestionario, este consiste en una serie de ítems en base a indicadores con el fin de acopiar información de la población estudiada (Delgado et al., 2018).

Asimismo, la primera encuesta denominada «Estrategias de enseñanza virtual» contó con 12 ítems en la escala de Likert considerando los siguientes niveles: 1=nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre y 5= siempre. Esto ha sido validado mediante criterio de jueces, para lo cual se contó con la participación del Mg. Iván Iraola especialista en investigación y metodología. Además, la segunda encuesta sobre «Logros de aprendizaje» cuyo objetivo fue obtener la percepción del docente quien implementó las estrategias de enseñanza virtual, aquí el docente tenía que plantear su respuesta en función a cuatro niveles de aprendizaje.

El «aprendizaje 1» indica «logro inicio», es decir, cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado, demostrando dificultades en el proceso de su aprendizaje requiriendo así acompañamiento constante. El «aprendizaje 2» equivale a «logro en proceso», esto significa cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. El «aprendizaje 3» indica un «logro esperado», y esto es cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando el manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado. Por último, el «aprendizaje 4» es «logro destacado», es decir, cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado. Por lo tanto, esto nos permitió recoger información y medir las variables para efectuar la correlación y comparaciones correspondientes.

Procedimiento

En la presente investigación se realizó el recojo de datos de los instrumentos desarrollados por docentes que fueron codificados e ingresados a una base de datos, donde se les expuso los objetivos e importancia del estudio, y se les detalló que la participación

era voluntaria y que sus datos serían manejados con estricta reserva usándose solo para fines científicos. Tanto ese formato como los instrumentos en soporte virtual fueron remitidos a los correos electrónicos de los participantes. El tiempo promedio para ser respondidos era de 15 minutos. Por otro lado, se utilizó el software estadístico SPSS, versión 26, para el procesamiento de la información con lo que se obtendrán las frecuencias y las correlaciones.

Análisis de resultados

Análisis preliminares

Validez y confiabilidad de instrumentos.

Se realizó la confiabilidad del instrumento de estrategias de enseñanzas virtuales (elaboración propia) con 12 ítems, distribuidos en escalas de planificaciones curriculares. Así quedó constituido por los ítems 1, 2 y 3, el uso de aplicaciones tecnológicas 4, 5 y 6, la de recursos didácticos 7, 8, 9 y, finalmente, tipos de evaluación 10, 11, 12. Para el análisis de la validez se empleó el análisis factorial exploratorio (AFE), y el análisis de ajuste muestral en el que los resultados de la prueba de Kaiser Meyer y Olkin (KMO) fue de .78 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 158,680$, $gl = 66$, $p < .000$) (Ver *Tabla 2*).

Tabla 2

Prueba de KMO y Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,782
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	158,680
	gl	66
	Sig.	,000

Y se confirmó que la escala era multifactorial hallando las 4 dimensiones (4 subescalas): planificación curricular, el uso de aplicaciones tecnológicas, la de recursos didácticos y tipos de evaluación; con el gráfico de sedimentación de Cattell (Ver *Figura 2*).

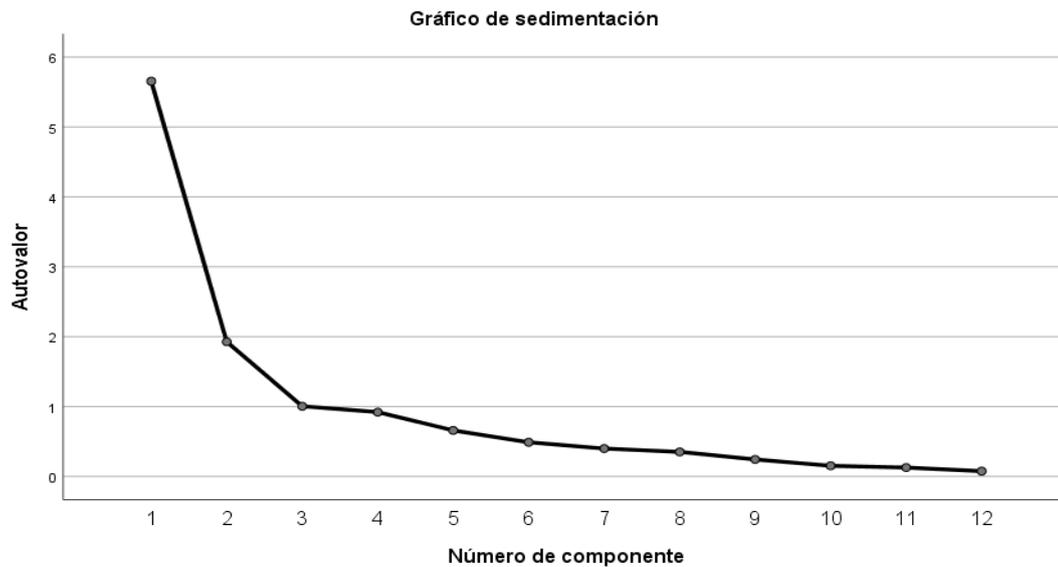


Figura 2. Gráfico de sedimentación de Cattell que confirma que la escala es multifactorial

Respecto al análisis de confiabilidad se empleó el método de consistencia interna del coeficiente alfa de Cronbach obteniendo una puntuación de .89 para la escala total (ver *Tabla 3*)

Tabla 3

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
e1	37,67	56,580	,457	,882
e2	38,08	53,297	,745	,869
e3	38,00	52,087	,545	,879
e4	38,08	52,167	,703	,869
e5	38,04	52,042	,717	,868
e6	37,79	55,216	,560	,877
e7	37,96	51,607	,725	,868
e8	38,17	51,971	,715	,868
e9	38,04	53,520	,571	,877
e10	39,63	59,897	,137	,900
e11	38,25	48,543	,718	,868
e12	38,63	55,114	,525	,879

Y respecto a la confiabilidad de las subescalas se logró identificar que la planificación de contenidos obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .88, la subescala de uso de aplicaciones tecnológicas obtuvo un coeficiente de .75, la subescala de recursos didácticos obtuvo un coeficiente de .86, y la subescala de tipos de evaluación obtuvo un coeficiente de .65. De esta manera se evidencian adecuados niveles de confiabilidad para continuar con los análisis de resultados.

Análisis de estadísticos descriptivos

En el análisis de los estadísticos descriptivos se identificó que la planificación de contenidos, uso de aplicaciones tecnológicas y recursos didácticos obtuvieron una puntuación media alta en relación a los rangos de la encuesta con un nivel 4 que significa «casi siempre». Si bien no son muy altos, los resultados son positivos, los cuales demuestran que los docentes aplican estrategias de enseñanza virtual a los estudiantes inclusivos; asimismo, en tipos de evaluación se evidencia que alcanzaron un nivel 3 que significa «a veces», en el cual se evidencia que los docentes no siempre adaptan las evaluaciones según las características de los estudiantes para favorecer su aprendizaje. Además, en la variable de aprendizaje se evidencia que los docentes consideran que los logros de niveles de las competencias esperadas de los estudiantes inclusivos alcanzaron media baja en el rango 2 clasificado como «logro en proceso», donde se demuestra que los estudiantes necesitan de un reforzamiento y guía para lograr adquirir los aprendizajes (ver *Tabla 4*).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos

Variables/ Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Planificación de Contenidos	24	2	5	3,75	,875
Uso y Aplicaciones Tecnológicas	24	2	5	3,69	,761
Recursos Didácticos	24	2	5	3,61	,883
Tipos de Evaluación	24	2	5	3,23	,955
Niveles de Aprendizaje	24	1	3	2,04	,690
N válido (por lista)	24				

Nota: Los rangos de estrategias de enseñanza virtual especifican que 1 indica «nunca»; 2, «casi nunca»; 3, «a veces»; 4, «casi siempre» y 5, «siempre». Para el logro de aprendizaje, 1 indica «logro en inicio»; 2, «logro en proceso»; 3, «logro esperado» y 4, «logro destacado».

Relaciones entre variables

Luego del análisis de los estadísticos descriptivos, se procedió con los análisis principales de acuerdo al objetivo general de investigación que fue identificar la influencia de las estrategias de enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos del nivel primario. Para el logro de este objetivo se procedió con el análisis de correlación de variables empleando el estadístico r de Pearson y se evaluó el grado de correlación asumiendo los criterios de Cohen (1992), los cuales son óptimos para investigaciones sociales como lo es la educación; de acuerdo a estos criterios se asume que una correlación es «leve» si se ubica entre .10 a .23, «moderada» si es entre .24 a .36, y «fuerte» si es entre .37 a más.

De acuerdo a estos criterios se observa que la planificación de contenidos obtuvo una relación positiva, fuerte y significativa con los niveles de aprendizaje adquiridos por los estudiantes inclusivos del nivel primario. Esto quiere decir que, a mayores niveles de planificación de la enseñanza virtual se obtendrán mejores logros de aprendizaje en esta muestra de estudiantes; pero, por el contrario, los débiles niveles de planificación generarían débiles logros en los aprendizajes esperados.

De acuerdo a estos criterios se evidencia que el uso de aplicaciones tecnológicas obtuvo una relación positiva, fuerte y significativa con los niveles de aprendizaje adquiridos por los estudiantes inclusivos del nivel primario. Esto quiere decir que, mientras más el docente haga uso de las aplicaciones tecnológicas durante la enseñanza virtual se logra un mayor nivel en las competencias, y viceversa. Si los docentes hicieran menor uso de estas aplicaciones no se llegará al logro esperado del nivel de competencias. Asimismo, en los criterios de recursos didácticos se obtuvo una relación positiva, fuerte y significativa con los niveles de aprendizaje adquiridos por los estudiantes inclusivos del nivel primario. Esto implica que, mientras el docente emplea con mayor frecuencia los recursos didácticos durante la enseñanza virtual se logra desarrollar mejor las capacidades esperadas, por el contrario, si los docentes no emplean frecuentemente dichos recursos, no ayudarán a que el aprendizaje del estudiante sea más significativo.

Finalmente, la Tabla 5 muestra una correlación en el criterio de tipos de evaluación mostrando una relación positiva, fuerte y significativa con los niveles de aprendizaje por parte de los estudiantes inclusivos de educación primaria, evidenciando que, cuando el docente emplea diversos tipos de evaluación, de acuerdo a las

características de los estudiantes, se podrá dar un mayor seguimiento al aprendizaje y tener resultados óptimos y, viceversa, si el docente no emplea una variedad y métodos de evaluación el nivel de aprendizaje del estudiante no alcanza al logro esperado.

Tabla 5

Correlaciones entre variables

Variables/Dimensiones	1	2	3	4
Planificación de Contenidos				
Uso y Aplicaciones Tecnológicas	,49*			
Recursos Didácticos	,38	,74**		
Tipos de Evaluación	,49*	,75***	,57**	
Niveles de Aprendizaje	,47*	,66***	,50*	,58**

Discusión

Después de realizar el análisis estadístico de los resultados se procede a hacer la discusión de los mismos. Se debe tener en cuenta que en la presente investigación tuvo como finalidad identificar la influencia de las estrategias de enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos del nivel primario. Para lograr dicho objetivo se apeló a una investigación teórica en las que se tuvieron como fuentes principales a Chong y Marcillo (2020), quienes conceptualizan a las estrategias de enseñanza virtual como medios que hace uso el maestro para generar un aprendizaje flexible, dinámico y con pensamiento crítico en los estudiantes, propiciando experiencias motivadoras y usando herramientas tecnológicas donde los estudiantes adquieran conocimiento en un contexto innovador. Además, Márquez y Andrade (2021) determinan a las estrategias de enseñanza virtual como un entorno de aprendizaje donde se puede trabajar con diferentes herramientas que faciliten al estudiante el entendimiento de los conocimientos que se transmitan, promoviendo asimismo una buena interacción y buscando favorecer a los maestros en la planificación curricular de los temas que serán impartidos, que sean centrados en la individualización que es la utilización de técnicas adaptadas tomando en cuenta las dificultades del estudiante.

Respecto a los estadísticos descriptivos se pudo evidenciar que, en cuanto a la dimensión de la planificación de contenidos de la enseñanza virtual, los docentes demostraron tener un uso casi cotidiano de este tipo de actividades. De acuerdo a los estudios, se considera inadecuado en la medida que no se espera que un docente casi siempre planifique los contenidos a enseñar, sino que lo realice de manera constante. En relación con esto, Campusano (2020) menciona la importancia de planificar, ya que permite colocar en evidencia los conocimientos pedagógicos del docente, también enfatiza en las adaptaciones curriculares como parte de la planificación, que estas deben de ajustarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante incorporando otro propósito en base a sus necesidades educativas. Además, Méndez et al. (2021) menciona que la planificación debe estar orientada a los conocimientos previos, experiencias y contexto, donde los estudiantes sean partícipes, mostrando interés y compromiso con sus aprendizajes, tomando en cuenta las características, necesidades y debilidades de los estudiantes para diversificar y modificar la enseñanza donde se genere reflexión. Sin embargo, la Defensoría del Pueblo (2019), en un estudio realizado a 593 instituciones

educativas entre públicas y privadas a nivel nacional con una o un estudiante inclusivo, menciona las dificultades para realizar las planificaciones curriculares para atender las necesidades educativas de los niños debido a la falta de capacitación a los docentes, lo cual impide la participación del estudiante.

Respecto al uso de aplicaciones tecnológicas para la enseñanza virtual, los docentes mostraron que de forma casi diaria usan estos aplicativos tecnológicos para enseñar a niños inclusivos. Lo cual es respaldado por Vértiz et al. (2018), en un estudio realizado en España, para conocer el impacto de las TIC en centros de educación especial (CEBE), con una muestra de ocho estudiantes con discapacidad del nivel primario, teniendo como resultado que las herramientas tecnológicas mejoran las habilidades cognitivas y sociales para el aprendizaje en las áreas educativas, además menciona que dichas herramientas tecnológicas ayudan a los estudiantes con discapacidad intelectual. *Plaphoons* es un mecanismo innovador, favorable para la lectoescritura y resolución de problemas matemáticos, además, fomenta la formación en los estudiantes inclusivos, asimismo, potencializa sus capacidades y ayuda a desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales. En contra de lo mencionado, la Defensoría del Pueblo (2019) afirma que el servicio de herramientas tecnológicas que se vienen implementando no produce un impacto positivo en los estudiantes con discapacidad sensorial, mental entre otros, debido a la falta de interacción social, lo cual trae como consecuencia el estrés y ansiedad en los estudiantes. Asimismo, Laiton et al. (2017) en su estudio plantea que los maestros necesitan reforzar competencias para hacer un mejor uso de herramientas digitales para que la buena práctica educativa sea más significativa para los estudiantes.

En referencia a los recursos didácticos para la enseñanza virtual, los docentes mostraron que casi siempre usan los recursos didácticos para enseñar a niños inclusivos, lo cual es respaldado por Aldana et al. (2018) quien define que, el estudiante inclusivo facilita su aprendizaje a través de experiencias basadas en hechos reales; por ello, el docente debe hacer uso de materiales didácticos para que el estudiante pueda descubrir el mundo a través de la percepción sensorial y pueda adquirir nuevos conocimientos. Asimismo, Llopiz et al. (2020) en su investigación sobre una experiencia en Cuba, con respecto a los recursos didácticos virtuales se concluyó que, los estudiantes inclusivos aprenden de manera interactiva y eficaz porque los maestros son preparados en diseño de videos, sonoros y visuales con el fin de despertar su estímulo y motivación al aprender.

Por el contrario, Bravo et al. (2021) describe como recurso didáctico a los videos educativos, donde un porcentaje de encuestados mencionó que estos recursos no contribuyen en el proceso de inclusión siendo una causa la falta de manejo de las TIC.

En torno a los tipos de evaluaciones para la enseñanza virtual, se evidencia en los resultados que los docentes a veces aplican las evaluaciones diferenciadas para enseñar a niños inclusivos, lo cual de acuerdo a los estudios se considera inadecuado que no se espera un docente a veces diversifique los tipos de evaluación de acuerdo a las características de los estudiantes sino que sea de forma constante, lo cual no es respaldado por la Resolución Viceministerial N.º193-120 del Minedu cuando menciona que la evaluación debe darse de forma continua para así evidenciar los logros, avances y dificultades de los estudiantes para que el docente busque reforzar los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, Villota (2021) avala a través de su estudio, referente a las adaptaciones de evaluación, indica que estas deben ser modificadas de acuerdo al desarrollo de las capacidades y competencias del estudiante inclusivo. Por el contrario, Flores (2018), en un análisis plantea que no todos los maestros adaptan sus enseñanzas por la falta de orientación, lo cual no permite que los estudiantes tengan un reforzamiento y/o mejoramiento del desarrollo de sus habilidades para llegar a un logro esperado.

Conclusiones

Al identificar la influencia de las estrategias de enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos del nivel primario se concluye que los docentes emplean parcialmente estrategias para la enseñanza virtual, sin embargo, se requiere que lo empleen de forma constante para que el aprendizaje del estudiante sea más significativo. Tal vez se crea que la educación virtual es capaz de lograr por sí sola los resultados de aprendizaje cuando la práctica educativa ha demostrado que la clave es la mediación del docente, su conocimiento del estado real de los estudiantes y la forma cómo planifique el desarrollo didáctico de la sesión de clase.

Además, se concluye que es parte primordial del maestro planificar sus contenidos siempre de acuerdo a lo solicitado por el Minedu, considerando el ritmo y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y romper las barreras de discriminación para fomentar una educación inclusiva. Por cierto, una educación que verdaderamente no deja a nadie atrás no es un favor ni una concesión política a las minorías. Si en verdad la comunidad educativa desea brindar a sus miembros una educación científica, humanista y con perspectiva transformadora no puede excluir a nadie arguyendo necesidades educativas especiales.

Asimismo, se concluye que en el contexto actual de la educación en la modalidad virtual los docentes deben buscar hacer uso de más aplicaciones tecnológicas para impartir conocimientos a estudiantes inclusivos, y que estas sean usadas de forma diaria.

El aprendizaje del estudiante inclusivo se hace más significativo cuando el maestro hace uso de recursos didácticos en su enseñanza virtual, tal como se evidencia en las investigaciones citadas. Finalmente, se concluye que los maestros presentan ciertas dificultades al realizar los tipos de evaluación teniendo en cuenta las características del estudiante.

Recomendaciones

A partir de la importancia de esta investigación y de los resultados obtenidos, se plantean las siguientes recomendaciones:

- La dirección del centro educativo debe impulsar con mayor frecuencia la actualización de conocimientos del personal docente, de modo que conozca un

número suficiente de estrategias de enseñanza virtual que faciliten el aprendizaje de los estudiantes inclusivos en la educación primaria.

- Las estrategias de enseñanza virtual para el aprendizaje de estudiantes inclusivos podrían convertirse en un eje temático de las jornadas pedagógicas de verano y mediados de año. Ahí los colegas podrían compartir el resultado de la sistematización de sus experiencias educativas.
- La evaluación del desempeño docente debe incorporar como uno de sus criterios cómo se afronta la necesidad de una educación inclusiva, con estrategias, lecturas, trabajo colegiado y sesiones de clase cuya planificación refleje el interés sincero de que nadie se quede atrás.
- Finalmente, se recomienda realizar las siguientes futuras líneas de investigación con las variables: estrategias de enseñanza virtual y aprendizaje de estudiantes inclusivos con una muestra amplia de Lima Metropolitana, además, desarrollar un modelo de investigación mixto o cualitativo que nos permita enriquecer la respuesta de los maestros.

Referencias

- Aivazidi, M., y Michalakelis, C. (2021). Exploring primary school teachers' intention to use e-learning tools during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(11), 2-9. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11110695>
- Aldana, D., Ariza, S. y Ávila, A. (2018). *Elaboración e implementación de material didáctico para niños con necesidades educativas especiales entre las edades de 6 a 15 años del Instituto Politécnico Sede E Santa Ana desde abril* (tesis de licenciatura). Recuperado de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/19777/5/2020_elaboraci%C3%B3n_implementaci%C3%B3n_did%C3%A1ctico.pdf
- Ávalos, C., Redondo, V., Rojas, D., y Salazar, J. (2018). Metodologías inclusivas de aprendizaje mediante el uso de TIC: Opiniones de estudiantes y docentes costarricenses. *Posgrado y Sociedad*, 16(1), 53-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6543780>
- Bravo, G., Pin, L., Solis, S. y Barcia, A. (2021). El video educativo como recurso didáctico inclusivo en la práctica pedagógica actual. *Polo del conocimiento*, 54(6), 201-214. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2132>
- Cabezas, C., Andrade, D. y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Quito: Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Recuperado de <http://repositorio.espe.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/21000/15424/Introduccion%20a%20la%20Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabrera, M., Zamudio, L. y Martínez, C. (2019). How distance learning based on inclusion led to the proposal of a distributed access research strategy (DARS). *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 80–96. <https://doi.org/10.14742/ajet.5525>
- Cabrera, V., Soto, C. y López, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 2-20. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n3/1409-4258-ree-25-03-125.pdf>

- Campusano, T. (2020). *Estudio descriptivo de prácticas de planificación desde el punto de vista curricular y de evaluación realizadas por docentes en un establecimiento educacional con programa de integración escolar* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/48447>
- Carhuacho, M., Nolazco, F., Sicheri, L., Guerrero, M. y Casana, K. (2019). *Metodología para la investigación holística*. Guayaquil: Universidad Internacional del Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3893>
- Casimiro, C. (2018). Educación inclusiva en el Perú: un estudio desde la práctica educativa. *Investigación Valdizana*, 11(3), 192-196. Recuperado de <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/122>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19565683/>
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Editorial Teseo. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia_para_QUE.pdf
- Congreso de la República del Perú (2003, 29 de julio). *Ley general de educación 28044*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 21(15), 2-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7388655>
- Chong, P. y Marcillo, C. (2020). *Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje*. *Dominio de las ciencias*, 6(3), 56-77. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1274>
- Creswell, J. y Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th ed. Washington DC: SAGE Publishing. Recuperado de <https://www.docdroid.net/XAQ0IXz/creswell-research-design-qualitative-quantitative-and-mixed-methods-approaches-2018-5th-ed-pdf#page=3>

- Delgado, K., Gadea, W. y Vera, S. (2018). *Rompiendo barreras en la investigación*. Machala, Ecuador: Ediciones Universidad Técnica de Machala. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12500/1/RompiendoBarrerasEnLaInvestigacion.pdf>
- Delgado, T. y García, S. (2020). *Estrategia educativa para mejorar la educación inclusiva en los estudiantes del nivel primario en la I. E. N° 17514* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/48216>
- Defensoría del Pueblo (2019, 13 de diciembre). *Informe Defensorial N° 183 - El derecho a la educación inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista*. México: Editorial McGraw Hill. Recuperado de <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, J., Sánchez, M., Aguilera, M., Loyola, K., Ramírez, J. y Reynosa, E. (2020). Capacitación docente y calidad educativa en tiempos de COVID-19. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 84-89. Recuperado de <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/263>
- Escudero, C., y Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Machala: Ediciones Universidad Técnica de Machala. Recuperado de <https://bit.ly/3oiR1uM>
- Fernández, F. (2020). La pandemia acelera y transforma los procesos de cambio comunicativos. *AdComunica*, 20(6), 381-383. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2020.20.16>.
- Fernández, R., Pereiro, M., Cores, A. y Goncalves, D. (2021). Las plataformas de materiales didácticos digitales en Educación Infantil: ¿están adaptadas a las características del alumnado? *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 89-98. Recuperado de

[https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/216590/Fern%
%a1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/216590/Fern%c3%a1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Flores, K. (2019). *Inclusión educativa en instituciones educativas básica regular públicas y el derecho a la educación Los Olivos, 2018* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47931>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Jacome, Y. (2019). *Estrategia metodológica inclusiva y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales intelectual lingüística de 5to año de educación básica de la escuela Gabriel García Moreno de la parroquia Ricaurte, Cantón Urdaneta, provincia Los Ríos* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/6434/P-UTB-FCJSE-EBAS-000320.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laiton, E., Gómez, S., Sarmiento, R. y Mejía, C. (2017). Competencia de Prácticas Inclusivas: Las TIC y la Educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- López, R., Chou, R., Palmero, D., González, L., García, B. y Sánchez, S. (2017). La inclusión educativa en la educación a distancia mediante plataformas gestoras. *MediSur*, 15(2), 282-291. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=72838>
- López, R., Tobón, S., Veytia, M. y Juárez, G. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527-552. <https://doi.org/10.6018/rie.443301>
- Llopiz, K., Andreu, N., González, R., Alberca, N., Fuster, D. y Palacios, J. (2020). Prácticas educativas inclusivas a través de la educación a distancia. Experiencias en Cuba. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 2-9. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n2/2310-4635-pyr-8-02-e446.pdf>
- Márquez, G. y Andrade, A. (2021). Experiencia de enseñar a distancia del profesorado de educación básica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 58(13), 2-15. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-004)

- Martínez, B. (2017). La diversidad: El reto de la educación inclusiva. *Educa UMCH*, 10(4), 107-116. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v10i0.15>
- Méndez, E., Ríos, Y. y Arteaga, Y. (19 de noviembre 2021). *La planificación como competencia integradora del conocimiento profesional del docente de ciencias naturales*. IX Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, tema 5. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15527>
- Ministerio de Educación del Perú (2007) *Manual de adaptaciones curriculares*. Lima: Dirección General de Educación Básica Especial. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/12-manual-de-adaptaciones>
- Ministerio de Educación del Perú (2010). *Guía para Orientar la Intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales*. Lima: Dirección General de Educación Básica Especial. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saane.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2020, 11 de octubre). Resolución Viceministerial N°193-2020. *Documento normativo. Orientaciones para la evaluación de las competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19*. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Moncada, Y. (2020). *Las herramientas tecnológicas y el aprendizaje en entornos virtuales de los estudiantes de una institución educativa, Piura, 2020* (Tesis de maestría). Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48313/Moncada_JYA-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Morilla, P. y Pichardo, M. (2018). Relación entre la educación inclusiva y la calidad de vida. Relación entre la educación inclusiva y la calidad de vida. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3(1), 53-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3498/349856428005/349856428005.pdf>

- Muntaner, J., Bartomeu, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Naciones Unidas (2006). *Guía inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria. Orientación general*. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-06/1-General-Booklet-ES_28-04-2018_0.pdf
- Navarrete, G., Guamán, M., Arteaga, M., y Guamán, D. (2020). Aulas virtuales como mediación pedagógica para la inclusión y discapacidades. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(2), 31-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7355752>
- Omaña, E. y Alzolar, N. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educ@ción en Contexto*, 3(6), 83-109. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296695.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, cuadragésima octava reunión. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf Policy
- Osorio, F. (2021). Currículo por competencias visto desde la educación inclusiva: desafío que responde a los factores de exclusión e inequidad social. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 8(2), 26-36. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n2.003>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacios, J., Cadenillas, V., Chávez, P., Flores, R. y Abad, K. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51-70. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v22n2/2011-4532-eleut-22-02-51.pdf>
- Ramos, J. (2021). *Herramientas digitales para la educación*. Madrid: Verlag GD Publishing Ltd. & Co KG. Recuperado de

https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=GmgjEAAAQBAJ&oi=fn&pg=PT4&dq=material+educativo+digital&ots=3ZAxwglxPv&sig=5F9ihNDSGSxU7iJX8vVA9lowPys#v=onepage&q&f=false

- Rodriguez, A., Gallego, J., Navarro, A. y Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 2-12. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v20n1/0718-6924-psicop-20-01-18.pdf>
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5727825.pdf>.
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, A. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima: Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Ricardo Palma. Recuperado de <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sormunen, K., Juuti, K., y Lavonen, J. (2020). Maker-centered project-based learning in inclusive classes: Supporting students' active participation with teacher-directed reflective discussions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(4), 691–712. doi: <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09998-9>
- Swain, C. (2021). Is E-Learning for Primary School Students During the COVID-19 Pandemic a Boon or Bane? *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 16(6), 1–12. doi: <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.20211101.oa6>
- Vértiz, R., Pérez, S., Faustino, M., Vértiz, J. y Alain, L. (2018). Tecnología de la Información y Comunicación en estudiantes del nivel primario en el marco de la educación inclusiva en un Centro de Educación Básica Especial. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 147-155. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.266>
- Villota, R. (2021). *Adaptaciones curriculares y aprendizaje integral en estudiantes con necesidades educativas especiales de Unidad Educativa de Guayaquil, 2020* (Tesis de maestría). Recuperado de

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61631/Villota_VR-V-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Apéndice

Cuadro 1: Matriz de consistencia

Cuadro 2: Matriz de operacionalización de variables

Cuadro 3: Matriz del instrumento de estrategias de enseñanzas virtuales (encuesta)

Apéndice 1

Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Métodos
¿Cuál es la influencia de las estrategias de enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos del nivel primario?	Identificar la influencia de las estrategias de enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos del nivel primario.	Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual y el aprendizaje de los estudiantes inclusivos del nivel primario.	<u>Independiente</u> Estrategias de enseñanza virtual	Planificación de contenidos Herramientas tecnológicas Recursos didácticos Tipos Evaluación	- Sesiones de clases - Nuevos retos - Aplicaciones - Plataforma - Material didáctico - Evaluación formativa - Evaluación psicopedagógica	El método que usaremos es el diseño descriptivo-correlacional causal.
¿Cuál es la influencia de la planificación de contenidos en los aprendizajes en estudiantes inclusivos?	Identificar la influencia en la planificación de contenidos en los aprendizajes en los estudiantes inclusivos.	Existe relación entre la Planificación de contenidos en los aprendizajes en estudiantes inclusivos.	<u>Dependiente</u> Aprendizajes en estudiantes inclusivos	Niveles de aprendizaje	<u>Niveles:</u> - Logro en inicio - Logro en proceso - Logro esperado - Logro destacado	
¿Cuál es la influencia de las herramientas tecnológicas en los aprendizajes en estudiantes inclusivos?	Identificar la influencia de las herramientas tecnológicas en los aprendizajes en los estudiantes inclusivos.	Existe relación entre las herramientas tecnológicas en los aprendizajes en estudiantes inclusivos.				
¿Cuál es la influencia de los materiales didácticos en el aprendizaje de estudiantes inclusivos?	Identificar la influencia de los materiales didácticos en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos.	Existe relación entre los materiales didácticos en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos.				
¿Cuál es la influencia en las evaluaciones en el aprendizaje de estudiantes inclusivos?	Identificar la influencia de las evaluaciones en el aprendizaje en estudiantes inclusivos.	Existe relación entre las evaluaciones y los aprendizajes de los estudiantes inclusivos.				

Apéndice 2

Matriz de operacionalización de variables

Variables	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Estrategias de enseñanza virtual	Independiente	Se define las estrategias de enseñanza Como aquella ayuda planteada por parte del docente que transmite al estudiante para facilitarle información y contenidos a través de diversas herramientas (Cotino, 2020).	Se define como utilización de mecanismo y recursos que emplea el docente con el propósito de facilitar el aprendizaje a los estudiantes en las planificaciones de contenidos a través de recursos didácticos y herramientas tecnológicas.	Planificación de contenidos	- Sesiones de clases - Nuevos retos
				Recursos didácticos	- Materiales didácticos
				Uso de herramientas tecnológicas	- Aplicaciones - Plataforma
				Tipos de evaluación	- Evaluación formativa - Evaluación psicopedagógica
Aprendizajes en estudiantes inclusivos	Dependiente	El aprendizaje en estudiantes inclusivos tiene como propósito esencial favorecer la información integral de la personalidad del educando, ayudándole a afrontar retos donde el alumno sea el protagonista de ese aprendizaje a través de la interacción con el docente (Jacome, 2019).	Se define como un proceso de asimilación consciente de conocimientos, capacidades, actitudes e interacción del docente con los estudiantes y con sus compañeros de aula.	Niveles de aprendizaje	<u>Niveles:</u> - Logro en inicio - Logro en proceso - Logro esperado - Logro destacado

Apéndice 3

Matriz del instrumento de estrategias de enseñanzas virtuales

Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías o conceptos de investigación	ÍTEMES	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Identificar la influencia de las estrategias de enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos del nivel primario.	Identificar la influencia en la planificación de contenidos en los aprendizajes en estudiantes inclusivos.	Planificación de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Con qué frecuencia usted planifica los contenidos a enseñar de acuerdo a las características de los estudiantes inclusivos? Durante el proceso de la educación actual remota, ¿ha logrado planificar efectivamente las estrategias de enseñanza con los estudiantes inclusivos? ¿Realiza adaptaciones curriculares a favor de los estudiantes inclusivos como sesiones y evaluaciones? 					
	Identificar la influencia de las herramientas tecnológicas en los aprendizajes en estudiantes inclusivos.	Uso de aplicaciones tecnológicas: Herramientas digitales	<ul style="list-style-type: none"> ¿Con qué frecuencia hace uso de aplicaciones tecnológicas para el aprendizaje en sus estudiantes inclusivos? ¿Considera que el uso de herramientas tecnológicas que usted brinda contribuye en el proceso de aprendizaje del estudiante inclusivo? ¿Considera que el uso de las herramientas tecnológicas permite satisfactoriamente el logro de las capacidades o competencias esperadas en niños inclusivos? 					
	Identificar la influencia con los materiales didácticos en el aprendizaje de estudiantes inclusivos.	Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> Durante el desarrollo de la clase, ¿hace uso de materiales didácticos virtuales a favor del estudiante inclusivo? ¿Considera que los recursos didácticos virtuales que emplea influyen en el aprendizaje de los estudiantes inclusivos? ¿Considera que los usos de recursos didácticos tecnológicos permiten satisfactoriamente el logro de las capacidades o competencias esperadas en niños inclusivos? 					
	Identificar la influencia de las evaluaciones en el aprendizaje de estudiantes inclusivos.	Tipo de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> En la modalidad virtual, ¿con qué frecuencia recibe apoyo del programa SAANEE para evaluar a los estudiantes inclusivos? ¿Con qué frecuencia hace uso de instrumentos de evaluación virtual para los estudiantes inclusivos? En la modalidad virtual, ¿la evaluación es eficiente para estimar los logros de aprendizaje en estudiantes inclusivos? 					