

**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**



**EFICACIA DOCENTE PARA LA PRÁCTICA INCLUSIVA
EN EL AULA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DEL CANTÓN SANTA ELENA**

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO
REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORES:

CISNEROS PIAÚN JHOMAIRA INÉS

SILVESTRE MUÑOZ DELIA VICTORIA

TUTOR:

MSC. MARÍA CARIDAD MEDEROS MACHADO

LA LIBERTAD, DICIEMBRE DEL 2025

**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**EFICACIA DOCENTE PARA LA PRÁCTICA INCLUSIVA
EN EL AULA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DEL CANTÓN SANTA ELENA**

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO
REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORES:

CISNEROS PIAÚN JHOMAIRA INÉS

SILVESTRE MUÑOZ DELIA VICTORIA

TUTOR:

MSC. MARÍA CARIDAD MEDEROS MACHADO

LA LIBERTAD, DICIEMBRE DEL 2025

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

En calidad de tutor del trabajo de integración curricular **EFICACIA DOCENTE PARA LA PRÁCTICA INCLUSIVA EN EL AULA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CANTÓN SANTA ELENA AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR**, elaborado por **Cisneros Piaún Jhomaira Inés** y **Silvestre Muñoz Delia Victoria** estudiantes de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA** de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciadas en **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**, me permito declarar que luego de haber orientado, dirigido científica y técnicamente su desarrollo y estructura final del trabajo, cumplen y se ajustan a los estándares académicos y científicos, razón por la cual lo apruebo en todas partes.

Atentamente,



M.Sc. María Mederos Machado

C.I: 0959417734

DOCENTE TUTOR

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular **EFICACIA DOCENTE PARA LA PRÁCTICA INCLUSIVA EN EL AULA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CANTÓN SANTA ELENA AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR**, elaborado por las estudiantes **Cisneros Piaún Jhomaira Inés** y **Silvestre Muñoz Delia Victoria**, de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Licenciadas en **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**, me permito declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente,



Lic. Marianela Silva Sánchez, PhD.
C.I: 0962550133
DOCENTE ESPECIALISTA

DECLARACIÓN AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES

Nosotras, **CISNEROS PIAÚN JHOMAIRA INÉS** portadora de cédula N° **1005171549** y **SILVESTRE MUÑOZ DELIA VICTORIA** portadora de cédula de identidad N° **0928227677** egresadas de la **FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS** de la carrera de **EDUCACIÓN BÁSICA**, en calidad de autoras del trabajo de integración curricular titulado **EFICACIA DOCENTE PARA LA PRÁCTICA INCLUSIVA EN EL AULA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CANTÓN SANTA ELENA**, nos permitimos certificar voluntariamente que lo escrito en este trabajo de investigación es de nuestra autoría a excepción de las citas bibliográficas utilizadas y la propiedad intelectual de la misma pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,



Jhomaira Cisneros Piaún

C. I: 1005171549



Delia Silvestre Muñoz

C.I: 0928227677

DEDICATORIA

A todos aquellos que fueron luz en mi oscuridad.

Los caminos de la vida resultan ser difíciles, pero somos afortunados al tener con quién apaciguar las tormentas y descubrir lo hermoso de ella.

Somos afortunados de tener a Dios, a mamá y a papá, porque su amor y guía hacen que cada paso tenga sentido.

Somos afortunados de tener a alguien que desee caminar a nuestro lado.

Somos afortunados de conocer la verdadera amistad.

Somos afortunados de aprender de más de un maestro.

Y qué afortunada me siento.

A mis padres, que me enseñaron a volar libre, y hoy me ven recorrer el mundo con una pequeña que hereda mis sueños y un hermano, testigo eterno de mis raíces.

A mi compañero de vida, porque más allá del propósito, contigo la búsqueda se volvió destino.

A mis amistades, Delia, Nathaly y Génesis, por ser más que amigas: el hogar donde siempre encuentro paz.

A mi querida tutora MSc. Maria Mederos, desde el principio hasta el final, fue más que un maestro: la luz que creyó en mí.

Jhomaira Cisneros Piaún.

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de investigación, con afecto y gratitud:

Al Dios, quien me amó primero: Porque es mi luz, mi pronto auxilio en las tribulaciones y me ha brindado calma en la tormenta. Sus bendiciones han sido nuevas cada mañana y ha tenido cuidado de mí. Me ha otorgado sabiduría e inteligencia, siendo mi guía en cada paso de la vida y de esta carrera universitaria.

A mi ayuda idónea, amado mío: por ser aquella fuente de edificación y orientarme siempre con amor. Me ha mostrado con paciencia el camino que nuestro Padre Celestial manda. Sencillamente, ha sido un ejemplo de fe genuina, recordándome que mi confianza debe permanecer en Dios, pues dependo solo de él.

A mis queridos padre, madre, hermano y abuela: por su inmenso esfuerzo, ternura y dedicación. Además del impulso diario, su bondad y palabras de aliento fueron realmente necesarias.

A mis amigas: Nathaly, Génesis y, por supuesto, a una de ellas, Jhomaira, mi compañera en este estudio. Por su cariño, lealtad, apoyo y, sobre todo, la alegría que irradian a mi corazón, en cada momento.

Finalmente, a nuestra tutora de tesis, MSc. María Mederos, por su fiel asistencia y orientación desde inicio a fin.

Con estima, Delia Silvestre Muñoz.

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más profundo agradecimiento a todas las personas que contribuyeron al desarrollo de este proceso académico y personal. A la Universidad Estatal Península de Santa Elena por brindarnos un espacio de formación integral donde fue posible construir conocimientos, fortalecer valores y proyectarnos hacia el ejercicio profesional de la docencia con responsabilidad y compromiso integral.

Extendemos un reconocimiento especial a nuestros docentes, quienes con dedicación, ética y vocación nos acompañaron en el recorrido de la carrera, promoviendo en una actitud crítica y reflexiva frente a los retos en la educación actual. Sus enseñanzas trascienden las aulas, pues constituyen pilares fundamentales para la práctica futura.

De manera particular expresamos gratitud a nuestra tutora de tesis MsC. María Caridad Mederos Machado, por su orientación constante, su exigencia académica y su apoyo durante todo el proceso investigativo. Su guía fue fundamental para fortalecer el pensamiento investigativo y consolidar la calidad de este trabajo.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que con su tiempo, acompañamiento y palabras de aliento hicieron posible culminar esta etapa. Cada experiencia vivida en este camino representa una huella significativa como medio de cambio y crecimiento colectivo.

Jhomaira Cisneros Piaún y Delia Silvestre Muñoz.

TRIBUNAL DE GRADO



Lic. Margot García Espinoza, Ph.D.
**DIRECTORA DE LA CARRERA
EDUCACIÓN BÁSICA**



Lic. Yuri Ruiz Rabasco, Ph.D
**DOCENTE DE LA UNIDAD DE
INTEGRACIÓN CURRICULAR**



M.Sc. María Mederos Machado
DOCENTE TUTOR



Ph.D. Marianela Silva Sánchez
DOCENTE ESPECIALISTA



M.Sc. María De La Cruz Tigrero
SECRETARIA

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad analizar la relación entre la eficacia docente y la implementación de prácticas inclusivas en el aula, en instituciones educativas de la provincia de Santa Elena durante el año lectivo 2025. La educación inclusiva constituye un enfoque que garantiza el derecho de todos los estudiantes a una participación plena y equitativa en el proceso de aprendizaje. No obstante, en el contexto ecuatoriano persisten obstáculos que limitan su cumplimiento efectivo, como la escasa preparación del profesorado y la insuficiencia de recursos institucionales. El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional, sustentado en el paradigma positivista. Para la recolección de datos se empleó la Escala de eficacia docente, diseñada para identificar percepciones sobre la actividad del profesorado y las prácticas inclusivas en el aula. Desde el plano teórico, se consideran los aportes de la teoría de la autoeficacia de Bandura, hoy en la que se destaca la influencia de las creencias personales en el desempeño profesional, así como diversos estudios actuales que respaldan la importancia de la formación continua para atender la diversidad en entornos escolares. La investigación aporta evidencia científica sobre la realidad educativa de la provincia de Santa Elena, destacando los vínculos entre la preparación docente y la capacidad para responder a las necesidades de los estudiantes en contextos diversos.

Palabras claves: Eficacia docente, inclusión educativa, atención a la diversidad, calidad educativa.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationship between teacher effectiveness and the implementation of inclusive practices in public and semi-public educational institutions in the province of Santa Elena during the 2025 academic year. Inclusive education represents an approach that ensures every student's right to full and equitable participation in the learning process. However, within the Ecuadorian context, there are still obstacles that hinder its effective implementation, such as limited teacher preparation and a lack of institutional resources.

The study follows a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design, grounded in the positivist paradigm. The population consists of Basic and High School teachers, with a stratified probabilistic sampling method used for selection. A structured survey will be applied to gather data and assess perceptions regarding teacher effectiveness and inclusive practices in the classroom.

The theoretical framework is based on Bandura's self-efficacy theory, highlighting the influence of personal beliefs on professional performance, along with research emphasizing the importance of continuous teacher training for addressing diversity in school settings. Additionally, national and international legal frameworks that ensure the right to quality, equitable, and inclusive education are analyzed. This study seeks to provide empirical evidence about the educational reality of Santa Elena, emphasizing the links between teacher preparation and the ability to address the needs of students in diverse contexts.

Keywords: Teacher effectiveness, educational inclusion, attention to diversity, educational quality.

ÍNDICE

PORTADA.....	I
CARATULA.....	II
DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR.....	III
DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA.....	IV
DECLARACIÓN AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES.....	V
DEDICATORIA.....	VI
DEDICATORIA.....	VII
AGRADECIMIENTO.....	VIII
TRIBUNAL DE GRADO.....	IX
RESUMEN.....	X
ABSTRACT.....	XI
ÍNDICE.....	XII
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	3
El problema.....	3
Planteamiento del tema o problema.....	3
Objetivos.....	8
Justificación.....	9
Alcances y Limitaciones.....	12
CAPÍTULO II	14
ANTECEDENTES.....	14

BASES TEÓRICAS.....	18
SISTEMA DE VARIABLES.....	28
CAPÍTULO III.....	29
METODOLOGÍA.....	29
Paradigma	29
Enfoque	30
Tipo y diseño de Investigación	30
Población.....	31
Muestra	31
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	32
CAPÍTULO IV	34
Prácticas inclusivas más utilizadas por los docentes	48
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	51
CONCLUSIONES	51
RECOMENDACIONES.....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
ANEXOS.....	64
Anexo A. Certificado antiplagio	64
Anexo B. Reporte compilatio	65
Anexo C. Escala de eficacia docente para la práctica inclusiva.....	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Por ciento de respuestas al ítem Q1. <i>Sé utilizar diversos métodos de evaluación (e.g. evaluación de portafolio, diseñar/adaptar pruebas o tests, evaluar el nivel de rendimiento/competencia, etc.).</i>	37
Figura 2. Por ciento de respuestas al ítem Q11. <i>Puedo manejarme bien con el alumnado físicamente agresivo.</i>	38
Figura 3. Por ciento de respuestas al ítem Q12. <i>Sé expresar con claridad lo que espero del comportamiento de mis alumnos/as.</i>	39
Figura 4. Por ciento de respuestas al ítem Q13. <i>Puedo hacer que las familias ayuden a sus hijos a ir bien en la escuela.</i>	40
Figura 5. Por ciento de respuestas al ítem Q15. <i>Soy capaz de trabajar en equipo con otros profesionales (e.g. profesores de apoyo) para atender al alumnado con NEE en el aula ordinaria.</i>	41
Figura 6. Correlación entre la variable Experiencia docente y las 5 preguntas seleccionadas.....	44
Figura 7. Promedio por ítems según años de experiencia.....	46
Figura 8. Correlación entre la variable Capacitación docente en Inclusión educativa y las 5 preguntas seleccionadas.	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen estadístico por ítem de la Escala de Eficacia docente para prácticas inclusivas.....	34
Tabla 2. Resultados por Dimensiones de la escala.	35
Tabla 3. Correlación Edad e Ítems seleccionados.....	43

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en una de las mayores metas de la sociedad actual, porque representa la posibilidad de que todos los alumnos, sin importar sus diferencias o condiciones, puedan aprender en conjunto y desarrollarse plenamente. Desde esta perspectiva, la figura docente ocupa un lugar central, puesto que su preparación, compromiso y sensibilidad depende en gran parte el logro de aprendizajes significativos. De ahí que, su importancia subyace en la promoción de una escuela receptiva a la diversidad, haciendo que el alumnado sea valorado como sujeto de aprendizaje. Sin embargo; para llegar a una inclusión genuina se necesita además de políticas y normativas, que haya docentes eficaces, para la adaptación de la práctica pedagógica a las necesidades de los educandos.

En este estudio se pretende analizar la relación entre la eficacia docente y la implementación de prácticas inclusivas en el aula, identificando los factores que influyen en la capacidad de los docentes para atender a la diversidad estudiantil. Analizar esta relación permite identificar aciertos, limitaciones y oportunidades de mejora dentro del ejercicio docente en la provincia de Santa Elena, especialmente en contextos donde la diversidad del aula demanda un practica flexible, empática y creativa.

Esta realidad manifiesta que la eficacia docente es fundamental para el fortalecimiento y la comprensión de los procesos educativos inclusivos en el aula. Por consiguiente, esta investigación busca aportar una mirada integral sobre el desempeño del docente como agente de cambio, capaz de responder con equidad y compromiso a las necesidades de sus estudiantes. En resumen, esta investigación aporta significativamente al campo de la educación, a causa de la vinculación de la eficacia docente con la práctica inclusiva específicamente direccionada al contexto local de Santa Elena. Se refleja la visión de las autoras en los resultados obtenidos, en

vista de la necesidad de fortalecer las capacidades del profesional docente como mediador indispensable para la garantía de la inclusión, equidad y calidad en la enseñanza.

Por último, el estudio se compone de una estructura de cuatro capítulos, que se señala brevemente a continuación:

En el capítulo I, se presenta el planteamiento del problema a investigar, las preguntas de investigación, en relación con los objetivos principales y secundarios próximos a alcanzar, detallando la justificación, alcances, delimitaciones y limitaciones dentro del proyecto investigativo. En el capítulo II, se desarrollan antecedentes internacionales, nacionales y locales concernientes al tema, sustentados por diferentes autores, además se evidencia el constructo teórico relacionado a las variables de la investigación. Por ejemplo: definiciones, importancia, entre otros. Luego, en el capítulo III, se expone la metodología empleada, de tipo no experimental, transversal y correlacional, señalando la población a tomar para la recolección de datos y las técnicas e instrumentos que ayudarán a recopilar información. Por último, el capítulo IV se enfoca en el análisis, discusión y resultados obtenidos mediante la técnica del instrumento aplicado, seguido de conclusiones sobre los hallazgos más importantes de la investigación y se brindan recomendaciones basadas a los resultados.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1. El problema

Eficacia docente para la práctica inclusiva en el aula en instituciones educativas del cantón Santa Elena.

2. Planteamiento del tema o problema

En el panorama educativo actual, la enseñanza inclusiva se ha consolidado como un paradigma fundamental en el ámbito educativo en el contexto global, reconociendo el derecho de los estudiantes, independientemente de sus características individuales, a participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Este enfoque busca superar las barreras que históricamente han excluido a grupos de estudiantes, promoviendo un ambiente escolar equitativo y enriquecedor. No obstante, la implementación efectiva de estrategias inclusivas en el aula es un desafío educativo complejo alrededor del mundo.

A nivel global, la preocupación por garantizar una enseñanza inclusiva de calidad se refleja en diversos instrumentos internacionales, como la Declaración de Salamanca (1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que instan a los estados a desarrollar sistemas educativos inclusivos.

Una de las principales problemáticas radica en la insuficiente preparación y eficacia de los docentes para implementar estrategias inclusivas. Numerosos estudios a nivel internacional señalan que muchos educadores se sienten inseguros o carecen de las competencias necesarias para atender la diversidad de necesidades presentes en el aula. Esto se manifiesta en la falta de conocimientos sobre estrategias pedagógicas diferenciadas, la adaptación curricular, el manejo de la conducta en entornos inclusivos y la colaboración con otros profesionales y familias.

De acuerdo con los informes de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), cerca del 40% de los países de ingresos medios y bajos aún no disponen de políticas sólidas de formación docente orientadas a la inclusión, y más de 20 millones de niños con discapacidad permanecen fuera del sistema educativo. Esta situación refleja que la legislación, por sí sola, no garantiza la equidad educativa si no se acompaña de una formación docente sólida, apoyo institucional y recursos sostenibles.

En los países de altos ingresos, si bien existe una mayor conciencia y recursos destinados a la inclusión, persisten desafíos relacionados con la formación inicial y continua del profesorado. Según La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), la existencia de recursos o políticas avanzadas no garantiza por sí misma una práctica inclusiva efectiva, pues las brechas suelen derivarse de la falta de preparación pedagógica de los docentes y de las condiciones laborales que enfrentan.

La sobrecarga laboral, la falta de tiempo para la planificación colaborativa y la escasez de apoyos especializados son obstáculos comunes que dificultan la implementación efectiva de la inclusión. Además, las actitudes y creencias negativas hacia la discapacidad o la diversidad por parte de algunos docentes pueden actuar como barreras sutiles pero poderosas para la inclusión.

En los países de ingresos medios y bajos, la situación suele ser aún más compleja. García (2023) señala que la limitada formación docente y la ausencia de acompañamiento técnico restringen la capacidad de los educadores para implementar estrategias inclusivas efectivas. La falta de recursos económicos, la escasez de infraestructura adecuada, la alta ratio de alumnos por aula y la limitada formación docente son desafíos estructurales que dificultan enormemente la implementación de prácticas inclusivas. En muchos casos, los docentes no reciben ninguna

formación específica sobre inclusión y deben improvisar estrategias con los recursos disponibles, lo que a menudo resulta insuficiente para atender las necesidades de todos los estudiantes.

Además, la persistencia de actitudes discriminatorias y la falta de conciencia sobre los beneficios de la inclusión también son factores importantes que considerar, porque perpetúan las desigualdades educativas, impidiendo que la inclusión trascienda del discurso normativo a la práctica pedagógica real.

Otro aspecto relevante es la variabilidad en la definición y comprensión de la inclusión en el contexto global. Según La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), solo el 57 % de los países cuentan con definiciones de educación inclusiva que abarcan a todos los grupos marginados por otro lado, un 17 % la restringen exclusivamente a las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Esto refleja que mientras algunos países se centran en la integración de alumnos con discapacidad en las aulas regulares, otros adoptan una visión más amplia de la inclusión, que abarca a los estudiantes en riesgo de exclusión, como aquellos pertenecientes a minorías étnicas, estudiantes con dificultades de aprendizaje, o provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, impidiendo la comparación de datos y la identificación de buenas prácticas a nivel internacional.

Datos de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), mencionan que la falta de datos y sistemas de seguimiento robustos también representa un obstáculo para comprender la magnitud de la problemática y evaluar la efectividad de las intervenciones. Esta ausencia de información dificulta el diseño de políticas y su ajuste a necesidades reales.

Además, la cultura escolar y el liderazgo directivo juegan un papel crucial en la promoción de la inclusión: los entornos que cuentan con un liderazgo comprometido y una cultura colegiada

muestran mejores hallazgos, mientras que aquellos en los que la inclusión no es prioridad evidencian aislamientos docentes y menores apoyos. Finalmente, la pandemia de COVID-19 exacerbó aún más las desigualdades educativas, poniendo en evidencia que los estudiantes con discapacidad o de entornos vulnerables enfrentaron mayores obstáculos para acceder a la educación a distancia.

En el ámbito latinoamericano, los sistemas educativos afrontan limitaciones similares: programas de desarrollo profesional docente poco integradas, limitadas recursos y falta de integración institucional. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023) dice que la inequidad educativa en la región impacta en calidad, acceso y la adecuación de la enseñanza para quienes requieren apoyos especiales.

En Ecuador, esta situación presenta características similares. Brown (2019), en su estudio sobre la inclusión educativa en Ecuador, señala que “si bien existe un marco legal que promueve la inclusión educativa, persisten brechas en su implementación efectiva, afectando la participación de los docentes” (p. 44). Esto evidencia una desconexión entre las políticas educativas y su aplicación en las prácticas pedagógicas reales.

Datos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador (2025), revelan que aproximadamente 50.676 estudiantes con discapacidad cursan estudios en 7.822 instituciones educativas ordinarias del país, acompañados por 124.000 docentes capacitados en temas de inclusión mediante el programa Mecapacito. Sin embargo, la cobertura no siempre refleja la efectividad del proceso formativo ni su sostenibilidad en el tiempo. Reconociendo finalmente que las brechas entre la normativa y su aplicación práctica persisten, especialmente en zonas rurales o con menores recursos.

En provincias como Santa Elena, la situación se torna muy desafiante. Aunque existen lineamientos ministeriales que promueven la inclusión, en la práctica, los docentes no siempre cuentan con las herramientas ni el acompañamiento necesario para responder a la diversidad en el aula. De forma complementaria, diversos autores (Encalada et al., 2024), indican que uno de los mayores desafíos para alcanzar una educación inclusiva radica en la insuficiente formación de apoyo que reciben los docentes. Se evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación continua y proveer a las instituciones, recursos adecuados para garantizar una educación justa y accesible para todos los estudiantes.

Lo planteado reafirma el interés como equipo investigador en el contexto latinoamericano, y particularmente en Ecuador, donde se identifica una brecha preocupante entre la normativa inclusiva y las condiciones de las aulas. Aunque muchos estados de la región han asumido compromisos en favor de la inclusión, persisten debilidades en la planificación, seguimiento y evaluación de sus políticas. Se refleja la necesidad urgente de fortalecer la formación docente con metodologías activas, enfoques interdisciplinarios y prácticas pedagógicas adaptadas a las diversidades de los alumnos.

En síntesis, en la provincia de Santa Elena, donde se centra esta investigación, se observa que muchos docentes carecen de preparación en prácticas inclusivas lo que limita su capacidad para responder a las necesidades de estudiantes con discapacidades u otras condiciones. Este diagnóstico impulsa la necesidad de investigar cómo la eficacia docente se relaciona con la implementación real de la inclusión en el aula de Instituciones Educativas de Santa Elena durante el año lectivo 2025. Se espera que los resultados contribuyan a proponer estrategias viables para la mejora de la política educativa en contextos similares.

2.1 Pregunta principal

¿Qué relación existe entre la eficacia docente y la implementación de prácticas inclusivas en el aula, considerando los factores que influyen en la capacidad del profesorado para atender la diversidad estudiantil en las instituciones educativas de la provincia de Santa Elena?

2.2 Preguntas secundarias

¿Cuál es el nivel de eficacia docente percibido por los docentes en relación con la implementación de prácticas inclusivas en el aula?

¿Qué prácticas inclusivas son las más utilizadas por los docentes en su labor pedagógica?

¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan los docentes para implementar prácticas inclusivas en el aula?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar la relación entre la eficacia docente y la implementación de prácticas inclusivas en el aula, identificando los factores que influyen en la capacidad de los docentes para atender la diversidad estudiantil.

3.2 Objetivos específicos

Describir el nivel de eficacia docente percibido por los docentes en relación con la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

Identificar las prácticas inclusivas más utilizadas por los docentes.

Relacionar las principales barreras que enfrentan los docentes para implementar prácticas inclusivas.

4. Justificación

La eficacia docente es fundamental en la implementación de prácticas inclusivas, debido a que el docente es el principal mediador del proceso de enseñanza - aprendizaje, es quien orienta el desarrollo íntegro del estudiantado. Efectivamente, la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas fortalece la equidad educativa y promueve ambientes de aprendizaje participativos, accesibles y significativos. En este sentido, influye significativamente en los resultados académicos y la creación de un clima escolar positivo, que valora y reconoce la diversidad, como elemento importante del aprendizaje.

Esta investigación es importante porque permitirá analizar la relación entre la eficacia docente y la práctica inclusiva en las instituciones educativas de la provincia de Santa Elena, identificando los niveles de eficacia percibidos por los docentes, las estrategias inclusivas más empleadas y las principales barreras que limitan su aplicación. Su relevancia reside en una problemática actual: la necesidad de docentes capaces de responder con equidad y sensibilidad a la diversidad del alumnado, en coherencia con los principios de inclusión social y educativa establecidos en la normativa nacional. Con base en ello, se podrán proponer acciones de mejora que contribuyan al fortalecimiento de la calidad educativa y a la promoción de una educación verdaderamente inclusiva.

El estudio es útil porque aportará información valiosa que permitirá fortalecer el desempeño profesional de los docentes, al ofrecer una visión clara de los factores que influyen en su capacidad para atender la diversidad en el aula. Los resultados servirán de base para implementar acciones de formación, acompañamiento y mejora pedagógica, orientadas a promover una práctica inclusiva más efectiva y equitativa. Además, podrán ser aprovechados por

directivos y autoridades educativas para facilitar la toma de decisiones en torno a la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas.

La investigación es viable, porque cuenta con el respaldo institucional necesario; el permiso de las autoridades educativas y directores de las instituciones participantes, mediante la ayuda del distrito de Educación. La aplicación del instrumento se realizará de forma online o presencial, según las posibilidades y las restricciones que se presenten en los diversos contextos, en el cual se garantiza de forma efectiva el anonimato de los participantes en todo momento. Además, se dispone de los recursos humanos, técnicos y metodológicos adecuados para el desarrollo del estudio, lo que garantiza la factibilidad del estudio y resultados confiables.

Los beneficiarios directos serán los docentes de educación básica del Cantón Santa Elena, quienes podrán reflexionar sobre su práctica y fortalecer sus competencias para atender la diversidad en el aula. Los beneficiarios indirectos serán los estudiantes, al recibir una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, y también las instituciones educativas, al contar con información que permita mejorar la planificación pedagógica y las políticas institucionales. A largo plazo, la sociedad se beneficiará del desarrollo de una cultura educativa más justa, empática y comprometida con la diversidad humana.

Desde el punto de vista teórico, la investigación contribuye a la comprensión de la relación entre la eficacia docente y la práctica inclusiva, fortaleciendo las bases conceptuales y los modelos de actuación pedagógica en el contexto ecuatoriano. Por otro lado, ofrece fundamentos científicos que respaldan la necesidad de promover una formación docente centrada en la diversidad y en la atención a las necesidades educativas especiales, de manera que los hallazgos servirán de apoyo para futuras investigaciones en el campo de la educación inclusiva.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio propone un enfoque cuantitativo, no experimental y de corte transversal, que permitirá analizar con objetividad y rigor la relación entre las variables, aportando información empírica que refleje la realidad educativa del cantón Santa Elena. El diseño no experimental facilita la observación del fenómeno en su contexto natural sin intervenir directamente en él, lo que otorga un carácter descriptivo y analítico al trabajo. De esta manera, la metodología aplicada servirá como modelo para futuras investigaciones similares en el ámbito educativo.

Desde el punto de vista social, esta investigación promueve el fortalecimiento de una cultura educativa basada en la inclusión, equidad y la diversidad, generando impacto positivo en docentes, padres de familia y estudiantes. Al visibilizar la importancia de las prácticas inclusivas, se fomenta una conciencia social que reconoce y valora las diferencias individuales como una fuente de enriquecimiento para la comunidad educativa. Asimismo, contribuye a sensibilizar a los actores sociales sobre la corresponsabilidad que implica garantizar una educación de calidad para todos. De igual modo, el estudio puede influir en la formulación de políticas institucionales orientadas al respeto, la participación y la igualdad de oportunidades.

Desde el punto de vista práctico, los resultados servirán como base para favorecer la inclusión en las aulas. Asimismo, se alinean con las líneas y prioridades de investigación de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), especialmente en los ejes de educación inclusiva, calidad educativa y desarrollo social sostenible. Los hallazgos permitirán diseñar estrategias formativas y programas de capacitación docente que fortalezcan la eficacia profesional y la atención a la diversidad. Además, ofrecerán herramientas prácticas que orienten al profesorado en la aplicación de metodologías activas, adaptaciones curriculares y el uso de recursos didácticos inclusivos, contribuyendo al desarrollo de entornos de aprendizaje equitativos y participativos.

5. Alcances y Limitaciones

Unidad o contexto de Estudio:

Instituciones educativas del Cantón de Santa Elena, Ecuador, durante el año lectivo 2025.

Objeto de estudio:

La relación entre la eficacia docente y la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

Sujeto de estudio o unidad de análisis:

Docentes de Educación General Básica y Media que laboran en instituciones educativas de la provincia de Santa Elena.

Enfoque de la investigación:

Cuantitativo.

Delimitación espacial:

Provincia de Santa Elena, Ecuador.

Delimitación Temporal:

Año Lectivo 2025

Universo de estudio:

Totalidad de docentes en funciones en instituciones educativas de la provincia Santa Elena en el año lectivo 2025.

Alcance

El alcance de esta investigación se orienta a analizar la relación entre la eficacia docente y la implementación de prácticas inclusivas en el aula en instituciones educativas del cantón Santa Elena. Se busca identificar los niveles de eficacia percibidos por el profesorado, las estrategias

inclusivas más empleadas y los factores que influyen en su aplicación, con el propósito de fortalecer la formación profesional y promover entornos educativos más equitativos e inclusivos.

Limitaciones

Entre las limitaciones del estudio se consideran el tiempo establecido para la recolección de datos y el acceso a determinadas instituciones educativas debido a la disponibilidad del personal docente. También, los resultados no podrán generalizarse a otros contextos educativos de la provincia o del país, debido a que el estudio se centra en los docentes de instituciones educativas del cantón Santa Elena.

CAPÍTULO II

6. MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

El presente trabajo de investigación se desarrolla sobre la eficacia docente para la práctica inclusiva en el aula. Para lo cual, se apoya en la revisión bibliográfica de antecedentes investigativos, como: trabajos de titulación, artículos, científicos y otros estudios relacionados con el tema planteado.

Investigación en el ámbito internacional

En la investigación titulada *“Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: un estudio comparativo”*, los autores (Espinoza et al., 2020), indican que el objetivo es identificar y comparar las prácticas inclusivas que los docentes afirman implementar en dos establecimientos educativos de la Región de Coquimbo. La muestra estuvo conformada por 88 docentes de distintos niveles educativos y con diversas formaciones y años de experiencia. Para la recolección de datos se utilizó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), bajo un enfoque cuantitativo. Los resultados mostraron diferencias significativas donde algunas prácticas pedagógicas, influidas por variables como el sexo, la experiencia y el tipo de formación inicial del maestro. Se evidenció que los profesores con formación específica en inclusión tienden a aplicar con mayor frecuencia estrategias adaptivas y colaborativas dentro del aula. En definitiva, el estudio destaca la necesidad de profundizar en la capacitación del educador para mejorar prácticas inclusivas eficientes y conscientes.

Además, los autores (Gómez et al., 2021), en su estudio titulado *“La formación docente como factor clave para la eficacia en la práctica inclusiva”*, abordan la importancia de la preparación profesional docente en el desarrollo de entornos educativos inclusivos. Su objetivo es

analizar cómo la formación influye en la aplicación de estrategias de enseñanza destinadas a responder la diversidad que existe en el aula.

Se utilizó un enfoque metodológico de carácter cualitativo, basado en entrevistas a profesores en ejercicio, y el análisis documental de programas de formación. Los hallazgos realizados revelan que los docentes que han recibido una formación sólida acompañada de principios de inclusión poseen una amplia capacidad para realizar prácticas pedagógicas diferenciadas, participativas y equitativas. En síntesis, los autores plantean la urgencia de adaptar los programas del profesorado a las nuevas demandas del contexto educativo, aportando evidencias sobre la relación entre formación docente y eficacia personal en diversos contextos escolares.

Gordillo & Prado, (2024), en su investigación *“Formación docente y práctica pedagógica en educación inclusiva: revisión sistemática”*, plasman el esfuerzo por comprender los planteamientos actuales y su impacto en el ámbito educativo. Este estudio tiene como objetivo identificar los planteamientos actuales sobre formación docente y su incidencia en la práctica pedagógica desde la educación inclusiva.

La metodología consistió en una revisión sistemática de 43 artículos científicos publicados en 2019 y el primer trimestre del 2024, consultando la base de datos como Scopus, Science Direct y WOS, cuyos resultados demuestran que conceptos como la didáctica, el conocimiento sobre educación inclusiva y políticas y la sensibilización del ser (actitudes y autoeficacia) permiten que la formación docente impacte de manera significativa en la práctica pedagógica.

Se destaca la relevancia del estudio de la eficacia docente, tanto para la fase primaria, como para los docentes en servicio, donde puedan aportar conocimientos y estrategias para la implementación de principios inclusivos y abordar las deficiencias en la comprensión de la

diversidad. Las actitudes positivas y la autoeficacia docente se correlacionan beneficiosamente con la disposición a adoptar prácticas inclusivas. En síntesis, los autores concluyen que la formación docente, influenciada por los enfoques didácticos, el concepto y políticas de educación inclusiva y la sensibilización del ser, es de suma importancia para que el profesorado fortalezca e implemente estrategias duraderas en el ámbito educativo.

El estudio sugiere seguir profundizando la preparación de los educadores en servicio y analizar nuevas estrategias que promuevan una educación inclusiva, resaltando la necesidad de adoptar los programas de formación docente a los nuevos desafíos del contexto educativo.

Investigación en el ámbito Nacional

En la investigación “*Competencias docentes para la educación inclusiva: un estudio de escuelas de Ecuador*”, realizada por Salazar, M., Chiang, P., & Muñoz, R. (2023) pone de manifiesto como objetivo reflexionar sobre las competencias docentes para la promoción de una educación inclusiva en el espacio educativo. Se empleó un enfoque cualitativo Y el método fenomenológico, basados en la vivencia de 8 docentes de la escuela Básica *República del Ecuador*, acompañada de una indagación bibliográfica, selección de participantes por características específicas, entrevistas estructuradas, análisis de datos y descripción de hallazgos.

En este contexto, la situación problemática radica en que la educación inclusiva busca garantizar el acceso y la participación de los estudiantes, enfrentándose al desafío de la escasa formación docente. Los maestros como agente de cambio deben estar preparados correctamente para atender la diversidad en el aula, incluyendo conflictos, necesidades especiales y diversidad de aprendizaje.

Los principales resultados demostraron el desarrollo de competencias esenciales, la necesidad de empatía y flexibilidad, desafíos en una formación inicial, así como oportunidades en

educación continua, el impacto en el aprendizaje de los alumnos de manera positiva y la necesidad de apoyo en recursos y equipos.

Finalmente, se enfatiza que, para garantizar una educación inclusiva de calidad para todos, es necesario incrementar habilidades docentes, la formación continua y el soporte institucional. Este estudio brinda una base empírica y conceptual sobre las competencias clave, los retos y la dependencia del apoyo institucional, los cuales son elementos indispensables para lograr una educación equitativa y de calidad.

Investigación en el ámbito local

En el cantón Santa Elena, no se registran investigaciones específicas que analicen de manera directa la relación entre la eficacia docente y la implementación de prácticas inclusivas en el aula. No obstante, según datos del Ministerio de Educación del Ecuador (2025), en el cantón no existen docentes capacitados en programas de formación inclusiva, aunque la cobertura, el seguimiento y la aplicación efectiva de dichas estrategias varían entre las instituciones educativas.

Esta situación evidencia que, si bien hay avances normativos y programas de capacitación, persisten brechas importantes en la práctica pedagógica y en la atención a la diversidad estudiantil. Por ello, la presente investigación busca generar evidencia local sobre cómo los docentes aplican estrategias inclusivas en su labor diaria, identificando niveles de eficacia, prácticas más utilizadas y barreras que limitan su implementación. De esta manera, se contribuye a llenar el vacío de información en el ámbito educativo de Santa Elena y se proporcionan insumos útiles para la planificación de programas de formación docente, el fortalecimiento institucional y la mejora de la calidad educativa en contextos inclusivos.

BASES TEÓRICAS

Eficacia docente

La educación actual enfrenta el desafío de garantizar equidad y calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, independientemente de las características personales, sociales o culturales del educando. A este respecto, es indispensable analizar los factores que condicionan la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Siendo la eficacia docente, una base del proceso, entendida como la capacidad del profesorado para planificar, ejecutar y evaluar estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo y a la atención a la diversidad.

La teoría cognitiva social de Bandura, (1986) ha tenido un impacto significativo en 7 áreas del conocimiento, especialmente en la educación, la salud y las ciencias sociales. Está centrada en el papel que las personas tienen en la construcción de su realidad, a través de procesos como la observación, motivación y la autorregulación. Esta perspectiva otorga valor a la autoeficacia, pues creer en las propias capacidades permite que la educación impulse la confianza, la autonomía y un aprendizaje significativo.

De acuerdo con Jácquez y Macías (2013), la autoeficacia, es considerada como la percepción de un individuo sobre su capacidad para enfrentar y superar las tareas o desafíos, posee un alto poder predictivo sobre el comportamiento humano. Esta influencia se refleja en cómo las personas responden a situaciones complejas en diversos ámbitos, incluyendo el contexto educativo (Alarcón, 2019). En este sentido, fortalecer la autoeficacia mejora el desempeño académico, promoviendo actitudes resilientes frente a los retos que presenta el aprendizaje.

Por otro lado, se evidencia el estrecho vínculo entre la percepción personal de la capacidad del ser humano y los resultados emocionales y conductuales.

“Se ha observado que una alta autoeficacia está relacionada con un mayor nivel de logro y éxito en metas propuestas. Sin embargo. Cuando este primer componente es bajo pueden presentarse sensación de fracaso y niveles elevados de ansiedad ante las dificultades” (Alarcón, 2019, p. 3).

“El estado emocional y mental que presenta alguien puede definir su empeño y determinación ante obstáculos, lo cual incrementa la probabilidad de alcanzar los objetivos planteados”. (Guachamín et al. 2019, p. 22). Sumado a esto, factores como la autoconciencia, la autoestima, la motivación y la experiencia influye en el grado de autoeficacia que presentan los individuos.

En el campo de la educación moderna, esta se sustenta en un enfoque constructivista, donde se reconoce al alumno como protagonista de la construcción de su aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de la autoeficacia se vuelve trascendental para que los estudiantes puedan superar variados desafíos.

Así, competencias como la metacognición, el autoconcepto y la gestión emocional son necesarias para obtener un aprendizaje significativo (Alarcón, 2019, p. 4). Entonces, la eficacia docente, vinculada al concepto de la eficacia, constituye el plano principal para responder a los retos de la educación educativos. Un profesorado eficaz domina los contenidos y estrategias pedagógicas, además posee la confianza y la disposición para adaptarse a las diversas necesidades del estudiantado.

En definitiva, fortalecer la autoeficacia docente implica invertir en la formación continua, el acompañamiento profesional y en el desarrollo de competencias socioemocionales, porque son aspectos que inciden en la calidad de la excelencia académica y en la posibilidad real de construir aulas más justas, equitativas e inclusivas.

Autoeficacia Docente

Según Bandura (1986), se entiende la autoeficacia docente como las creencias personales del educador sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias que permitan alcanzar resultados educativos específicos. Dicha percepción influye en la planificación y la ejecución de la enseñanza, también en la motivación, el esfuerzo y la persistencia en el ámbito escolar (Muñoz-Soto, 2023). Es decir, la autoeficacia docente constituye un constructo central en la teoría educativa contemporánea, especialmente relevante para explicar cómo los educadores se enfrentan y superan los desafíos asociados a la diversidad y a la inclusión educativa.

El Instituto Salamanca (2025), señala que el desarrollo de la autoeficacia se fundamenta en cuatro fuentes principales que Bandura identificó:

- **Experiencias directas o de dominio:** Éxito alcanzado por el docente en la práctica.
- **Aprendizaje vicario:** Observación del desempeño exitoso de colegas.
- **Persuasión social:** Apoyo y retroalimentación positiva de otros.
- **Estados fisiológicos y emocionales:** Influencia del estrés y manejo emocional sobre la confianza docente.

La autoeficacia es dinámica, específica al contexto y varía según tareas y situaciones. Docentes con alta autoeficacia enfrentan retos con creatividad y perseverancia, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo, mientras que los docentes con baja autoeficacia pueden limitar su capacidad para innovar y responder a la diversidad (Castro Carrasco et al., 2018).

De esta manera, las experiencias directas son consideradas como un pilar sólido Para fortalecer la percepción de capacidad, lo que explica por qué la práctica constante y exitosa en el aula es crucial.

Este constructo es específico del contexto, lo que implica que la autoeficacia puede variar en función de diferentes situaciones y tareas educativas, adaptándose a las características particulares del entorno y del alumnado (Redalyc, 2009). Los profesores con niveles elevados de Autoeficacia tienden a enfrentar los retos con mayor creatividad y perseverancia, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo que favorece el desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes (Castro Carrasco et al., 2018).

Lo citado revela que la autoeficacia docente no se limita a un rasgo fijo, es mucho más, se trata de una construcción dinámica dependiente del contexto y experiencia del profesorado. Cuando los docentes creen en su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje, actúan con mayor creatividad y confianza, logrando un entorno con mayor motivación y afecto. Por el contrario, aquellos con baja autoeficacia pueden limitar su capacidad para innovar y responder a la diversidad de las aulas.

Asimismo, Muñoz-Soto (2023) destaca que la autoeficacia es primordial para que los maestros mantengan la motivación y empleen recursos pedagógicos que garanticen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, enfrentando las dificultades con confianza y resiliencia. Por tal motivo, la autoeficacia es más significativa en el ámbito de la educación inclusiva, donde los docentes deben adaptar sus estrategias para atender al alumnado con necesidades en distintos aspectos.

Eficacia docente y el contexto educativo

La eficacia Docente es un constructo que depende en gran medida del contexto educativo en el que se desenvuelve el profesorado. Alonso-Tapia et al. (2020) destacan que dentro del entorno escolar existen múltiples factores relacionados con el centro, los docentes y los estudiantes que condicionan el rendimiento académico y, por ende, la eficacia del docente para promover

aprendizajes significativos. En efecto, el contexto puede incluir factores como el tipo de Comunidad, los recursos disponibles, así como las características individuales y sociales del alumnado, los cuales influyen directamente la práctica pedagógica y la percepción de eficacia del profesorado.

De acuerdo con Heck (2009), "el profesorado, a través del conjunto de estrategias instruccionales y comportamientos que desarrolla en el aula, es quien mayor influencia ejerce en el rendimiento del alumnado" (p. 345). Esta afirmación indica la importancia del maestro como agente central en la creación de ambientes de aprendizajes efectivos, De manera que implica un fuerte componente de eficacia asociada a su rol dentro del contexto escolar.

Por otro lado, Murillo (2005) define la eficacia educativa como "la capacidad de una institución para lograr que todos sus estudiantes obtengan resultados que sean significativamente superiores, considerando sus características socioculturales y manteniendo dichos resultados a lo largo del tiempo" (p. 23). Se entiende que el contexto sociocultural es un elemento imprescindible en la comprensión y evaluación de la eficacia docente, porque condiciona las estrategias y su impacto en la diversidad del estudiantado.

En este sentido, Hernández, Vadillo y Rivera (2008) mencionan que el liderazgo pedagógico dentro del contexto escolar también tiene un papel decisivo para fortalecer la eficacia docente, cuando se coordinan esfuerzos, se motiva a los educadores y se genera condiciones óptimas para el aprendizaje y la supervisión continua para asegurar los objetivos educativos. Claramente, el liderazgo pedagógico fortalece la eficacia docente, pues va más allá del sentido administrativo centrándose en el acompañamiento, motivación y coordinación. Es así como se convierte en un factor decisivo para potenciar la calidad educativa, debido a que el líder promueve

la supervisión continua y genera condiciones óptimas para el aprendizaje, fomentando el compromiso, el logro de los objetivos institucionales y la mejora de la práctica.

Práctica inclusiva en el aula

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2016) menciona lo siguiente: “La educación inclusiva es un proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes, mediante el proceso de aprendizaje, reduciendo la exclusión en la educación, así permitiendo educar a todos, donde el sistema educativo busque atender a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, en especial aquellos que son vulnerables. (p. 1)”

Cada niño posee capacidades, características y formas de aprendizaje únicas. Por ello, el sistema educativo debe diseñar programas y metodologías que consideren esta diversidad y respondan adecuadamente a la amplia variedad de necesidades educativas, garantizando la equidad y una adecuada atención académica en los entornos educativos.

La práctica inclusiva en el aula es un enfoque educativo que busca garantizar la participación en el aprendizaje y el desarrollo estudiantil, atendiendo la diversidad de necesidades y características individuales. En definitiva, la educación inclusiva implica transformar las metodologías, dinámicas y estructuras del salón de clases para asegurar el éxito académico y superar las barreras que dificultan la inclusión. (Ainscow & Booth, 2002; Sarrionandía & Ainscow, 2011). En síntesis, este enfoque se fundamenta en principios de equidad, respeto a la diversidad y el derecho a una educación de calidad para todos, sin discriminación.

Entre los elementos fundamentales de la práctica inclusiva en el aula destacan:

- **Diferenciación de la enseñanza:** Adaptación de los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación para responder a los diversos estilos y ritmos de

aprendizaje del alumnado. La enseñanza diferenciada permite que el alumno aprenda desde sus propias fortalezas, facilitando una educación más personalizada y afectiva (Tomlinson, 2001). La diferenciación abarca la variedad de los materiales y actividades, la forma en que se presentan y en cómo los estudiantes expresan lo aprendido.

- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** Se organiza alrededor de tres principios: ofrecer múltiples formas de compromiso para motivar a los estudiantes; formas de representar la información; y maneras de acción y expresión para que cada alumno demuestre su aprendizaje. Este enfoque se apoya en teorías del aprendizaje, neurociencia y avances tecnológicos para flexibilizar el currículo y promover la autonomía de todos los estudiantes (CAST, 2018; Andrango et al., 2025). Este marco teórico-práctico busca promover la planificación didáctica en la diversidad, desde el principio procurando la eliminación de barreras al aprendizaje.
- **Colaboración:** La colaboración facilita la identificación de barreras y posibles soluciones desde distintas perspectivas (Murillo, 2011; Duk & Murillo, 2023). Por ello, la cooperación entre docentes, especialistas, familias y estudiantes es fundamental para diseñar, implementar y evaluar prácticas inclusivas efectivas.

El trabajo en equipo fortalece el apoyo pedagógico, social y emocional que reciben los estudiantes y fomenta una comunidad educativa comprometida con la inclusión.
- **Creación de un ambiente de apoyo:** Promover relaciones positivas, empatía y valoración de la diversidad contribuye a que el aula sea un espacio seguro y estimulante (Cursafy, 2016; Entreculturas, 2025). Entonces, un clima de respeto, aceptación y pertenencia es indispensable para que los estudiantes se sientan

valorados y motivados. De este modo, el ambiente de apoyo promueve la convivencia y el aprendizaje conjunto.

- **Estrategias diversificadas:** Utilizar una variedad de métodos pedagógicos y recursos didácticos permite atender los estilos de aprendizaje. Incluye el uso de recursos visuales, auditivos, kinestésicos, tecnológicos, metodologías activas y cooperativas que favorecen la participación de todos los estudiantes (CESUMA, 2025). La evaluación debe ser flexible, con instrumentos variados que permitan demostrar el aprendizaje desde distintas habilidades y formas de expresión.
- **Adaptación curricular:** Las adaptaciones curriculares permiten modificar objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación para responder a las necesidades educativas específicas, sin sacrificar la calidad ni el rigor. Estas adaptaciones se diseñan de forma flexible y contextualizada, en equipo y con la participación de las familias, para asegurar la pertinencia y efectividad (Argüello, 2013; Universidad Internacional de Valencia, 2025).

De allí, radica la importancia para garantizar la inclusión y la equidad educativa, porque al permitir estos ajustes se promueve una educación que reconoce la diversidad, además, su diseño colaborativo y contextualizado refuerza la corresponsabilidad entre docentes y familias, asegurando respuestas pedagógicas pertinentes y significativas.

Implementación de prácticas inclusivas en el aula

La inclusión educativa presenta un enfoque transformador que busca garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, culturales o sociales. Según Booth y Ainscow (2015), la inclusión Implica “desarrollar culturas,

políticas y prácticas escolares que respondan a la diversidad estudiantil”, lo que supone un cambio profundo en la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje. De manera que este paradigma reconoce que cada educando es único y que la diversidad logra enriquecer el proceso educativo, promoviendo así la justicia social y la equidad en el entorno escolar.

Por otro lado, la implementación de prácticas inclusivas en el aula es crucial para concretar los principios de la educación inclusiva, en especial, al garantizar el acceso equitativo al aprendizaje de los estudiantes que enfrentan barreras de participación plena en el ámbito educativo.

Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO 2017), la inclusión no se limita a la mera presencia física en el aula, de hecho, requiere condiciones que permitan la interacción significativa, el respeto por la diferencia y el acceso equitativo al conocimiento.

El papel decisivo de la labor docente aparece en este escenario, pues los profesores son quienes transforman los principios de la inclusión en acciones pedagógicas cotidianas. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una de las estrategias más efectivas, ya que propone adaptar los métodos, materiales y evaluaciones para que sean accesibles a todos (Arnaiz, 2012). Asimismo, metodologías como el aprendizaje cooperativo y la utilización de estrategias activas contribuyen a crear entornos participativos que fortalecen la inclusión, al promover la colaboración, el respeto y la equidad en el aula. Al ofrecer múltiples formas de acceso, participación y evaluación, el DUA promueve la equidad, asimismo la eliminación de barreras para el aprendizaje.

Un referente empírico destacado en esta temática es el estudio de Espinoza y Valdebenito (2020), quienes realizaron una investigación comparativa en escuelas chilenas para analizar cómo se implementa las prácticas inclusivas en diversos contextos escolares. Mediante una metodología

mixta, los hallazgos confirman que la planificación diferenciada y el uso de recursos adaptados son pilares fundamentales para atender la diversidad del aula. Además, enfatiza lo importante que es la formación continua de maestros, porque es un factor decisivo que determina la consolidación de una educación inclusiva efectiva y sostenible.

En esta línea, Florian (2005) señala que “la inclusión no es simplemente una cuestión de colocar a los alumnos en aulas ordinarias, se debe transformar las prácticas del maestro para responder a las necesidades individuales del educando. Es decir, la implementación de prácticas inclusivas. No debe reducirse a adaptaciones superficiales, tendrá que centrarse en la transformación profunda de la forma de enseñar, evaluar y organizar la vida académica.

Para complementar esta perspectiva, Martínez y Ramírez (2024) analizan los aciertos y desafíos que enfrentan docentes de bachillerato al aplicar prácticas inclusivas mediante entrevistas, se refleja que, aunque enfrentan obstáculos como la sobrecarga administrativa, la falta de recursos accesibles y el escaso respaldo institucional, algunos maestros implementan estrategias como el trabajo por cooperativo, el acompañamiento personalizado y el uso de materiales diversos. Además, la rigidez del currículo y la presión por resultados limitan sus iniciativas.

Los estudios teóricos y empíricos coinciden en que la inclusión requiere más voluntad Individual: se necesita una cultura escolar inclusiva, formación docente continua y condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo y atención a la diversidad. En síntesis, implementar prácticas inclusivas implica transformar la enseñanza hacia modelos pedagógicos flexibles, equitativos y participativos que reconozcan la diversidad como un valor. Esto demanda compromiso docente, apoyo institucional y una firme convicción ética a favor de una educación de calidad para todos.

SISTEMA DE VARIABLES

Variable Independiente

- **Nominal:** Eficacia docente
- **Conceptual:** La eficacia docente se refiere a la habilidad del maestro para organizar su enseñanza, aplicar métodos que sean apropiados y evaluar los resultados, asegurando el logro de los objetivos educativos y la inclusión de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bandura, 1977; Jáquez y Macías, 2013).
- **Operacional:** Indicadores

Variable Dependiente

- **Nominal:** Práctica inclusiva en el aula
- **Conceptual:** La práctica inclusiva en el aula se refiere al conjunto de acciones, estrategias y actitudes que implementa el docente para garantizar la participación, el aprendizaje y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas diversas, promoviendo la equidad y la justicia social (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2017).
- **Operacional:** Indicadores.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

7. METODOLOGÍA

Es el abordaje de acciones para investigar, donde se articulan elementos como: el enfoque, tipos y niveles de la investigación, cuyos factores muestran el camino considerado durante las acciones llevadas a cabo en el proceso investigativo (García y Sánchez, 2020). A continuación, una breve caracterización de lo antepuesto:

Paradigma

El estudio se fundamenta en el paradigma positivista, que sostiene que la realidad es objetiva y puede ser analizada mediante métodos científicos que permitan obtener datos cuantificables y verificables. Este paradigma es idóneo para investigaciones que buscan establecer relaciones claras y medibles entre variables, como la eficacia docente y la implementación de prácticas inclusivas en las aulas. El enfoque cuantitativo, propio de este paradigma, facilita la recolección de datos estructurados y su análisis mediante técnicas estadísticas, lo que garantiza la objetividad y precisión en los resultados obtenidos (Castillo Rocubert, 2017; Mororo, 2018).

Dado que el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la eficacia docente y la implementación de prácticas inclusivas en el aula, de instituciones educativas del Cantón Santa Elena, resulta pertinente adoptar un enfoque cuantitativo sustentado en el paradigma positivista. Este enfoque permite observar y medir fenómenos educativos de manera objetiva, sin intervención del investigador, lo que se alinea con la necesidad de obtener evidencia empírica verificable sobre las percepciones y prácticas docentes en torno a la inclusión. La aplicación de encuestas estructuradas permite captar información precisa sobre la autopercepción de eficacia y las

estrategias inclusivas empleadas en el aula, facilitando así la obtención de datos representativos que reflejan la realidad educativa de la provincia en el año lectivo 2025.

Enfoque

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, el cual está caracterizado por la recolección y análisis de datos numéricos que permiten describir, explicar y predecir los fenómenos de estudio de manera objetiva y sistemática (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este enfoque se sustenta en el paradigma positivista, que enfatiza la medición precisa de variables y la validez de los resultados a través de técnicas estadísticas rigurosas para establecer relaciones y tendencias generalizables (Miguel, 1998; Fernández y Díaz, 2002).

El enfoque cuantitativo facilita la obtención de evidencias empíricas sobre la eficacia docente y las prácticas inclusivas, permitiendo determinar la magnitud, dirección y significancia estadística de las relaciones entre estas variables. Su aplicación contribuye a generar conocimiento confiable y replicable que sustenta la toma de decisiones fundamentadas en datos objetivos (Lukas, s.f.; QuestionPro, 2024).

Además, la estructura sistemática de este enfoque posibilita realizar análisis comparativos y evaluaciones precisas, indispensables para el diseño y mejora de estrategias pedagógicas inclusivas.

Tipo y diseño de Investigación

La investigación es de tipo no experimental y se clasifica con un diseño transversal, pues se basa en la observación y análisis de las variables de interés, eficacia docente y prácticas inclusivas, en su contexto natural, sin manipulación alguna. Este enfoque permite recolectar datos en un momento determinado, lo que facilita obtener una visión precisa y actualizada de la realidad educativa de la provincia de Santa Elena (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño no experimental se caracteriza por estudiar los fenómenos tal como ocurren, sin intención de intervenir o modificar las condiciones originales, garantizando la fidelidad de los resultados al entorno en que se desarrollan (Sampieri, Collado y Lucio, 2014). El diseño transversal posibilita la recolección de datos en un solo momento, capturando el estado de las variables para su análisis descriptivo y correlacional.

Esta metodología resulta adecuada para investigaciones educativas que buscan describir características, comportamientos y relaciones entre variables sin alterar el contexto, aportando resultados con validez externa y alta aplicabilidad práctica (Castillo Rocubert, 2018; Ramos, 2015). Permite identificar patrones y tendencias que sustentan futuras investigaciones y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

Población

La población está conformada por los 89 docentes que laboran en 5 instituciones educativas de la provincia de Santa Elena durante el año lectivo 2025, incluyendo niveles de educación inicial, básica y bachillerato, tanto en zonas urbanas como rurales. Este grupo es clave para el estudio, ya que su desempeño y prácticas pedagógicas inciden directamente en la implementación de estrategias inclusivas y en la eficacia docente (Castillo Rocubert, 2018).

Incluir docentes de diferentes niveles y contextos geográficos garantiza una visión representativa y completa del fenómeno, permitiendo que los resultados sean aplicables a la realidad educativa de la región. Esto contribuye a generar recomendaciones que respondan a las necesidades específicas de los distintos entornos educativos de Santa Elena (Mororo, 2018).

Muestra

La muestra se correspondió con la población, pero solo respondieron 35 docentes de 2 escuelas del núcleo urbano y 3 del área rural y se consideraron variables como nivel educativo,

género y tiempo de trabajo en la profesión docente, con el fin de garantizar la representatividad y diversidad de los docentes participantes.

De modo que se consideraron las respuestas de los profesores atendiendo al tiempo disponible por parte de las investigadoras y de los docentes, de modo que jugara con el cronograma establecido para este ejercicio académico y al mismo tiempo garantizara un mínimo de posibilidades para, adaptar el proceso y poder analizar la perspectiva de generalizar los resultados al contexto educativo de Santa Elena.

Esta estrategia fortalece la confiabilidad de los hallazgos y permite facilitar análisis para determinar la relación entre eficacia docente e implementación de prácticas inclusivas (Monje, 2024).

De esa muestra, solo respondieron 35 docentes que significan el 39.3%, lo que se corresponde con el planteamiento de Jia Wu (2022), quien refiere en sus estudios que entre un 35% y un 44% de sujetos encuestados en línea, responde las preguntas.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de datos primarios se empleó la técnica de encuesta estructurada, reconocida por su eficacia para obtener información cuantitativa de manera ordenada y sistemática, facilitando el análisis comparativo de las percepciones docentes sobre la eficacia en la implementación de prácticas inclusivas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Esta técnica permitió recoger datos estandarizados que reflejan la realidad educativa local, considerando las particularidades de la región.

El instrumento aplicado fue la conocida Escala de eficacia docente para la inclusión con 20 ítems cerrados y seis niveles de respuesta, desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. Esta escala permitió medir tres dimensiones fundamentales: autoeficacia,

expectativas de resultados y valor del trabajo colaborativo. Además, se incorporó una pregunta abierta para recoger aportes cualitativos sobre las barreras que enfrentan los docentes.

La dimensión de autoeficacia evalúa la confianza del docente en su capacidad para adaptar estrategias pedagógicas y atender la diversidad en el aula (Bandura, 1997).

Las expectativas de resultados reflejan las creencias sobre los beneficios que la inclusión puede generar en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que el valor de la tarea en colectivo mide la importancia del trabajo colaborativo para la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Vangrieken, Dochy, Raes y Kyndt, 2015).

La escala de eficacia docente para la inclusión (Teacher Efficacy for Inclusive Practice, TEIP) fue creada por Sharma, Loreman y Forlin en 2012 con el propósito de medir la autoeficacia docente para enseñar en las aulas inclusivas (Sharma et al., 2012). Esta escala consta de ítems que abarcan dimensiones como estrategias de enseñanza inclusiva, eficacia en el control de comportamiento y eficacia en la colaboración (Furtado Nina, 2020).

De acuerdo con Sharma et al. (2012), la escala es considerada confiable y validada porque varios estudios internacionales han validado su estructura y aplicabilidad en diferentes contextos culturales y educativos demostrando que mide adecuadamente la percepción de los docentes sobre su capacidad para practicar la inclusión.

Además, Cardona-Moltó (2020) menciona que, se usa como una herramienta estandarizada que permite obtener resultados consistentes y comparables en diversas muestras de docentes. Por ello, en la investigación, la escala se aplicó manteniendo sus características originales para garantizar la validez de los datos y una representación fiel de la realidad de los docentes participantes.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En la aplicación de la escala de eficacia docente para la práctica inclusiva, se consideraron diferentes variables, incluidas en el instrumento, que resultaron muy útiles para el análisis. Los principales resultados se describen en los siguientes párrafos.

La escala para medir la eficacia docente cuenta con 16 ítems que se agrupan en tres dimensiones que exploran Autoeficacia, Expectativa de resultados y Valor de la tarea en colectivo.

A partir de los resultados que se obtuvieron mediante análisis de frecuencia y porcentuales, se obtuvieron como ítems más significativos los siguientes:

Tabla 1. Resumen estadístico por ítem de la Escala de Eficacia docente para prácticas inclusivas.

Pregunta	Media	Moda	Top 1%	Top 2%
Q1	4,68	4	4: 41,2%	5: 26,5%
Q10	5,18	5	5: 44,1%	6: 41,2%
Q11	4,85	5	5: 70,6%	6: 11,8%
Q12	5	6	6: 44,1%	5: 32,4%
Q13	4,71	5	5: 50,0%	4: 20,6%
Q14	4,91	5	5: 41,2%	6: 38,2%

Q15	4,56	5	5: 41,2%	4: 20,6%
Q16	4,71	5	5: 44,1%	6: 23,5%
Q2	5,18	6	6: 50,0%	5: 32,4%
Q3	4,97	5	5: 41,2%	6: 38,2%
Q4	4,76	5	5: 41,2%	6: 29,4%
Q5	4,88	5	5: 38,2%	6: 32,4%
Q6	4,62	5	5: 38,2%	4: 29,4%
Q7	4,79	5	5: 32,4%	6: 32,4%
Q8	4,97	5	5: 47,1%	6: 29,4%
Q9	5,06	5	5: 41,2%	6: 35,3%

Elaborada por: Jhomaira Cisneros Piaún, Delia Silvestre Muñoz

En este análisis descriptivo en la Tabla 1 se aprecian los estadígrafos de media y moda para cada uno de los ítems de la escala. En ese sentido se expresan los promedios obtenidos, así como el número escalar que más se repite en cada uno de ellos con los porcentos correspondientes

También nos aporta esta tabla en (Top1 y Top2) las dos primeras categorías Likert con mayor porcentaje de respuestas cada ítem.

Al estudiar las tres categorías que conforman la escala se aprecia, en la Tabla 2 su comportamiento en la muestra estudiada.

Tabla 2. Resultados por Dimensiones de la escala.

Dimensión	Media	Desviación estándar	n
Autoeficacia (Q1–Q6)	4,85	0,97	34
Expectativas sobre los resultados (Q7–Q14)	4,93	0,87	34
Valor de la tarea en colectivo (Q15–Q16)	4,63	1,11	34

Elaborado por: Jhomaira Cisneros Piaún, Delia Silvestre Muñoz

La dimensión Expectativas presenta la media más alta (4,93), ligeramente por encima de Autoeficacia (4,85), mientras que Valoración del trabajo colectivo o colaboración queda por debajo (4,63). Este patrón se entiende pues en el manejo del aula/expectativas, la evidencia indica niveles de autoeficacia relativamente robustos y sensibles a factores contextuales (apoyos, experiencias previas), con efectos habitualmente pequeños a moderados en revisiones recientes. (Duan, S., Bissaker, K. y Xu, Z. 2024).

La dimensión Autoeficacia se encuentra en el centro de los valores de las expectativas y la colaboración, lo cual resulta una referencia de cómo se aprecian los docentes para desarrollar prácticas inclusivas en el aula.

En colaboración, estudios sobre desarrollo profesional en co-enseñanza muestran mejoras, pero no siempre grandes ni homogéneas; depende de la calidad/duración de la formación y del clima organizacional. La media más baja en esta dimensión (4,63) dialoga con esa evidencia: fortalecer protocolos de co-planificación, roles compartidos y feedback entre pares docentes suele ser la palanca que eleva esta subescala y no se aprecia su presencia con frecuencia, según las observaciones realizadas. (Alsudairy 2024)

Dentro de estas tres dimensiones señaladas la investigación define como ítems más significativos por su variabilidad de respuestas, los que aparecen a continuación.

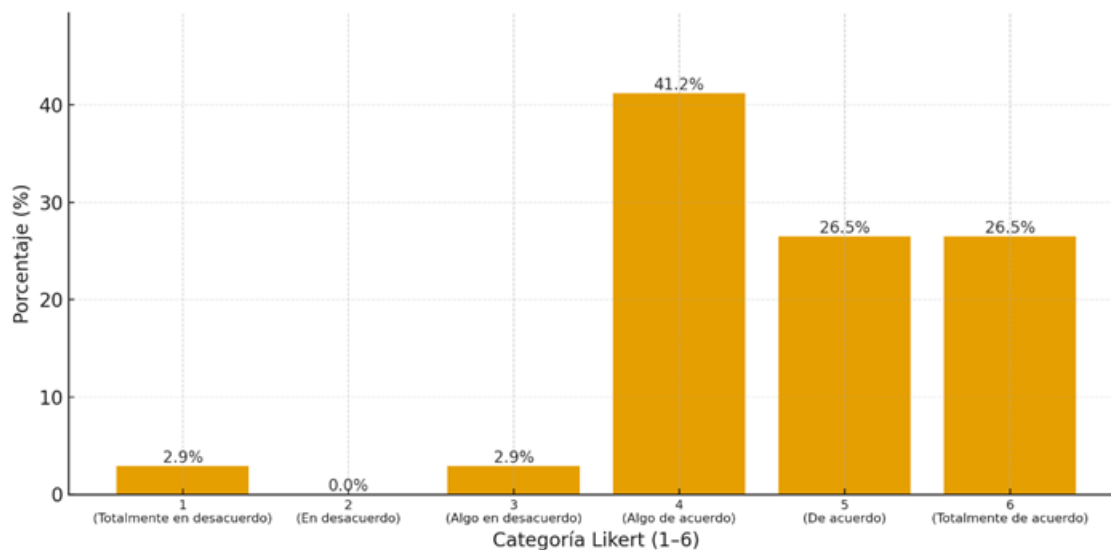


Figura 1. Porcentaje de respuestas al ítem Q1. *Sé utilizar diversos métodos de evaluación (e.g. evaluación de portafolio, diseñar/adaptar pruebas o tests, evaluar el nivel de rendimiento/competencia, etc.).*

La distribución porcentual de la Figura 1 muestra una mayoría en las categorías de acuerdo (5–6), pero sin un techo absoluto; la media se ubica alta ($\approx 4,7-5,0$), y el % en 5–6 supera la mitad de las respuestas. Esto indica que el profesorado se percibe competente para ajustar métodos y evaluación a la diversidad, coherente con tendencias reportadas donde la autoeficacia en instrucción inclusiva suele ser elevada pero todavía perfectible cuando se requieren ajustes curriculares finos.

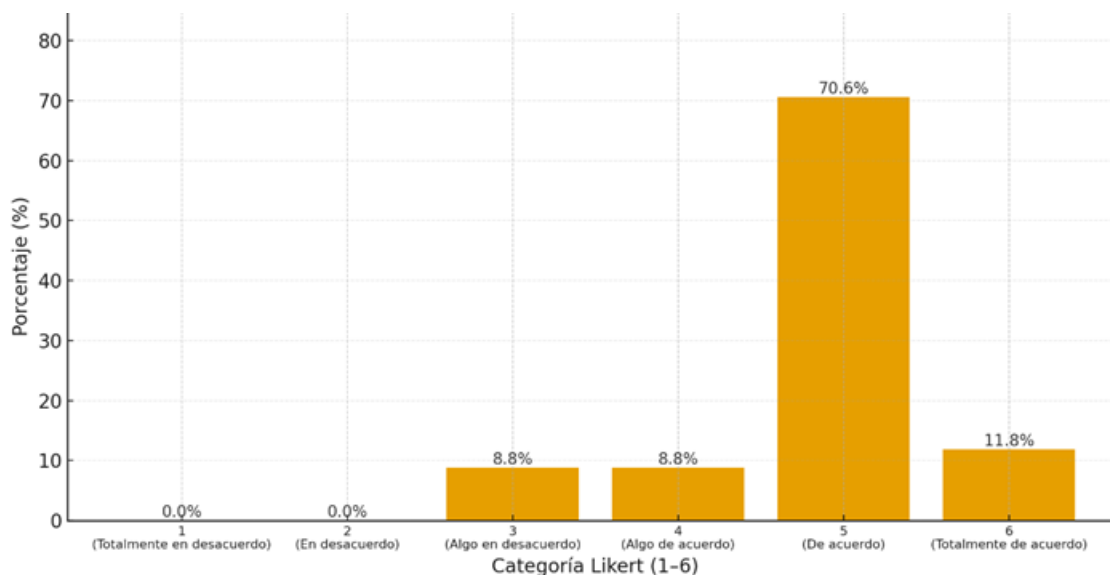


Figura 2. Porcentaje de respuestas al ítem Q11. *Puedo manejarme bien con el alumnado físicamente agresivo*

Este ítem está relacionado con el manejo del comportamiento. En la Figura 2 se observa una concentración mayor en las opciones 5–6 respecto a otras categorías, lo que se traduce en media alta y porcentaje elevado en 5–6. Es consistente con la idea, expresada por Alsudairy (2024) que asocia formación/experiencia con mayor autoeficacia para gestionar conductas y sostener normas de aula; aun así, la dispersión no desaparece, reflejando variaciones de contexto (tamaño de grupo, apoyos, características de los estudiantes).

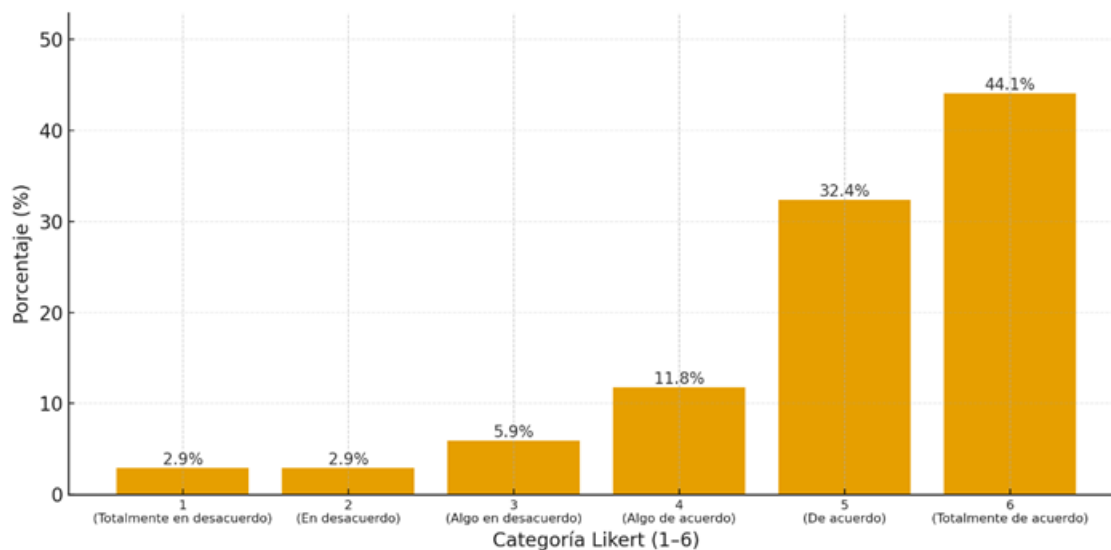


Figura 3. Porcentaje de respuestas al ítem Q12. *Sé expresar con claridad lo que espero del comportamiento de mis alumnos/as.*

Con relación a la colaboración que está expresada en las barras de acuerdo de la Figura 3, son predominantes el % en 5–6 y la media es positiva, pero con variabilidad moderada. Esto se explica porque la colaboración efectiva (con compañeros docentes, equipos de apoyo y familias) depende de estructuras escolares estables (tiempos de co-planificación, roles definidos), no sólo de la competencia individual, y esos factores sobre todo el del tiempo para desarrollar tareas juntos y los recursos para contratar más docentes, son escasos, según refiere Hogan et al (2025).

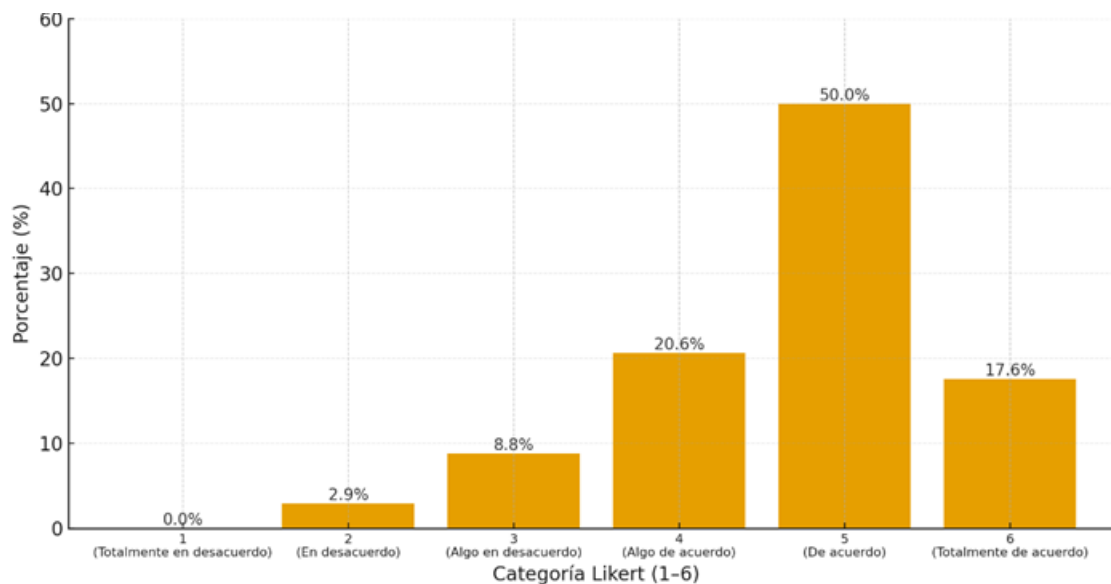


Figura 4. Porcentaje de respuestas al ítem Q13. *Puedo hacer que las familias ayuden a sus hijos a ir bien en la escuela.*

Este es uno de los ítems Figura 4, donde la relación con la formación y la práctica colaborativa suelen emerger con más claridad; la media es alta y el % en 5–6 sobresale respecto en esta muestra. Se puede relacionar con proyectos de co-enseñanza y coordinación interprofesional, que elevan la percepción de eficacia en tareas compartidas.

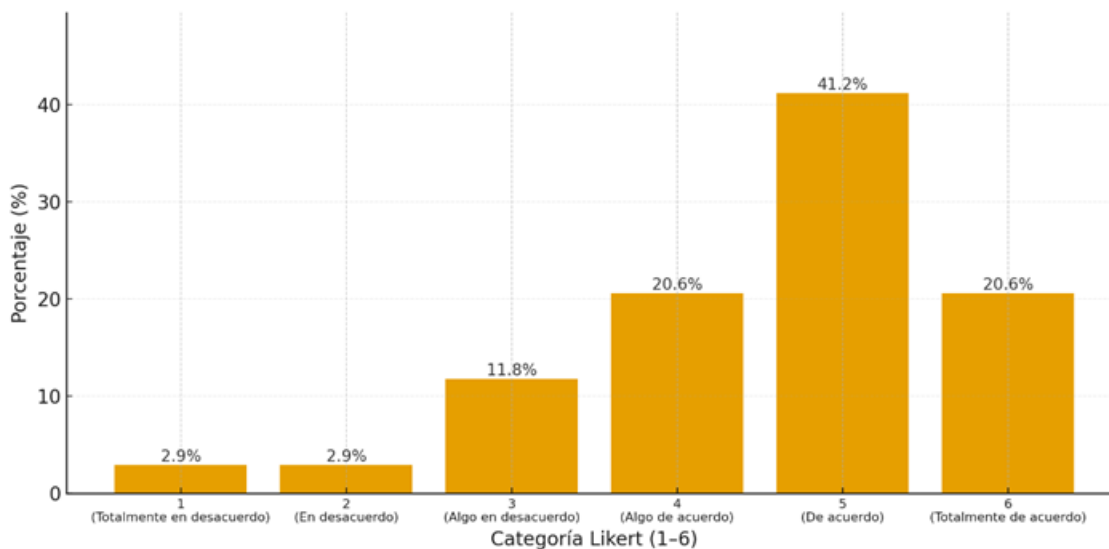


Figura 5. Porcentaje de respuestas al ítem Q15. *Soy capaz de trabajar en equipo con otros profesionales (e.g. profesores de apoyo) para atender al alumnado con NEE en el aula ordinaria.*

Este ítem también relacionado con la colaboración Figura 5, muestra un patrón positivo, pero menos pronunciado que Q11 o Q13; la media se mantiene en zona alta media, con un % en 5–6 relevante, pero algo inferior. Es coherente con el hecho de que ciertas facetas colaborativas (p. ej., informar/asesorar a otros sobre inclusión) requieren no solo disposición, sino recursos, protocolos y cultura institucional que lo faciliten de forma sistemática, según consideran Mederos et al (2024).

Valorando los resultados de los cinco ítems se presentan medias altas ($\geq \sim 4,6$) y un predominio del acuerdo, pero con variaciones claras: manejo del aula (Q11) y colaboración focalizada (Q13) suelen reunir las concentraciones más altas en 5–6, en tanto que otros ítems colaborativos (Q12, Q15) muestran algo más de dispersión. Esto sugiere que la competencia individual está bien instalada, mientras que las prácticas de colaboración requieren, para “pegar”

del todo, de condiciones organizativas (tiempos, liderazgo pedagógico, coordinación) que reduzcan la variabilidad entre docentes y consoliden resultados más homogéneos en el equipo.

Esto se corrobora con la información que ofrece la Tabla 3, en la que se muestra la correlación hallada mediante el Coeficiente de Pearson, que representa la relación entre dos variables medidas en la misma escala de intervalo o razón, en este caso el análisis está vinculado a las variables Edad y los cinco ítems seleccionados, con mayor variabilidad. El coeficiente de Pearson nos permitió medir la fuerza de la asociación entre estas dos variables continuas.

Tabla 3. Correlación Edad e Ítems seleccionados

Preguntas	n	r de Pearson
Q1 Sé utilizar diversos métodos de evaluación (e.g. evaluación de portafolio, diseñar/adaptar pruebas o tests, evaluar el nivel de rendimiento/competencia, etc.). Autoeficacia	33	0,114
Q11 Sé cómo mejorar el aprendizaje de un/a alumno/a que va mal en la escuela. Expectativa de resultados	33	0,015
Q12 Soy capaz de trabajar en equipo con otros profesionales (e.g. profesores de apoyo) para atender al alumnado con NEE en el aula ordinaria.	33	0
Q13 Sé cómo involucrar a los padres en las actividades escolares de sus hijos/as con NEE. Valor de la tarea en colectivo	33	0,093
Q15 Podría informar a otros acerca de las leyes y políticas educativas relativas a la inclusión del alumnado con NEE. Valor de la tarea en colectivo	33	0,127

Elaborado por: Jhomaira Cisneros Piaún, Delia Silvestre Muñoz

Esta situación encaja con evidencia reciente respecto a la edad, pues a menudo no muestra relación lineal fuerte con la autoeficacia, mientras que la experiencia sí puede asociarse de forma modesta dependiendo del contexto (organización escolar, apoyos, liderazgo). En ello coinciden Duan et al. (2024), quien realiza un metaanálisis sobre autoeficacia en manejo de aula y la

experiencia muestra asociaciones variables y la edad rara vez destaca como predictor robusto; Odanga & Aloka (2024) también refiere efecto no significativo de la edad en autoeficacia, lo muestra como un patrón cualitativo curvilíneo (crece a mitad de carrera docente y luego se estabiliza) y Omoro & Possi (2023) cuando dice que la autoeficacia se relaciona con prácticas inclusivas con magnitudes débiles–moderadas, particularmente en manejo del aula y participación.

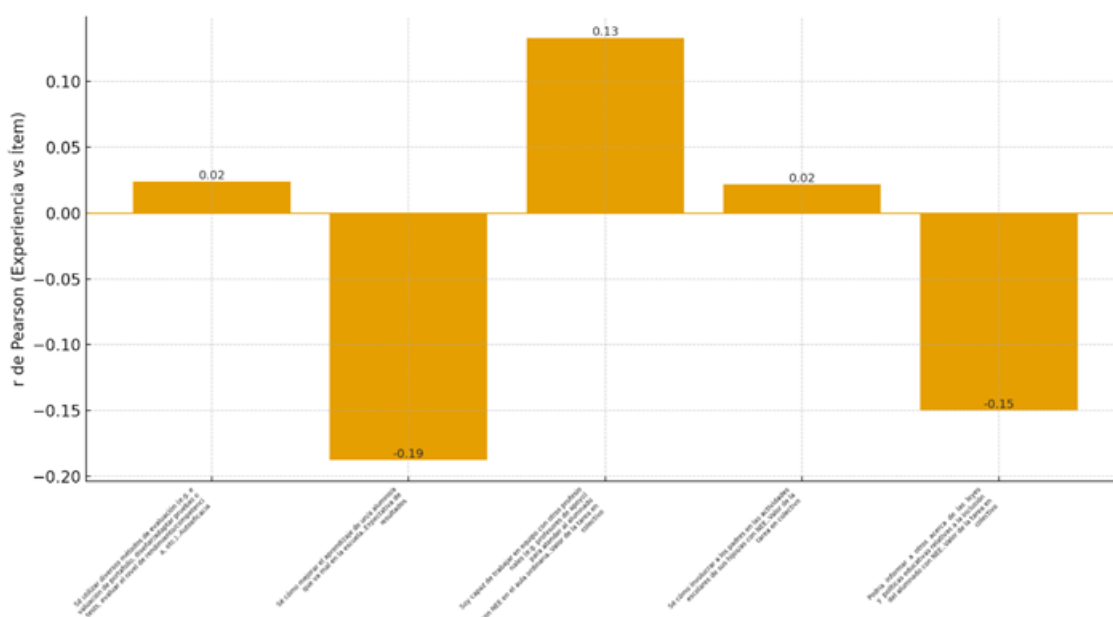


Figura 6. Correlación entre la variable Experiencia docente y las 5 preguntas seleccionadas.

Los principales hallazgos de esta investigación coinciden con los encontrados en la literatura donde en la muestra de este estudio, los coeficientes y la correlación pueden catalogarse de pequeños a moderados, según se observa en la Figura 6, coherentes con lo que suele encontrarse en la literatura: la experiencia muestra relaciones modestas y variables con las dimensiones de autoeficacia (instrucción inclusiva, manejo del comportamiento y colaboración).

Duan et al. (2024) realizaron una revisión sistemática y meta-análisis sobre correlatos de la autoeficacia en manejo de aula y concluyeron que variables personales como la experiencia laboral aparecen relacionadas con la autoeficacia, aunque el efecto varía por contexto y nivel educativo; además, varios estudios no encuentran efecto de la edad, mientras que la experiencia sí puede asociarse positivamente en algunos casos. El patrón que evidencia esta investigación realizada en Santa Elena (relaciones pequeñas/modestas con experiencia y los resultados de la correlación con la edad) es congruente con ese marco general.

Odanga & Aloka (2024), en un estudio con docentes de secundaria en Kenia, reportan efecto no significativo de la edad sobre la autoeficacia global y sus dominios a nivel cuantitativo; no obstante, cualitativamente observaron la percepción de que la autoeficacia aumenta hasta la mitad de la carrera y luego se estabiliza o declina (patrón curvilíneo). Esto ayuda a interpretar por qué, aun si la edad “per se” no correlaciona fuerte de manera lineal, la experiencia acumulada puede relacionarse débil o moderadamente con aspectos como manejo de aula (p.ej., Q11) y colaboración (Q12–Q15).

Para el plano de prácticas inclusivas, trabajos empíricos recientes muestran que niveles más altos de autoeficacia se asocian con mayor implementación de prácticas inclusivas (aunque no siempre fuertes en magnitud). Por ejemplo, Omoro & Possi (2023) hallaron correlaciones positivas (en su mayoría débiles a moderadas) entre autoeficacia docente y prácticas inclusivas observadas, especialmente en dimensiones de manejo de aula y participación del estudiante, lo cual dialoga con que los ítems Q11–Q15 de este estudio, aun con efectos discretos, tienden a alinear mejor con la experiencia que con la edad lineal.

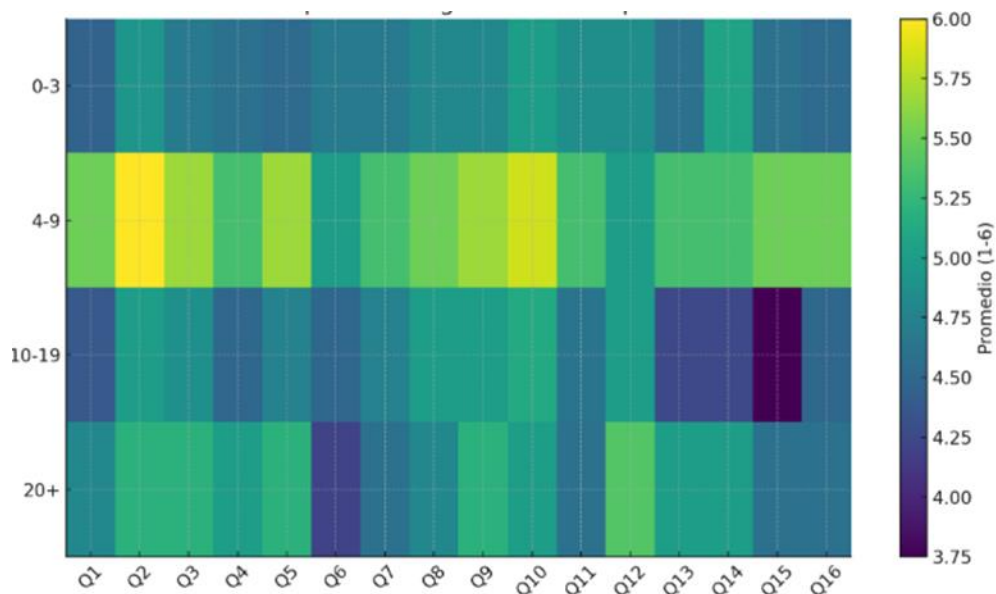


Figura 7. Promedio por ítems según años de experiencia

En la Figura 7 se puede visualizar mejor esta idea, en ella se aprecia que el único rango de edades que aparece con mayores promedios en sus respuestas positivas es el grupo que aparece entre 4 y 9 años de experiencia, incluso el grupo que se encuentra entre 10 y 19 está en los de menor puntuación, seguidos de los de 0 a 3, que apenas tienen experiencia y después por los de más de 20 años de ejercicio profesional.

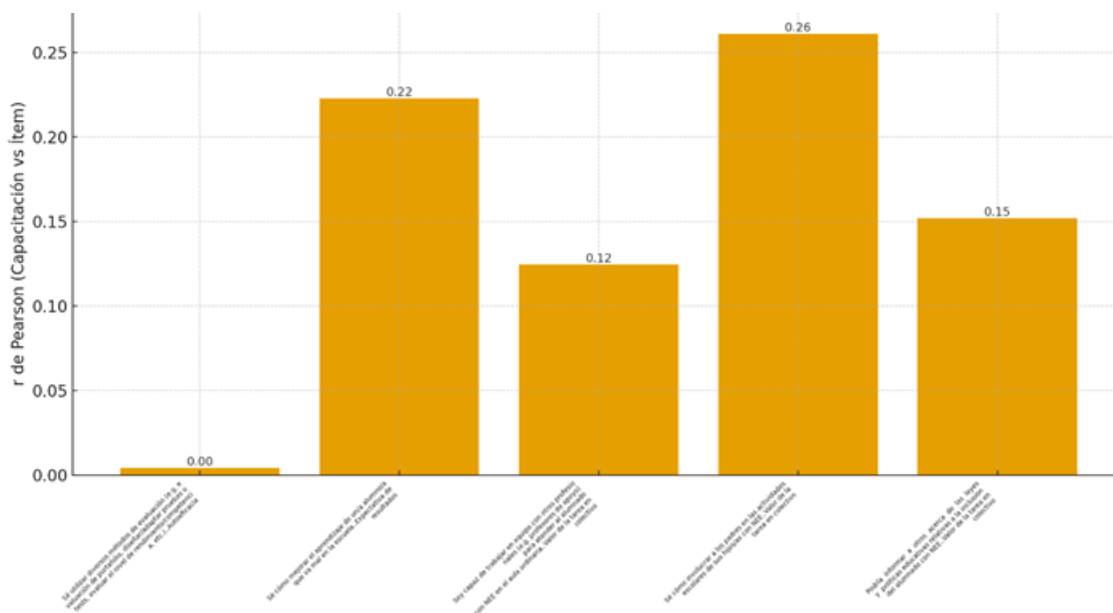


Figura 8. Correlación entre la variable Capacitación docente en Inclusión educativa y las 5 preguntas seleccionadas.

El patrón principal de la Figura 8 expresa que la capacitación en inclusión se asocia de forma positiva pero modesta con varios ítems, especialmente en manejo del aula (Q11) y colaboración (Q13), mientras que en instrucción inclusiva (Q1) el efecto es prácticamente nulo en esta muestra. Este perfil es coherente con estudios recientes que encuentran que la formación profesional o programas de desarrollo profesional tienden a mostrar efectos pequeños a moderados sobre distintos componentes de la autoeficacia y prácticas inclusivas, con mejores señales en dimensiones de co-docencia/colaboración y gestión de la conducta:

En Formación y colaboración se deben prever entrenamientos focalizados en co-enseñanza y colaboración, pues han mostrado mejoras posteriores en desempeño/autoeficacia en trabajo conjunto, lo que se alinea con que, en este gráfico, la mayor r esté en Q13 (colaboración). Según Alsudairy (2024), un programa de formación reportó mejoras significativas en indicadores de co-docencia tras la intervención en inclusión desarrollada en instituciones educativas de Kenia.

Relación con autoeficacia inclusiva. La literatura muestra vínculos positivos entre desarrollo profesional y autoeficacia para prácticas inclusivas, si bien no siempre grandes y con variabilidad por contexto (nivel educativo, diseño del PD, apoyos). Trabajos recientes que analizan autoeficacia, inclusión y PD informan relaciones positivas, a menudo débiles–moderadas, consistentes con los r observados (0.12–0.26) en tu muestra. Woodcock y Hardy (2023).

Prácticas inclusivas más utilizadas por los docentes

En las aulas analizadas, durante los grupos focales, se identificó un predominio de métodos tradicionales (exposición, ejercitación y evaluación principalmente sumativa), con apariciones puntuales de aprendizaje entre pares, retroalimentación formativa y pequeños proyectos. Esta configuración coincide con estudios que describen una adopción aún desigual de las “prácticas nucleares inclusivas” (Obrovská, Svojanovský, & Sharma, 2025) esto es, hacer explícitos los objetivos, proveer andamiajes diferenciados, abrir múltiples oportunidades de participación y transparentar criterios de evaluación, en contextos de escolaridad obligatoria. En escuelas con culturas fuertemente inclusivas, estas prácticas aparecen como patrones consistentes; en entornos donde predomina la enseñanza centrada en el docente, su presencia es intermitente.

Respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA/UDL), nuestros datos muestran apoyos básicos (p. ej., simplificación de consignas y ejemplos modelados), más que rediseños curriculares con múltiples medios de representación, acción/expresión y compromiso. Esto contrasta con dos síntesis cuantitativas recientes: un metaanálisis que encuentra efectos positivos del DUA sobre el rendimiento académico del alumnado frente a condiciones habituales (King-Sears et al., 2023) y una revisión sistemática con metaanálisis que reporta beneficios del DUA sobre resultados y participación, cuando se implementa de forma planificada a nivel de unidad o escuela (Almeqdad et al., 2023).

En consecuencia, el panorama local en Santa Elena puede caracterizarse como una transición “a medio camino”: hay iniciativas de innovación (trabajo cooperativo, tutorías entre pares, uso eventual de rúbricas) que aún no se institucionalizan como normas de centro. La literatura subraya que la consolidación de prácticas inclusivas requiere marcos escolares (tiempos, recursos, equipos) que las vuelvan habituales, no sólo dependientes del esfuerzo individual (Obrovská et al., 2025; Wray, Sharma, & Subban, 2022).

Barreras para implementar prácticas inclusivas

Los datos recogidos de Santa Elena mostraron cinco focos de barrera que se exponen a continuación:

a) Colaboración interprofesional frágil. Los promedios más bajos en tareas de trabajo colectivo sugieren dificultades de coordinación. Investigaciones recientes indican que la escasez de docentes de apoyo, tecnologías de asistencia y tiempos institucionales para coplanificar, junto con respaldo administrativo insuficiente, limitan la inclusión en el aula (Jabri, 2025).

b) Formación que no permea el diseño instruccional. Aunque existe oferta de capacitación, su relación con la planificación diferenciada y la evaluación formativa parece débil. La literatura coincide en que la autoeficacia docente es relevante pero insuficiente sin apoyos organizativos y desarrollo profesional situado teóricamente (Wray et al., 2022; Mudhar et al., 2024).

c) Manejo del comportamiento dependiente del contexto. Aun con expectativas altas hacia el aprendizaje, la variabilidad entre ítems sugiere que sin sistemas escolares de apoyo conductual (tamaño de clase, personal de apoyo, protocolos de intervención), el clima recae en exceso sobre el docente individual. Estudios cualitativos y de percepción lo describen de modo similar (Motitswe, 2025; Jardinez & Natividad, 2024).

d) Asimetrías por experiencia y mentoría. La evolución no lineal por años de servicio en nuestros datos es compatible con trabajos que recomiendan trayectorias de mentoría, comunidades de práctica y observación con retroalimentación para estabilizar prácticas inclusivas (Wray et al., 2022; Mudhar et al., 2024).

e) Evaluación adaptada y vínculo con familias. Persisten criterios poco explícitos y uso limitado de evaluación formativa. La investigación reciente sobre prácticas inclusivas recomienda criterios transparentes y múltiples evidencias de aprendizaje, junto con comunicación sistemática con familias (Obrovská et al., 2025; Jardinez & Natividad, 2024).

Los resultados locales son coherentes con la literatura internacional: existe una base favorable en actitudes y expectativas, pero la inclusión sostenible exige pasar de iniciativas puntuales a estructuras escolares que faciliten el DUA y el aprendizaje cooperativo en todas las aulas. Las prioridades sugeridas por la evidencia incluyen: (i) tiempos protegidos para coplanificación/coenseñanza; (ii) desarrollo profesional situado y con observación entre pares; (iii) institucionalizar rúbricas y evaluación formativa con criterios explícitos; y (iv) fortalecer el vínculo con familias y apoyos externos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8. CONCLUSIONES

- Con los resultados obtenidos del estudio sobre eficacia docente para la práctica inclusiva en las aulas de Santa Elena, se constata que los objetivos establecidos en la investigación se cumplieron al identificar y analizar los niveles de eficacia percibida y los factores que influyen en la capacidad de los docentes para atender la diversidad estudiantil. A continuación, se presentan las siguientes conclusiones.
- De acuerdo con el objetivo general se pudo analizar que la relación entre eficacia docente percibida y la implementación de prácticas inclusivas es bastante alta, con la mayoría de las medidas rondando o superando los ($\geq \sim 4,6$). Este hallazgo es alentador, pues demuestra una alta confianza individual por parte de la muestra para manejar la diversidad y lograr resultados positivos en el aula. Sin embargo, la colaboración interprofesional es el área con mayor margen de mejora, ya que su consolidación depende de condiciones organizativas sólidas, como disponer de tiempos, liderazgo pedagógico y coordinación, las cuales son necesarias para reducir la variabilidad y asegurar resultados homogéneos en los equipos docentes.
- Según el primer objetivo específico se pudo describir un nivel de eficacia percibido por el profesorado es consistentemente alto, como lo demuestran medidas elevadas ($\geq \sim 4,6$) y el claro predominio de las respuestas en las categorías de acuerdo. A pesar de esta tendencia positiva, se observan diferencias significativas: la percepción de eficacia es muy fuerte en áreas como el manejo del aula (Q11) y la colaboración focalizada con familias (Q13), donde las concentraciones de respuestas 5-6 son mayores, mientras que se percibe una mayor dispersión en la eficacia relacionada con otros ítems que involucran el trabajo colaborativo con pares del

(Q12, Q15). Esto establece que la percepción de competencia es más sólida en las tareas de gestión directa que en aquellas que exigen coordinación sistémica.

- En el segundo objetivo específico se pudo identificar que las prácticas inclusivas donde los docentes se perciben más componentes, y que por lo tanto se refieren como las más frecuentemente implementadas, aquellas relativas al manejo del aula y el comportamiento estudiantil (Q11) y la colaboración focalizada con las familias (Q13). Estos ítems destacan por reunir mayores concentraciones en las categorías de acuerdo total (5-6), lo que sugiere un enfoque centrado en la intervención directa y en el apoyo de la red familiar. Por el contrario, las prácticas que requieren una coordinación interprofesional más amplia (Q12, Q15) muestran una implementación menos homogénea y una mayor dispersión en las respuestas.
- Por último, el tercer objetivo específico, se pudo relacionar las principales barreras que enfrentan los docentes del Cantón Santa Elena con la ausencia de condiciones organizativas que sustenten la colaboración interprofesional. La mayor dispersión en las respuestas de los ítems colaborativos (Q12, Q15) es un indicador clave de que la efectividad del trabajo en equipo no depende únicamente de la habilidad individual del docente, más bien es la falta de factores sistémicos necesarios, como la disposición de tiempos específicos para la co-planificación o un liderazgo pedagógico que estructure la colaboración compartida.

9. RECOMENDACIONES

- Se recomienda a las autoridades educativas y al equipo directivo de las instituciones de Santa Elena establecer formalmente condiciones organizativas estables que permitan superar la barrera de la dispersión en las practicas colaborativas. Es fundamental que se asignen tiempos específicos dentro de la jornada escolar para la co-planificación entre docentes de aula y especialistas de apoyo, y que se definan protocolos claros de coordinación y roles compartidos de co.docencia.
- Se sugiere enfocar los programas de capacitación y desarrollo profesional en micro-ciclos de formación especializada dirigidos a reforzar las áreas de menor eficacia percibida. Estos ciclos deben centrarse específicamente en la co-docencia efectiva, el manejo de normativas y políticas de inclusión y la mejora de la articulación con los equipos multidisciplinarios. Es de suma importancia que estas capacitaciones sean de acompañamiento situado, donde se implemente y se retroalimente directamente en contexto del aula, promoviendo la aplicación de conocimientos teóricos en la práctica inclusiva y fortaleciendo la confianza en tareas colaborativas.
- Se recomienda a los equipos directivos ejercer un liderazgo pedagógico activo que monitoree sistemáticamente la aplicación de las prácticas inclusivas. Dado que los docentes expresan alta confianza en el manejo individual, el rol directivo debe centrarse en asegurar que esta eficacia se aplique de manera consiente. Se deben establecer mecanismos de feedback entre pares y de seguimiento a la aplicación de métodos de evaluación diversificados, garantizando que las expectativas positivas de resultados se mantengan y que los logros se gestionen de manera colectiva en todas las instituciones de Santa Elena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *El camino hacia la inclusión: Guía para la educación inclusiva*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). La eficacia del diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática de la literatura y un metanálisis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Alonso-Tapia, J., Moral Bosch, J., & Hernández Pina, F. (2020). *Psicología de la educación*. Ediciones Pirámide.
- Alsudairy, NA (2024). Efectos de un programa de capacitación para mejorar las habilidades de coenseñanza y colaboración de docentes en ejercicio de educación especial y general. *Sage Open*, 14 (4). <https://doi.org/10.1177/21582440241288076>
- Andrango, D. P., Duta, L. P., Castellano, J. J., & Guerrón, J. G. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque inclusivo. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 1008–1022.
- Argüello, J. (2013). *Adaptaciones curriculares: Principios y características*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Arnaiz, P. (2012). La escuela inclusiva: retos y oportunidades para la mejora. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 10-23.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales* (Original publicado en 1986). Barcelona, España: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Cardona-Moltó, M. C. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. <https://www.eu-jer.com/the-spanish-version-of-the-teacher-efficacy-for-inclusive-practice-teip-scale-adaptation-and-psychometric-properties>
- CAST. (2018). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA): Marco teórico práctico*. Wakefield, MA.
- Castillo Rocubert, G. (2018). *Metodología de la investigación educativa*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Castillo Rocubert, N. (2017). Paradigmas en la investigación educativa: una visión integral y funcional. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(2). Recuperado de <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%2007.pdf>
- Castro Carrasco, P., et al. (2018). Entornos de aprendizaje y autoeficacia docente. *Revista de Psicología Educativa*, 24(3), 120-135.

- CEPAL. (2023). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2023*. Naciones Unidas.
- CESUMA. (2025). *Estrategias para una educación inclusiva y diversa*. Universidad CESUMA. <https://www.cesuma.mx/blog/estrategias-para-una-educacion-sin-barreras.html>
- Covarrubias, M., & Mendoza, M. (2013). La autoeficacia en la convivencia escolar: un enfoque dinámico y específico. *Revista Educación y Convivencia*, 5(2), 45-60.
- Cursafy. (2016). *Ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula*. <https://blog.cursafy.com/ambiente-de-aprendizaje-inclusivo-en-el-aula>
- Duan, S., Bissaker, K. y Xu, Z. (2024). Correlatos de la autoeficacia docente en la gestión del aula: Una revisión sistemática y un metaanálisis. *Educ Psychol Rev* 36, 43 <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2>
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlatos de la autoeficacia de los docentes en la gestión del aula: una revisión sistemática y un metanálisis. *Educational Psychology Review*, 36, 43. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2023). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), páginas. https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/article/view/17_2_002
- Entreculturas. (2025). *Cómo crear un entorno inclusivo*. <https://www.entreculturas.org/noticia/educacion-inclusiva/>
- Escobar, C., & Cuervo, L. (2008). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. McGraw-Hill.
- Espinoza, V., & Valdebenito, C. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-200.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000100183

- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). El valor de las encuestas en línea. *Internet Research*, 15(2), 195-219. <https://doi.org/10.1108/10662240510590360>
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (pp. 29-40).
- Furtado Nina, K. C. (2020). Transcultural adaptation of The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 14(1), Article e2175. http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v14n1/en_1688-4221-cp-14-01-e2175.pdf
- García Batista, J. (2015). Paradigmas y enfoques en la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/166/16612113.pdf>
- García-González, J. R., & Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información Tecnológica*, 31(6), 159-170. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>
- Guevara, M., Pérez, L., & Torres, J. (2020). *Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Heck, R. H. (2009). Influencia del profesorado en el desempeño académico. *Revista de Educación*, 357, 340-360.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Hernández, R., Vadillo, R., & Rivera, S. (2008). Liderazgo pedagógico y eficacia educativa. *Revista de Gestión Educativa*, 22(2), 190-210.

Hogan, JA, Montalbano, C., Coviello, J., McQueston, J., Kirby, M., Koo, BJ, Nissley-Tsiopinis, J., Jutcovich, S. y Lang, J. (2025). Desarrollo de educadores inclusivos: Análisis de la eficacia de un modelo de asistencia técnica a corto plazo para las mejores prácticas. *Ciencias de la Educación*, 15 (5), 578. <https://doi.org/10.3390/educsci15050578>

Illescas, L. A., & Jiménez, M. D. (2024). Autoeficacia docente en prácticas inclusivas. *Universidad de Cuenca*. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstreams/f904b181-f21d-4455-91e8-da8e5bb56e6b/download>

Jabri, A. (2025). Cambio general de la educación inclusiva en Qatar. *Frontiers in Education*, 10, 1623453. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1623453/full>

Jáquez, M., & Macías, R. (2013). La autoeficacia como predictor del comportamiento docente en contextos escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 777-802. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81126739010>

Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). Las ventajas y los desafíos de la educación inclusiva: la lucha por la equidad en el aula. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>

- Jia Wu, Kelly Zhao, Francisca Fils-Aime (2022) Tasas de respuesta de encuestas en línea en investigaciones publicadas: un metaanálisis. *Informes sobre computadoras en el comportamiento humano*. Volumen 7, agosto de 2022, 100206. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100206>
- King-Sears, M. E., Johnson, T. M., Berkeley, S., Weiss, M. P., Evmenova, A. S., Gerber, M., & Menditto, V. (2023). Evaluación del aprendizaje mediante DUA: Un meta-análisis. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104070. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104070>
- London: RoutledgeFalmer. Guachamín Mantuano, C., & Luna Viera, M. (2019). Autoeficacia docente y desempeño profesional: análisis desde la teoría cognitiva social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 19-35. <https://doi.org/10.35362/rie8011545>
- López, R. (2013). Paradigmas de investigación: una revisión crítica. *PICS*, 7, 1-12. Universidad de Sonora. Recuperado de https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Mederos-Machado, M. M., Urías-Arboláez, G. C., & PinoTorrens, R. E. (2024). La inclusión educativa como concepto: De la práctica escolar a la política global. *Atenas*, 62, Article 62. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/download/985/1302/17446>
- Messick, S. (1995). Validez de la evaluación: Validación de inferencias basadas en respuestas y desempeños. *Psicología Aplicada*, 50(9), 741-749. [https://doi.org/10.1016/S0214-9915\(15\)30108-9](https://doi.org/10.1016/S0214-9915(15)30108-9)

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Más de 50 mil estudiantes con discapacidad reciben atención educativa inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/mas-de-50-mil-estudiantes-con-discapacidad-reciben-atencion-educativa-inclusiva>
- Monje, P. (2024). Avances recientes en la investigación educativa en la provincia de Santa Elena, Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 374-386. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9709586.pdf>
- Mororo, J. (2018). *Metodología de la investigación educativa* [Libro electrónico]. Editorial Académica. <https://books.scielo.org/id/vjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>
- Motitswe, J. M. C. (2025). Percepciones de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con barreras de aprendizaje en el sistema educativo inclusivo sudafricano. *African Journal of Disability*, 14, 1543. <https://doi.org/10.4102/ajod.v14i0.1543>
- Mudhar, G., Batanero, J. M. F., & Sirakaya-Turk, E. (2024). Patrones de autoeficacia docente y actitudes hacia la educación inclusiva asociados con el apoyo emocional docente, la eficacia docente colectiva y la colaboración colegiada. *European Journal of Special Needs Education*, 39(4), 613–632. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2233297>
- Muñoz-Soto, M. C. (2023). Autoeficacia y resiliencia docente en educación inclusiva. *Educación y Ciudad*, 37(1), 31-45.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.

- Murillo, F. J. (2011). *Redes de apoyo y colaboración en la inclusión*. Vicepresidencia de la República del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Obrovská, J., Svojanovský, P., & Sharma, U. (2025). Prácticas inclusivas centrales de los docentes y perspectivas de todos los estudiantes. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105120>
- Odanga, S. J. O., & Aloka, P. J. O. (2024). Efectos de la Edad en la Autoeficacia docente. *International Journal of Education and Practice*, 11(4), 300–312. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1448526.pdf>
- Omoró, M. O., & Possi, M. A. K. (2023). La relación entre la eficacia autoinformada y el uso real de prácticas inclusivas entre docentes en servicio en escuelas primarias inclusivas. *Educational Research: Theory & Practice*, 34(1), 112–123. https://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2023/03/V34-1_8-Omoró-Possi-The-relationship-between-Self-Reported-Efficacy-and-Use-of-Inclusive-Practices.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Pérez García, R. (2022). *Autoeficacia docente vinculada al contexto socioeducativo* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zaguán. <https://zaguan.unizar.es/record/112199/files/TESIS-2022-084.pdf>
- Ramos, C. (2015). Diseño y aplicación de instrumentos en investigación educativa. *Revista de Psicología*, 1(1), 23-38. Universidad Nacional Federico Villarreal. Recuperado de

https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf

Ramos, P. (2015). *Metodologías en la investigación educativa*. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Tomlinson, C. A. (2001). *La diferenciación en la enseñanza*. Barcelona, España: Octaedro.

UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación: Informe y recomendaciones*. <https://unesdoc.unesco.org>

UNESCO. (2022). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2022: Inclusión y Educación*. París: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>

Universidad Internacional de Valencia (VIU). (2025). *Educación inclusiva: manual de adaptaciones curriculares*.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). La colaboración docente: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.6018/rie.15.1.199921>

Woodcock, S. y Hardy, I. (2023). Autoeficacia docente, inclusión y prácticas de desarrollo profesional: fomentando un entorno de aprendizaje para todos. *Desarrollo*

Profesional en Educación, 51 (5), 890–904.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factores que influyen en la autoeficacia docente para la educación inclusiva: una revisión sistemática de la literatura. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Yevilao Alarcón, J. (2019). La autoeficacia en la educación inclusiva: estrategias para fortalecer competencias docentes (págs. 3-4). Lima: Editorial Universitaria.

ANEXOS**Anexo A. Certificado antiplagio****UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA**

La Libertad, 27 de Octubre de 2025

**CERTIFICADO ANTIPLAGIO
005-TUTOR MMM- 2025**

En calidad de tutora del trabajo de titulación denominado EFICACIA DOCENTE PARA LA PRÁCTICA INCLUSIVA EN EL AULA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CANTÓN SANTA ELENA, elaborado por las estudiantes CISNEROS PIAÚN JHOMAIRA INÉS y SILVESTRE MUÑOZ DELIA VICTORIA, de la carrera Licenciatura en Educación Básica, de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciadas en Ciencias de Educación Básica, me permito declarar que una vez analizado en el sistema anti plagio COMPILATIO, luego de haber cumplido los requerimientos exigidos de valoración, el presente proyecto ejecutado, se encuentra con 1 % de la valoración permitida, por consiguiente se procede a emitir el presente informe.

Adjunto reporte de similitud.

Atentamente,

MARIA
CARIDAD
MEDEROS
MACHADO

Firmado digitalmente
por MARIA CARIDAD
MEDEROS MACHADO
Fecha: 2025.10.29
18:15:32 -05'00'

MSc. María Caridad Mederos Machado
C.I.: 0959417734
DOCENTE TUTORA

Anexo B. Reporte compilatio

Reporte de COMPILATIO

The screenshot displays the COMPILATIO web application interface. The browser address bar shows the URL: `app.compilatio.net/v5/report/03404cb05429740598c85d998688fbc23d3500ff/sources`. The application header includes the logo for 'COMPILATIO MAGISTER+ UPSE-ECU' and a search bar. The document title is 'PROYECTO DE INVESTIGACION-EFICACIA DOCENTE' with ID #65476. The main navigation tabs are 'Resumen', 'Puntos de interés', and 'Fuentes de similitudes', with the last one being active.

The 'Fuentes de similitudes' section shows a similarity score of 1%. Below this, there are two expandable sections: 'Fuentes añadidas por el usuario' (with '+ Añadir una fuente' and 'Analizar' buttons) and 'Fuentes principales detectadas'. The latter section includes a table of detected sources with columns for 'N°', 'Descripciones', 'Similitudes', 'Ubicaciones', and 'Datos adicionales'.

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	dx.doi.org Ejercicio profesional del Contador Público, tecnología y Ciencia Abiert... http://dx.doi.org/10.33255/25914669/61034 Mostrar las 22 fuentes secundarias	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (91 palabras)
2	dspace.uazuay.edu.ec http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/5765/1/1/2085.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (85 palabras)

The bottom of the screenshot shows the Windows taskbar with the system tray displaying a temperature of 22°C, the time 18:12, and the date 29/10/2025.

Anexo C. Escala de eficacia docente para la práctica inclusiva

Escala de eficacia docente para la práctica inclusiva (versión en español)

Esta encuesta está diseñada para ayudarnos a comprender la naturaleza de los factores que influyen en el éxito de las actividades rutinarias del aula para crear un ambiente de áulico inclusivo.

Por favor circule el número que mejor represente su opinión sobre cada una de las afirmaciones. Intente responder cada pregunta.

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Items		TD	D	AD	AA	A	TA
Autoeficacia							
1*	<i>Sé utilizar diversos métodos de evaluación (e.g. evaluación de portafolio, diseñar/adaptar pruebas o tests, evaluar el nivel de rendimiento/competencia etc.)</i>	1	2	3	4	5	6
2	<i>Soy capaz de proporcionar una explicación alternativa o ejemplo al alumnado que no entienda o esté confundido.</i>	1	2	3	4	5	6
3	<i>Sé diseñar tareas de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)</i>	1	2	3	4	5	6
4	<i>Puedo estimar con precisión lo que un/a alumno/a ha comprendido de lo explicado.</i>	1	2	3	4	5	6
5	<i>Sé preparar tareas y actividades adecuadas al nivel del alumnado más capaz.</i>	1	2	3	4	5	6
6	<i>Sé cómo lograr que los/as alumnos/as trabajen juntos en parejas o en pequeños grupos.</i>	1	2	3	4	5	6
Expectativa de resultados							
7	<i>Soy capaz de prevenir el comportamiento disruptivo en el aula antes de que ocurra.</i>	1	2	3	4	5	6
8	<i>Sé cómo controlar el comportamiento disruptivo en el aula.</i>	1	2	3	4	5	6
9	<i>Soy capaz de hacer que el/la estudiante que alborota o molesta se calme.</i>	1	2	3	4	5	6
10	<i>Sé cómo hacer cumplir las reglas y normas de clase.</i>	1	2	3	4	5	6
11	<i>Puedo manejarme bien con el alumnado físicamente agresivo.</i>	1	2	3	4	5	6
12*	<i>Sé expresar con claridad lo que espero del comportamiento de mis alumnos/as.</i>	1	2	3	4	5	6
13*	<i>Puedo hacer que las familias ayuden a sus hijos a ir bien en la escuela.</i>	1	2	3	4	5	6
14*	<i>Sé cómo mejorar el aprendizaje de un/a alumno/a que va mal en la escuela.</i>	1	2	3	4	5	6
Valor de la tarea en colectivo							

