



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

FORMACIÓN DOCENTE Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

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

AUTORA:

CABRERA GÓMEZ NANCY PATRICIA

TUTORA:

PH.D. SHIRLEY PAOLA CATUTO SOLANO

LA LIBERTAD, DICIEMBRE 2025

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

FORMACIÓN DOCENTE Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

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

AUTORES:

CABRERA GÓMEZ NANCY PATRICIA

TUTOR:

PH.D. SHIRLEY PAOLA CATUTO SOLANO

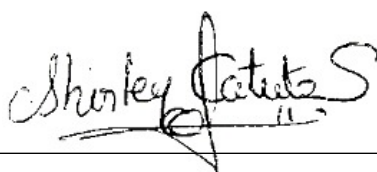
LA LIBERTAD, DICIEMBRE 2025

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

La Libertad, diciembre, 2025

Yo, **PH.D. SHIRLEY PAOLA CATUTO SOLANO** en mi calidad de Tutoría del Trabajo de Integración Curricular, “**FORMACIÓN DOCENTE Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**”, elaborado por, **NANCY PATRICIA CABRERA GÓMEZ** estudiante de la CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Licenciada en 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 sus partes.

Atentamente,



PhD. Shirley Paola Catuto Solano

DOCENTE TUTOR

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular “**FORMACIÓN DOCENTE Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**”, elaborado por, **NANCY PATRICIA CABRERA GÒMEZ** estudiante de la Carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciada 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



MSc. Natasha Paola Briones Tomalá

DOCENTE ESPECIALISTA

DECLARACIÓN AUTORÍA DE LA ESTUDIANTE

Yo, **NANCY PATRICIA CABRERA GÓMEZ** portadora de la cédula N° **0923676936** estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Básica, en calidad de autora del Trabajo de Integración Curricular titulado, “**FORMACIÓN DOCENTE Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**”, me permito declarar y certificar libre y voluntariamente que lo escrito en este trabajo investigativo es de mi propia 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,



NANCY PATRICIA CABRERA GÓMEZ

TRIBUNAL DE GRADO



PhD. Margot García Espinoza
DIRECTORA DE CARRERA



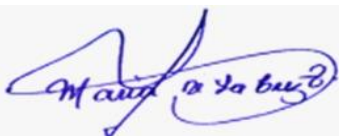
Msc. Natasha Paola Briones Tomalá
DOCENTE ESPECIALISTA



PhD. Shirley Paola Catuto Solano
DOCENTE TUTOR



PhD. González de Pirela Nelia
DOCENTE GUIA UIC



MSc. María De La Cruz Tigrero
ASISTENTE ADMINISTRATIVA

DEDICATORIA

A Dios por darme las fuerzas necesarias para culminar esta parte importante de mi vida, mi hijo André por su apoyo constante desde el primer día que decidí escoger esta carrera.

A mis hermanas Mercy, Karen Nancy y Laurita, quienes son mi inspiración por lo valientes y dedicadas que son en sus vidas, además de ser mi material de apoyo en los momentos más adversos, y quienes me enseñaron que rendirse no es una opción, sino más bien, es un motivo para seguir adelante pese a las circunstancias porque si cuento con los que más amo, podré contra todo.

AGRADECIMIENTO

El principal agradecimiento a Dios, quien me ha guiado y me ha dado la fortaleza para seguir adelante. A la Universidad Estatal Península de Santa Elena, que me brindó la oportunidad de poder formarme en tan prestigiada institución para así poder contribuir de mejor manera a la sociedad con las capacidades y habilidades necesarias en mi campo laboral. A todos los docentes y autoridades que pasaron por cada salón para transmitir sus sabios consejos y conocimientos esenciales.

A la docente tutora PH.D. Shirley Paola Catuto Solano por la confianza y apoyo total en todo momento para poder alcanzar y cumplir con el trabajo establecido.

Por último y no menos importante, a mis queridas amigas, Sandy y Ruth por ser un pilar fundamental en este proceso, pues fue su amistad y compañerismo lo que nos motivó a nunca rendirnos y llegar a cumplir cada una de nuestras metas.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación con el tema “Formación docente y la inclusión educativa” tiene como objetivo determinar los beneficios de la formación docente, a través de la recolección de información, que permitan la aplicación de estrategias y el mejoramiento de las prácticas inclusivas, en la escuela de Educación Básica Paquisha, a través de un enfoque cualitativo, con un nivel de investigación descriptiva, de manera que evidencie la relación existente entre las dos variables mencionadas. La muestra estuvo constituida por 12 docentes y 3 directivos, para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: una lista de cotejo dirigida a los directivos y entrevistas realizadas a los docentes, con el propósito de obtener información complementaria sobre las percepciones y experiencias de los actores educativos en relación con la inclusión educativa. Al obtener los resultados, se determinó que la formación docente es un factor clave para consolidar la inclusión educativa, siendo necesario implementar programas de actualización y entornos de reflexión pedagógica que permitan responder de manera efectiva a las necesidades de todos los estudiantes. En conclusión, las estrategias didácticas empleadas por las docentes deben mejorar, adaptarse o incluso cambiar según la condición de cada estudiante, para que de esta forma se logre generar un eficaz y verdadero aprendizaje significativo.

Palabras clave: Formación docente, inclusión educativa, prácticas inclusivas.

ABSTRACT

This research project, entitled “Teacher Training and Educational Inclusion,” aims to determine the benefits of teacher training through data collection. This data will enable the implementation of strategies and the improvement of inclusive practices at the Paquisha Basic Education School. A qualitative approach, with a descriptive research level, was used to demonstrate the relationship between the two variables. The sample consisted of 12 teachers and 3 administrators. Two instruments were used for data collection: a checklist for the administrators and interviews with the teachers. These instruments aimed to obtain complementary information about the perceptions and experiences of educational stakeholders regarding educational inclusion. The results indicate that teacher training is a key factor in consolidating educational inclusion. Therefore, it is necessary to implement professional development programs and create environments for pedagogical reflection that allow for an effective response to the needs of all students. In conclusion, the teaching strategies used by teachers must be improved, adapted, or even changed according to the condition of each student, so that effective and truly meaningful learning can be achieved.

Keywords: Teacher training, educational inclusión, inclusive practices.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Contenido

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR	III
DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA	IV
DECLARACIÓN AUTORÍA DE LA ESTUDIANTE	V
TRIBUNAL DE GRADO	VI
DEDICATORIA	VII
AGRADECIMIENTO	VIII
ABSTRACT	X
ÍNDICE DE CONTENIDO	XI
ÍNDICE DE TABLAS	XIV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XV
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I EL PROBLEMA	2
1.1 Situación problemática	3
1.2 Inquietudes del investigador	4
1.2.1 Pregunta principal	4
1.2.2 Preguntas secundarias	4
1.3 Propósitos u objetivos de la investigación.....	5
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	5
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	5
1.4 Justificación.....	6
1.5 Alcances y delimitación.....	7
1.5.1 <i>Alcances</i>	7
1.5.2 <i>Delimitación</i>	7
1.6 Idea que defender.....	8
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	9
2.1. Antecedentes	10
2.2 Bases teóricas.....	11
2.2.1. Definición de la Formación Docente	12
2.2.2. Formación inicial y continua	13

2.2.3 Competencias pedagógicas inclusivas	14
2.2.3 Actitudes del docente frente a la inclusión	16
2.2.4 Rol del docente en contextos de diversidad	17
2.2.5. Innovación en la formación docente	19
2.2.6. Formación docente en ámbitos vulnerables	20
2.2.7. Formación docente y políticas públicas	21
2.3. Definición de la inclusión Educativa	22
2.3.1. Principios de la educación inclusiva	23
2.3.2 Acceso y participación de estudiantes con NEE	24
2.3.3. Prácticas pedagógicas inclusivas	25
2.3.4. Percepción de la comunidad educativa acerca de la inclusión	26
2.3.5 Fundamentación legal internacional	27
2.3.6 Fundamentación legal nacional.....	29
2.3.7. Inclusión como derecho humano	30
Operacionalización de las variables	31
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	34
3.1. Enfoque de investigación	34
3.2. Nivel de investigación	34
3.3 Diseño de investigación.....	34
3.4. Población y muestra.....	35
3.4.1. Población.....	35
3.4.2. Muestra	35
3.5 Procedimiento.....	36
3.6 Técnicas de recolección de información.....	36
3.7 Técnicas de interpretación de la información	37
CAPÍTULO IV	38
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	38
Lista de cotejo dirigida al equipo directivo.	38
Entrevista dirigida a los docentes de la Escuela de Educación Básica “Paquisha”	42
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	51
5.1 Conclusiones	51
5.2 Recomendaciones	52

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 55
ANEXOS 65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de la operacionalización de las variables	31
Tabla 2. Población	35
Tabla 3. Muestra	36
Tabla 4. Participación en capacitación acerca de la inclusión educativa.....	42
Tabla 5. Utiliza métodos diferenciados en el aula.....	43
Tabla 6. Criterio acerca de la inclusión educativa.....	44
Tabla 7. Participación de los estudiantes con NEE en actividades escolares.....	45
Tabla 8. Adaptación de recursos según la necesidades del estudiante.....	46
Tabla 9. Percepción de los docentes sobre la inclusión en la escuela.....	48
Tabla 11. Propuesta de los docentes para mejorar la formación docente inclusiva en la institución.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Formación inicial y continua.....	14
Figura 2. Competencias pedagógicas inclusivas.....	16
Figura 3. Actitudes del docente frente a la inclusión.....	17
Figura 4. Rol del docente en contextos de diversidad.....	18
Figura 5 Prácticas pedagógicas inclusivas.....	20
Figura 6. Innovación en la formación docente.....	26
Figura 7. Triangulación de datos.....	50

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación busca analizar los beneficios de la formación docente, a través de la recolección de información, que permitan la aplicación de estrategias y el mejoramiento de las prácticas inclusivas, este proyecto está conformado por cuatro capítulos, las mismas que se detallan a continuación.

CAPÍTULO I: Contiene la situación problemática, aporta un contexto general del tema de estudio, presenta la formulación del problema, objetivos generales y específicos de la investigación, seguido de la justificación, alcances y delimitaciones del estudio.

CAPÍTULO II: Se detalla el marco teórico de la investigación, presentando investigaciones a nivel macro, meso y micro relacionadas con las variables de estudio, se establece los fundamentos teóricos y científicos que contribuyeron al proceso investigativo finalizando con la operacionalización de variables.

CAPÍTULO III: Se presenta el enfoque investigativo con los que se pretende hacer la recolección de datos, que en este caso es cualitativo, dando a conocer la modalidad, diseño y tipo de investigación, seguido de la población y muestra de estudio que es el grupo de docentes y directivos, quienes fueron nuestro objeto de estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y el procesamiento de información.

CAPÍTULO IV: Aquí se expondrán los resultados de la recolección de datos que se obtuvo en la Escuela de Educación Básica Paquisha, con los directivos y docentes. Además, se podrán observar en que concluyó esta investigación con propósito de titulación y las recomendaciones de las mismas.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Situación problémica

La educación es un derecho fundamental, considerando que cumple un rol protagónico en la formación del ser humano. La inclusión educativa se ha convertido en un imperativo moral y pedagógico, que busca una educación de calidad e integración de los individuos a la sociedad, por lo que se estima importante que los docentes estén preparados frente a los desafíos educativos. En este sentido, la formación docente ejerce un papel indispensable para asegurar que los educadores, no solo adquieran conocimiento práctico, sino también desarrollen habilidades prácticas, para atender la diversidad, integrando a todos los estudiantes a realizar las actividades propuestas de manera afectiva.

La educación especial por muchos años, ha presentado diferentes desafíos dentro de la educación, estos dificultan la didáctica pedagógica en relación a la formación profesional que debe poseer un docente al momento de incorporar el cambio cumplir el desafío dentro de las aulas, muchos son los obstáculos para manejar el tema de la integración y desarrollo de la inclusión educativa. Ante ello, las dificultades y barreras que encuentran los docentes deben ser manejadas por el sistema educativo junto a las instituciones especializadas y no especializadas (Chiroque, 2023, p. 2).

De acuerdo a las estadísticas en Ecuador, existe un 78% de estudiantes con necesidades educativas específicas, por lo que se trabaja constantemente en el fortalecimiento de las competencias de estos educandos, a través de marcos legales y programas que atienden a las diversas necesidades. Núñez y Gaona (2021) advierten que existe un marco normativo que fomenta la inclusión, su aplicación efectiva depende en gran medida de la preparación de los actores formadores, especialmente del cuerpo docente. Actualmente los docentes precisan de fundamentos firmes para emplear la inclusión y el progreso educativo en las aulas, Sin embargo, aún se detecta la resistencia por trabajar con este grupo de estudiantes provocando la exclusión.

En la provincia de Santa Elena, cantón La Libertad se presenta varias dificultades en la enseñanza de los estudiantes, específicamente en la escuela de Educación Básica “Paquisha”, en

donde se evidencia que el tipo de enseñanza que ofrecen limita la participación y el desarrollo de habilidades cognitivas de los niños con capacidades especiales. No siempre se logra el interés y la motivación, debido a la falta de preparación del personal docente y a las pocas prácticas inclusivas con la que cuenta la institución. González et al. (2017) consideran que la falta de formación docente y el poco interés que se presta a esta situación contribuye a que las prácticas inclusivas en las aulas no sean eficaces, es por eso que los procesos de formación siguen planteándose desde una perspectiva simplista de estrategias específicas.

En el período lectivo 2025-2026 se ha logrado la implementación del Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) con la finalidad de minimizar las barreras y potenciar la participación de los alumnos, direccionándolos a una educación inclusiva. A pesar del relevante cambio, no se aplica estrategias didácticas innovadoras que permitan una calidad educativa inclusiva. Por lo tanto, se nota el déficit en el desarrollo de las actividades que ejecutan los niños con necesidades educativas específicas, de tal manera que solo realizan planas, pintados, dibujos, pero estos no se relacionan con una temática específica, más bien se complementa como un distractor para el aprendizaje.

Existen limitaciones en capacitaciones a personal docente de manera presencial con cursos gratuitos para mejorar las herramientas de apoyo, a pesar que los resultados no son alentadores, porque no permiten medir un impacto positivo en quienes acceden a estos espacios virtuales de capacitación. Las instituciones educativas cuentan con docentes de apoyo a la inclusión que fortalecen los procesos, a través del acompañamiento directo a los estudiantes, sin embargo, no se visualiza que brindan una educación de calidad y calidez.

De acuerdo con Villegas (2021) en su estudio sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, observa que en muchas familias y comunidades de Ecuador, permanecen estigmas y prejuicios respecto a individuos con discapacidades o necesidades educativas especiales. Esta ausencia de información restringe la comprensión de las NEE y puede crear obstáculos sociales y emocionales que influyen negativamente en la participación activa de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Siendo que la educación inclusiva plantea la necesidad de enseñar en la igualdad, siendo su objetivo principal que todos participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo los educadores y los estudiantes, sino también los padres y la comunidad.

Otra de las causales presentes es la baja participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Específicas, debido a diversos factores como la falta de información sobre cómo apoyarlos desde casa, pocas oportunidades de involucrarse en la escuela, o incluso barreras culturales o socioeconómicas que condicionan su participación, todo esto porque ignoran los derechos legales de sus hijos, lo que limita su capacidad para exigir una educación inclusiva. La aplicación de talleres y programas de capacitación para padres sobre inclusión educativa, donde se planteen temas como los derechos de sus hijos, estrategias de apoyo en casa, y la importancia de su rol en el proceso educativo, aún son escasas.

Por lo antes expuesto, se constata que la inclusión educativa no puede ser concebida de manera efectiva sin una formación docente sólida y contextualizada; el desarrollo profesional del profesorado conforma el eje articulador que permite transformar las prácticas pedagógicas tradicionales en estrategias inclusivas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes con NEE. En este sentido, no solo fortalece las competencias profesionales, sino también promueve una cultura educativa sustentada en la equidad, el respeto y la participación activa de todos los actores del proceso educativo. La carencia de esta articulación genera vacíos en la atención integral de los estudiantes, limitando el alcance de una educación inclusiva.

1.2 Inquietudes del investigador

1.2.1 Pregunta principal

¿Cómo influye la formación docente en la implementación de prácticas inclusivas en la Escuela de Educación Básica “Paquisha”?

1.2.2 Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son las principales carencias en la formación docente en relación con la inclusión educativa?
- ¿Cómo perciben los docentes y estudiantes la inclusión educativa en el contexto de la EEB “Paquisha”?

- ¿Qué estrategias de formación podrían mejorar la práctica docente inclusiva en la EEB “Paquisha”?

1.3 Propósitos u objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar los beneficios de la formación docente, a través de la recolección de información, que permitan la aplicación de estrategias y el mejoramiento de las prácticas inclusivas.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las carencias en la formación docente en relación con la inclusión educativa en la EEB “Paquisha”, que permita la demostración de la necesidad de capacitarse constantemente.
- Relacionar la percepción de docentes y estudiantes con la inclusión educativa en la EEB “Paquisha”, para la identificación de un entorno real enmarcado en las necesidades individuales.
- Establecer estrategias de formación docente que contenga a las necesidades educativas específicas de la comunidad educativa Paquisha, a fin de adaptarlas al contexto.

1.4 Justificación

La educación inclusiva es un principio fundamental para garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su origen, condiciones sociales, culturales, económicas o capacidades. La formación docente y la implementación de estrategias inclusivas se presentan como elementos clave para mejorar la calidad educativa y la equidad en la enseñanza, especialmente en un entorno rural y diverso como el que presenta la Escuela de Educación Básica Paquisha, ubicada en el cantón La Libertad, provincia de Santa Elena.

Esta institución se encuentra en un área con una notable diversidad cultural y socioeconómica, donde la mayoría de los alumnos provienen de comunidades empobrecidas y afrontan circunstancias que obstaculizan su aprendizaje, como barreras del lenguaje, discapacidades o situaciones de vulnerabilidad social. Pese a los intentos del sistema educativo de Ecuador por fomentar la inclusión, todavía existen obstáculos en la implementación eficaz de las estrategias inclusivas, sobre todo debido a la falta de formación especializada del personal docente y a que no hay suficientes recursos pedagógicos que se adecuen a lo que el alumnado necesita.

En este marco, el actual anteproyecto tiene como objetivo mejorar la capacitación de los docentes en la EEB Paquisha, ofreciéndoles los recursos teóricos y prácticos que les capacitan para emplear métodos inclusivos enfocados en facilitar el aprendizaje de todos los alumnos, abarcando a quienes presentan discapacidades, necesidades educativas particulares o se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Mediante la formación, se pretende fomentar la equidad en la educación, proporcionando a los profesores las habilidades requeridas para reconocer las necesidades particulares de sus estudiantes y ajustar sus estrategias de enseñanza de forma eficiente. La inclusión educativa no se refiere solo a la simple presencia de alumnos con discapacidades en las clases regulares, sino que conlleva la modificación de las estrategias de enseñanza y la organización del entorno educativo para asegurar que todos los alumnos dispongan de las mismas posibilidades para aprender y crecer, sin considerar sus particularidades.

Los maestros que están entrenados en métodos inclusivos no solo pueden mejorar el aprendizaje de sus alumnos, sino que también se transforman en catalizadores de cambio en la comunidad, fomentando principios como la igualdad, la justicia social y la apreciación de la diversidad. La capacitación continua y específica habilita a los docentes a reconocer las

necesidades individuales de cada estudiante, ajustar las tácticas de enseñanza y crear espacios de aprendizaje que sean más interactivos, emotivos y relevantes.

Por lo tanto, esta investigación es significativa al sugerir una estrategia que ayude al crecimiento profesional de los educadores y a la promoción de una cultura inclusiva en la institución. Esto responde a los retos que enfrenta la educación rural en la actualidad y asegura el derecho de todos los niños y niñas a acceder a una educación justa, digna y de alta calidad.

1.5 Alcances y delimitación

1.5.1 Alcances

Este estudio busca contribuir al fortalecimiento de la formación docente en el ámbito de la educación inclusiva, específicamente en zonas rurales como la Escuela de Educación Básica “Paquisha” ubicada en el cantón La Libertad, provincia de Santa Elena. El proyecto pretende identificar las principales limitaciones que enfrentan los docentes en la aplicación de estrategias inclusivas, así como proponer acciones formativas que les permitan atender de manera efectiva la diversidad del alumnado. Se espera que los resultados del estudio sirvan como base para futuras intervenciones pedagógicas, capacitaciones y políticas educativas que promuevan una educación más equitativa y de calidad.

1.5.2 *Delimitación*

- **Campo de estudio:** Educación Básica.
- **Objeto de estudio:** La relación entre la formación docente y la implementación de prácticas inclusivas en el aula.
- **Unidad de estudio:** Escuela de Educación Básica “Paquisha”, ubicada en el cantón La Libertad, provincia de Santa Elena.

- **Sujetos de estudio:** Directivos y docentes que laboran en la institución, especialmente aquellos que atienden a estudiantes con necesidades especiales o en situación de vulnerabilidad.
- **Enfoque de investigación:** Cualitativo.
- **Periodo:** 2025-2026

1.6 Idea que defender

La inclusión educativa solo puedes ser efectiva si los docentes cuentan con una formación sólida, continua y contextualizada que les permita aplicar estrategias y métodos pedagógicos adaptados a la diversidad del alumnado. En el caso de la Escuela Paquisha, esta formación se vuelve aún más crucial para garantizar una educación equitativa, efectiva y de calidad para todos los estudiantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

La revisión sistemática de 17 estudios académicos realizada entre 2020 y 2023 por Banda y Centurión (2025) permitió identificar que la formación docente que es inmersa en la inclusión educativa ha sido impulsada por los diversos cambios científicos, tecnológicos y socioculturales que requiere una preparación más integral del profesorado; esta investigación se realizó bajo los lineamientos del protocolo PRISMA 2020, utilizando operadores booleanos para poder seleccionar artículos importantes, del mismo modo, la población analizada se basó en investigaciones de América Latina y Europa que tienen propuestas de mejora en la formación inicial y continua del profesorado. Los resultados mostraron que la participación de los profesores es clave para asegurar una educación que incluya a todos, y que su formación debe ser continua, sustentada por organizaciones que se dediquen a la diversidad. Se concluye, en términos generales, que la educación se basa en enfoques teóricos que apoyan el crecimiento completo del educador inclusivo. Esta investigación invita a pensar sobre la urgencia de que las universidades desempeñen un papel protagónico en la renovación educativa, integrando esfuerzos con normativas gubernamentales y métodos de enseñanza que fomenten la igualdad.

El análisis comparado entre los sistemas educativos de Italia y España por los autores Nistal et al. (2024) permitió evidenciar que, aunque ambos países han integrado la inclusión educativa en sus políticas, existen diferencias significativas en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales; en este estudio la metodología aplicada fue el análisis bibliográfico, siguiendo las fases del método de educación comparada. La población consistió en programas universitarios de formación docente y estructuras escolares de ambos países y, como resultados evidenciaron que el concepto de necesidades educativas especiales varía entre contextos, concluyendo que es necesario eliminar el modelo dual que separa al docente curricular del especializado, porque esta división limita la atención efectiva a la diversidad. Este estudio sugiere que los planes de estudio universitarios deben priorizar contenidos inclusivos desde la formación inicial, promoviendo una visión integral del rol docente.

Complementando esta visión, Cevallos et al. (2025) realizaron un análisis bibliográfico con enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo el cual permitió identificar que la formación docente inmersa en la inclusión educativa sigue siendo predominantemente teórica, con escasa aplicación práctica en el aula; este estudio se basó en artículos científicos publicados en los últimos cinco años, y la población estuvo conformada por investigaciones que planteaban desafíos, enfoques y prácticas formativas. Los resultados demostraron que los programas existentes no consiguen abordar la discrepancia entre las reglas y la práctica educativa, lo que dificulta la adopción de metodologías inclusivas. Se concluye que es imperativo redefinir los programas educativos, integrando métodos activos, tecnologías adecuadas y un enfoque interdisciplinario que asegure una enseñanza inclusiva. Esta investigación refuerza la idea de que la formación de los docentes debe ser contextual y pragmática, manteniéndose a lo largo del tiempo, y que las instituciones educativas deben asumir un papel transformador en la creación de sistemas justos.

En Ecuador la inclusión educativa ha sido abordada desde diversas perspectivas, tanto normativas como pedagógicas; el análisis crítico de la normativa vigente en Ecuador permitió identificar avances importantes en materia de inclusión educativa, como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00064-A, se guiaron bajo una metodología descriptiva, utilizando técnicas como la observación y entrevista, aquí la población incluyó documentos legales y actores educativos. Los resultados mostraron la continuidad de obstáculos estructurales, pedagógicos y administrativos que complican la implementación efectiva de los principios inclusivos. Se llegó a la conclusión de que la inclusión en la educación requiere modificaciones sustanciales en la cultura de la institución, el plan de estudios y la relación con la comunidad. Esta visión sugiere que el reforzamiento adecuado es fundamental para progresar hacia una educación que sea verdaderamente inclusiva.

En la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Herrera et al. (2018) proponen una reflexión acerca del proceso de formación de docentes para conducir prácticas inclusivas. A partir de esta visión, se diseñó la carrera de Licenciatura en Educación Especial con enfoque inclusivo. Acumulando experiencias significativas en la preparación de profesionales comprometidos con la diversidad; los autores emplearon una metodología de tipo institucional y descriptiva, centrada en el análisis curricular y en la adaptación de prácticas pedagógicas inclusivas, obteniendo resultados que indican que los egresados de esta carrera poseen competencias para identificar barreras para

el aprendizaje y la participación, aplicando estrategias diferenciadas y promoviendo una cultura escolar inclusiva.

Además, subrayan que este modelo educativo no solo satisface las necesidades del sistema escolar, sino que también ayuda a crear una sociedad más equitativa, donde la diversidad es apreciada como un recurso y no como un obstáculo. En este contexto, la UNAE se establece como un ejemplo a nivel nacional en la capacitación de docentes inclusivos, al incorporar enfoques interdisciplinarios, estrategias activas y una perspectiva ética en el desempeño profesional.

Mateo et al. (2025) llevaron a cabo una investigación cuasiexperimental en la Unidad Educativa “Ancón”, en la que analizaron los efectos de un programa de capacitación para maestros en materia de inclusión. La estrategia metodológica utilizada facilitó la comparación entre un grupo que recibió formación específica y un grupo de control que no formó parte del programa. La muestra estuvo compuesta por educadores de nivel básico, y se utilizaron herramientas como rúbricas de observación, encuestas y entrevistas. Los resultados indicaron avances significativos en las habilidades pedagógicas del grupo en experimentación, particularmente en la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en la postura inclusiva hacia la diversidad entre los estudiantes. Se llega a la conclusión de que la capacitación docente en inclusión no solo potencia las competencias técnicas de los educadores, sino que también transforma su perspectiva sobre el papel educativo. Estos investigadores argumentan que dichos resultados apoyan la necesidad de implementar políticas públicas que prioricen la profesionalización docente en entornos variados, evidenciando que la inclusión educativa debe ser vista como un esfuerzo colectivo institucional que demanda formación continua, apoyo pedagógico y recursos apropiados. Además, evidencia que el cambio en las prácticas docentes es posible cuando se articulan procesos formativos con estrategias de evaluación y retroalimentación.

Estos antecedentes permiten construir un fundamento sólido para comprender que la formación docente orientada a la inclusión educativa no puede ser abordada como un proceso aislado ni superficial. Por el contrario, debe de idearse como un proceso integral, ético y contextualizado, que responda a las complejidades del entorno educativo contemporáneo; además los estudios coinciden en que el docente inclusivo no solo debe poseer conocimientos técnicos, sino también una sensibilidad ética y una capacidad reflexiva que le permita identificar barreras

para el aprendizaje y la participación, adaptando estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de sus estudiantes.

Por lo tanto, la inclusión de la educación no es una meta estática, sino un proceso dinámico que requiere cambios fundamentales en el currículo, la cultura institucional y la conexión con la sociedad; Sólo desde esta perspectiva será posible construir sistemas educativos verdaderamente justos, donde la diversidad no sea considerada un obstáculo, sino una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Reconocer, valorar y abordar la diversidad desde una perspectiva de derechos humanos implica formar docentes que puedan liderar el cambio, desafiar prácticas excluyentes y fomentar un entorno educativo en el que todos los estudiantes, sin excepción, puedan aprender, participar y desarrollarse plenamente.

2.2 Bases teóricas

2.2.1. Definición de la Formación Docente

La formación docente emerge como un factor clave para promover una educación inclusiva de calidad, también se comprende como un proceso sistemático, continuo y reflexivo que permite al profesional de la educación desarrollar, actualizar y adquirir competencias pedagógicas, éticas y didácticas necesarias para argumentar a las demandas del ámbito inclusivo (Cevallos et al., 2025). Según Molina et al. (2022) los programas de formación inicial y continua deben incluir módulos específicos sobre inclusión educativa, estrategias pedagógicas adaptadas y gestión de la diversidad en el aula. Estos autores sostienen que la falta de formación en estas áreas contribuye a perpetuar prácticas excluyentes y prejuicios que limitan la participación de ciertos grupos en el sistema educativo.

Desde un enfoque pedagógico, Román et al. (2021) sostienen que la formación docente inclusiva es un proceso que transforma la práctica educativa tradicional hacia una enseñanza centrada en la diversidad, además, permite al docente superar las dificultades de aprendizaje mediante métodos o propuestas innovadoras que mejoran los recursos disponibles y a la vez minimizan los impedimentos en el aula. En este sentido, el docente se convierte en un promotor de cambio que adapta sus métodos pedagógicos para afrontar a las diferencias individuales de los estudiantes; de igual manera, esta visión implica una ruptura con los modelos homogeneizadores y una apuesta por prácticas flexibles y colaborativas que promuevan el aprendizaje significativo.

Hurtado et al. (2019) afirman que la inclusión educativa desde el enfoque ético, representa un compromiso profundo con la equidad, la justicia social y el respeto por los derechos humanos y solo puede deducirse desde la aceptación y el reconocimiento de la diversidad física, cognitiva, cultural, económica y social; en efecto, el docente debe asumir una responsabilidad ética que lo lleve a cuestionar sus propias creencias y a transformar sus prácticas para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes; finalmente dejan constancia de que la formación inclusiva no solo transmite conocimientos, también forma profesionales comprometidos con la formación de una sociedad más justa.

Por otro lado, desde una perspectiva social, la formación docente inclusiva se comprende como una respuesta a las demandas de un entorno educativo cada vez más diversos y complejo, así lo confirma Pilozo (2025) quien destaca que la formación docente debe estar articulada con políticas claras, liderazgo comprometido y modelos pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueven equidad y participación.

2.2.2. Formación inicial y continua

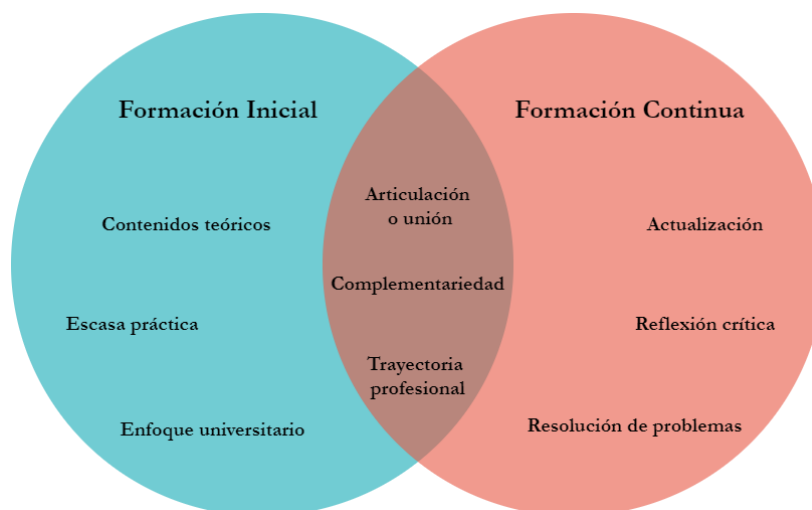
Como conceptualizan Garay et al. (2023) la formación inicial docente constituye la base en la cual se construyen las competencias profesionales necesarias para satisfacer a la diversidad en el aula, además, afirman que, aunque existe un creciente interés por incorporar la educación en y para la diversidad en los programas formativos, aún persisten deficiencias como la escasa cobertura curricular y la falta de articulación con la realidad escolar, como consecuencia, estas limitaciones dificultan que los futuros docentes desarrollen una comprensión profunda de la inclusión como principio pedagógico. Considerando que Medina (2021) sostiene que los estudiantes de pedagogía no se sienten suficientemente preparados para enfrentar los retos de la inclusión, especialmente por la falta de formación práctica de calidad, es urgente rediseñar los planes de estudio para que integren contenidos inclusivos desde un enfoque teórico-práctico, promoviendo el desarrollo de actitudes empáticas y estrategias pedagógicas contextualizadas.

Así, la formación continua representa una oportunidad para que los docentes actualicen sus conocimientos, reflexiones sobre sus prácticas y fortalezcan sus competencias; de la misma manera, este tipo de formación debe adoptar un enfoque crítico-reflexivo, promoviendo el intercambio de experiencias, la investigación educativa y la resolución colaborativa de problemas (Cerqueira, 2024). Álvarez et al. (2024) refuerzan esta idea al indicar que la formación continua

debe incorporar una visión interseccional cerca de la exclusión, abordando los múltiples alcances que se encuentran en la diversidad del aula, convirtiéndose, la formación continua, en una herramienta fundamental para transformar el rol del docente garantizando una educación inclusiva de calidad.

Considerando que Banda y Centurión (2025) sostienen que los cambios socioculturales y tecnológicos exigen una preparación constante de los docentes, respaldada por instituciones formativas que promuevan modelos teóricos orientados al desarrollo integral del docente inclusivo, se puede deducir que la articulación entre la formación inicial y continua es importante para poder construir una trayectoria profesional coherente y complementada con la inclusión educativa. En esta línea Herrera et al. (2021) proponen que la reflexión colectiva entre el profesorado en formación inicial y continua puede convertirse en un espacio de construcción de una pedagogía inclusiva, esta unión permite que el docente mantenga una actitud abierta al cambio, fortaleciendo sus competencias adaptándolas al ámbito educativo; por lo tanto, es importante que las políticas educativas y los programas formativos promuevan una continuidad formativa que integre teoría, práctica y reflexión crítica.

Figura 1
Formación inicial y continua



Fuente: Cabrera, 2025

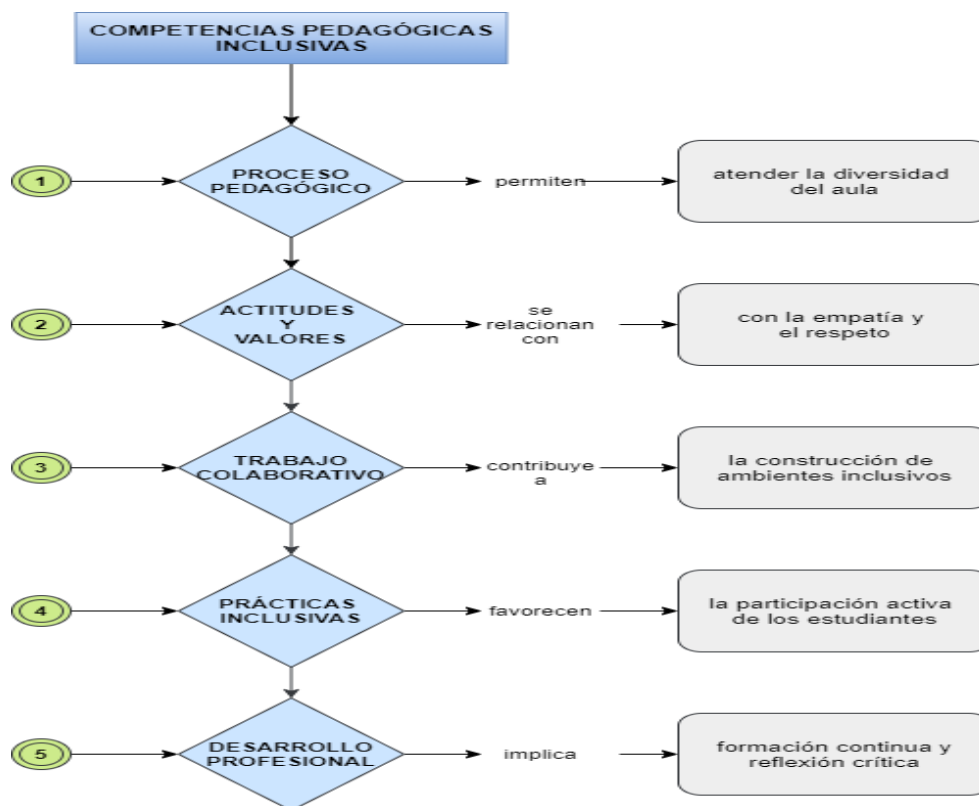
2.2.3 Competencias pedagógicas inclusivas

Álvarez et al. (2024) resalta que las competencias pedagógicas inclusivas integran un conjunto de habilidades, actitudes y conocimiento que permiten al docente atender de manera eficaz la diversidad. Del mismo modo, Laspina y Montero (2023) proponen una categorización teórica que contiene cinco dimensiones importantes, proceso pedagógico, actitudes y valores, trabajo colaborativo, prácticas inclusivas y desarrollo profesional, las cuales reflejan la necesidad de que el docente no solo domine contenidos curriculares, sino, también sea capaz de diseñar experiencias de aprendizaje flexibles, estimular la participación activa de los estudiantes y colaborar con otros actores educativos; logrando que la competencia inclusiva no se limite a la aplicación de estrategias, sino que implique un cambio trascendente del rol docente

Hernández y Samada (2021) refuerzan esta idea al señalar que la educación inclusiva requiere un entorno de convivencia sano y libre de exclusión, sustentando en instrumentos legales que promuevan la atención a la diversidad. Méndez et al. (2023) destacan que la empatía, la flexibilidad y la apertura al cambio son cualidades indispensables en el docente inclusivo, además, estas competencias actitudinales permiten establecer vínculos positivos con los estudiantes, reconocer sus necesidades particulares generando un clima de aula respetuosos y colaborativo; este estudio, también evidencia que los docentes, al desarrollar esta habilidades, muestran mayor disposición para adaptar sus prácticas y enfrentar los desafíos de la inclusión.

Desde la perspectiva de la ética profesional, Espinoza et al. (2025) afirman que el docente inclusivo debe asumir una responsabilidad ética orientada a inculcar el desarrollo estudiantil, la equidad y el respeto por la diversidad; esta perspectiva implica que la inclusión no es solo un método pedagógico, sino un principio ético que guía la práctica educativa, como resultado, el docente debe ser capaz de identificar y eliminar barreras para el aprendizaje, garantizar la participación de los estudiantes y, construir entornos educativos justos.

Figura 2
Competencias pedagógicas inclusivas



Fuente: Cabrera, 2025

2.2.3 Actitudes del docente frente a la inclusión

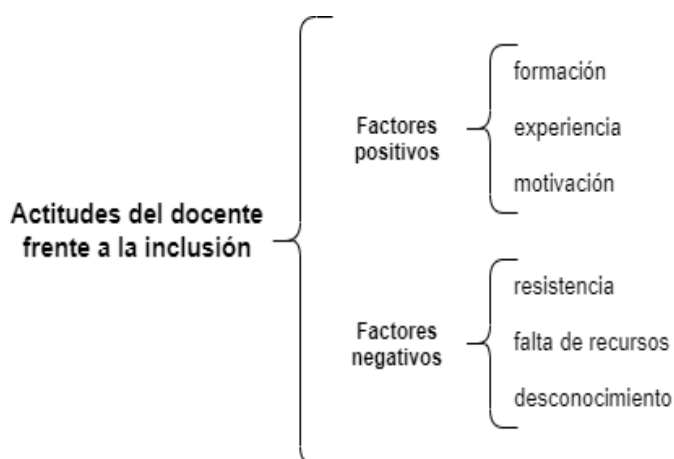
Las actitudes del docente frente a la inclusión educativa constituyen un factor determinante en la implementación de prácticas pedagógicas educativas. Según Vega y Rivera (2023) los docentes especializados en el área de inclusión tienden a mostrar actitudes más favorables, especialmente aquellos con menos años de experiencia y mayor capacitación; esta aptitud positiva se traduce en una mayor apertura al cambio, en la adopción de metodologías diferenciadas y en la promoción de un ambiente escolar inclusivo. Sin embargo, los autores advierten que estas actitudes no son homogéneas, porque varían según el enfoque, la formación recibida y las experiencias previas de los docentes.

Culque et al. (2023) evidencian que, aunque muchos docentes presentan actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, aún persisten resistencias hacia el ámbito inclusivo de manera general; de la misma manera estas resistencias se relacionan con la

percepción de que la inclusión representa una carga adicional que exige recursos, tiempo y habilidades que no siempre están disponibles. Además, Martínez (2023) manifiesta que la inclusión implica un cambio paradigmático en los modelos educativos, lo que genera incertidumbre y desconfianza en algunos docentes.

Por otro lado, Pegalajar y Colmenero (2017) manifiestan que los docentes que reciben formación adecuada en inclusión desarrollan actitudes más favorables, especialmente cuando la información tiene componentes prácticos y reflexivo. Complementando este manifiesto, Gallego (2023) destaca que los planes formativos deben contener desde aspectos conceptuales hasta la implementación de ajustes en el aula, para que el docente se sienta preparado y confiado en su rol inclusivo, así, pertiene que los docentes no solo reconozca la importancia de la inclusión, sino que se convierta en un promotor activo de cambio dentro de su institución.

Figura 3
Actitudes del docente frente a la inclusión



Fuente: Cabrera, 2025

2.2.4 Rol del docente en contextos de diversidad

Desde un enfoque de diversidad, el docente se responsabiliza del rol fundamental como mediador pedagógico, capaz de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes mediante estrategias diferenciadas y adaptadas (Figura 1), y esto, lo afirma Núñez (2022), porque el docente debe estar preparado para atender las diferentes realidades del aula, reconociendo las características personales, culturales y sociales de cada estudiante como elementos enriquecedores

del proceso educativo., por ende, esta mediación requiere una actitud reflexiva, comprometida y empática, que permita construir ambientes de aprendizaje inclusivos, donde se valore la participación activa y el respeto por las diferencias. En este caso, el docente no solo transmite conocimientos, sino que ayuda al desarrollo íntegro de los estudiantes, uniendo saberes, emociones y experiencias.

A partir de estas afirmaciones, Rivero (2017) menciona que el docente inclusivo debe cuestionar sus propias prácticas, replantear sus creencias y comprometerse con la construcción de comunidades educativas libres de discriminación, así, el docente no solo se adaptaría a la diversidad, sino que la promovería activamente, generando espacios de diálogo, participación y justicia educativa; convirtiéndose en un referente ético y profesional que impulsa el cambio institucional, exigiendo recursos adecuados y liderando procesos de innovación pedagógica orientados a la equidad.

Además, Moreno et al. (2024) reiteran que el docente debe desempeñar el rol de diseñador de estrategias inclusivas que respondan a las necesidades específicas de sus estudiantes, implementando métodos y recursos inclusivos los cuales requieren una preparación técnica y pedagógica sólida, así como el uso de herramientas digitales que faciliten el acceso al aprendizaje. Además, el docente debe estar capacitado para identificar dificultades, realizar ajustes razonables y evaluar el impacto de sus estrategias en el desarrollo académico y personal del alumnado.

Figura 4
Rol del docente en contextos de diversidad



Fuente: Cabrera, 2025

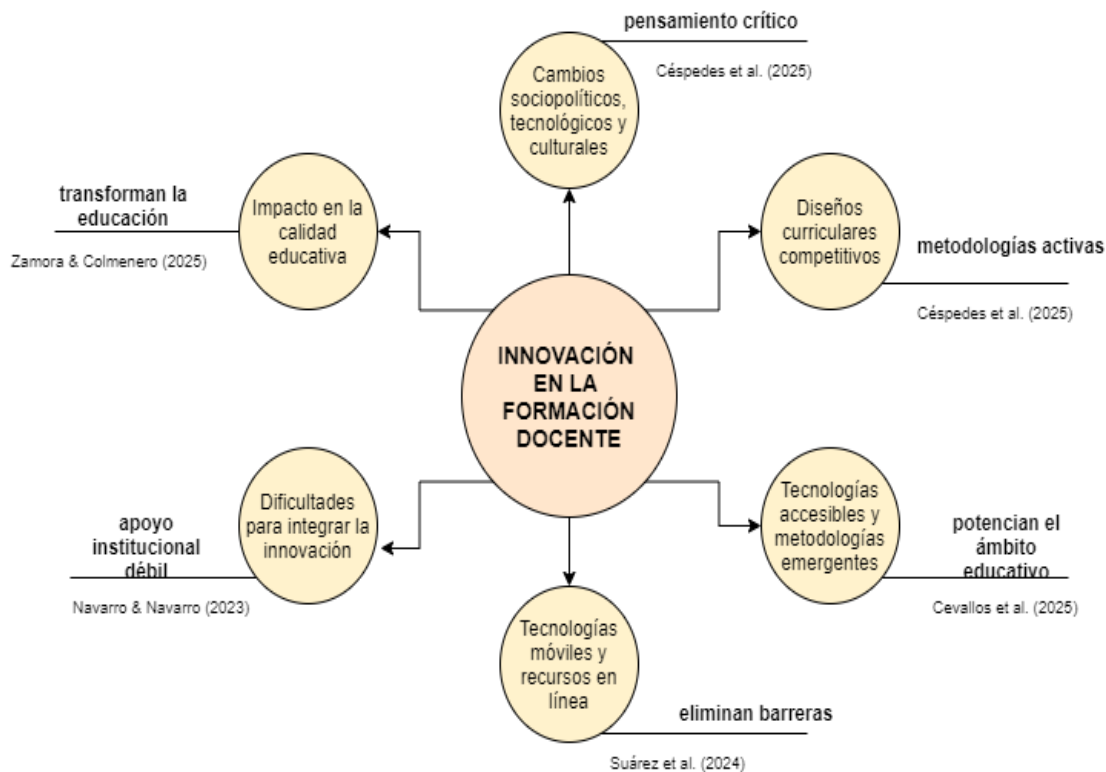
2.2.5. Innovación en la formación docente

En vista de que la innovación en la formación docente se ha convertido en una necesidad importante frente a las dificultades educativas del XXI, Céspedes et al. (2025) afirman que los sistemas escolares deben repensarse de manera objetiva para reponder a las transformaciones sociopolíticas, tecnológicas y culturales que caracterizan la cuarta revolución industrial; por eso la formación docente debe superar los modelos tecnocráticos y adoptar diseños curriculares competitivos que dinamicen una socialización dialéctica y reflexiva, para lograr incorporar metodologías activas, pensamiento crítico y herramientas digitales que permitan al docente enfrentar con eficacia la diversidad del aula.

De igual manera, (Cevallos et al., 2025) mencionan que la incorporación de tecnologías accesibles y metodologías emergentes en la formación docente representa una estrategia clave para promover la inclusión educativa; asimismo, destacan que los programas formativos deben rediseñarse para incluir tecnologías asistidas, recursos digitales y enfoques interdisciplinarios que faciliten la enseñanza inclusiva. Complementando esta visión, Suárez et al. (2024) evidencian que el uso de tecnologías móviles y recursos en línea permite personalizar el aprendizaje, adaptarlo a los ritmos individuales y eliminar barreras para estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje; lo cual nos indican que herramientas no solo mejoran la accesibilidad, sino que también potencian la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Navarro y Navarro (2023) señalan que, aunque los docentes valoran la innovación como medio para mejorar la calidad educativa, enfrentan dificultades para integrarla debido a la falta de formación, recursos y apoyo institucional, lo cual evidencia la necesidad de generar entornos formativos que promuevan la creatividad, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica. Zamora y Colmenero (2025) refuerzan esta idea al afirmar que las estrategias pedagógicas innovadoras permiten adaptar las prácticas educativas a las demandas de una comunidad estudiantil cada vez más compleja, fortaleciendo así una educación más justa y sostenible.

Figura 5
Innovación en la formación docente



Fuente: Cabrera, 2025

2.2.6. Formación docente en ámbitos vulnerables

Desde el contexto vulnerable, Hurtado et al. (2019) afirma que la inclusión educativa en América Latina solo puede entenderse desde la aceptación de la diversidad en sus diversas aplicaciones, tanto física, cognitiva, cultural, económica y social. Sin embargo, en zonas vulnerables, estas condiciones se dificultan por la falta de recursos, la precariedad institucional y la escasa implementación de políticas inclusivas, por ende, esta situación limita el acceso a programas formativos de calidad y perpetúa prácticas excluyentes en el aula.

Dado lo anterior, los docentes de zonas rurales y sectores marginados enfrentan desafíos pedagógicos como la falta de recursos didácticos, la limitada capacitación en métodos contextualizados y el limitado acceso a la tecnología educativa, que dificultan la implementación de prácticas inclusivas (Muñoz et al., 2025). Estas condiciones crean una brecha entre las reglas

inclusivas y la realidad en el aula, lo que afecta la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, algunos docentes desarrollan estrategias adaptadas al contexto, como utilizar materiales locales e integrar el conocimiento comunitario; Sin embargo, para que estas iniciativas sean sostenibles son necesarias inversiones estructurales en infraestructura, capacitación continua y apoyo pedagógico (Medina, 2021).

Diversos estudios muestran la transformación de los programas de formación docente para responder a las necesidades específicas de contextos vulnerables, como Navarro y Navarro (2023), donde enfatizan que los docentes valoran la innovación como un medio para mejorar la calidad de la educación, pero enfrentan dificultades para integrarla por falta de conocimientos, habilidades y apoyo institucional. En este sentido, Casas (2025) refuerza esta visión al señalar que la gestión académica debe enfocarse en eliminar dificultades cognitivas y pedagógicas, disponer de recursos accesibles y establecer políticas claras que guíen la inclusión.

2.2.7. Formación docente y políticas públicas

La formación docente debe ser entendida como un eje estratégico dentro de las políticas públicas orientadas a la inclusión educativa, por eso, Banda y Centurión (2025) afirman que los cambios socioculturales y tecnológicos exigen una preparación constante del profesorado, respaldada por instituciones formativas que articulen sus esfuerzos con las políticas nacionales, la cual, permite que la formación docente no se limite a iniciativas aisladas, sino que se integre en un sistema coherente que promueva la equidad, la calidad y la justicia educativa.

Gallego (2023) afirma que los docentes de instituciones públicas tienen un bajo nivel de educación en dimensiones clave como conceptos, apoyo y métodos inclusivos, mostrando una brecha entre el discurso político y la práctica docente, a pesar de los avances legislativos. Esta situación se agrava en entornos vulnerables, donde la falta de recursos y el limitado apoyo institucional dificultan la aplicación eficaz de políticas.

Hurtado et al. (2019) creen que la inclusión educativa puede fortalecerse solo si se reconoce la diversidad como un principio estructural del sistema educativo, lo que significa la transformación de las prácticas docentes y las estructuras institucionales. En este contexto, la formación docente debe adaptarse a los marcos legales nacionales e internacionales, como la

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y el ODS 4 de la Agenda 2030, que no sólo legitima la inclusión como un derecho humano, sino que orienta las acciones educativas hacia la igualdad y la participación de todos los estudiantes.

2.3. Definición de la inclusión Educativa

La educación inclusiva se entiende como un proceso dinámico que busca transformar los sistemas educativos para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, físicas o cognitivas (Cevallos et al., 2025). Este enfoque representa una respuesta ética y pedagógica a la diversidad, reconociendo que cada estudiante tiene derecho a recibir una educación equitativa en un entorno que respete y valore sus diferencias.

De igual manera es objeto de diversos estudios a nivel internacional, en los que se reconoce que la formación docente es un componente esencial para poder garantizar acceso equitativo y la participación activa de los estudiantes. Según Banda y Centurión (2025) han impulsado cambios en los sistemas educativos, exigiendo una preparación docente orientada al ámbito de la inclusión; en su revisión sistemática de 17 artículos publicados entre 2020 y 2023, concluyen que la educación para todos se sustenta en modelos teóricos que favorecen el desarrollo integral del docente inclusivo, y que esta formación debe ser constante y respaldada por instituciones educativas comprometidas con la diversidad.

De igual forma, Espinoza et al. (2025) sostienen que la inclusión educativa debe ser comprendida como una construcción social que se une desde el reconocimiento de la diversidad como valor pedagógico y la misma no puede limitarse a una estrategia metodológica, sino que debe asumirse como un principio ético que orienta la práctica educativa hacia la equidad, la justicia y el respeto por los derechos humanos como la empatía y la participación activa; esto indica que el docente debe ser capaz de identificar y eliminar o sobrellevar las diferentes dificultades para el aprendizaje, garantizando así la participación de todos los estudiantes y la construcción de entornos educativos justos.

2.3.1. Principios de la educación inclusiva

La educación inclusiva se apoya en el principio de equidad, comprendido como la capacidad del sistema educativo para poder ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los

estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales, sociales o culturales; además este principio requiere que las instituciones educativas acepten la diversidad como un valor y no como una dificultad, promoviendo entornos de aprendizaje que respeten las diferencias individuales (Céspedes et al., 2025).

Según Cevallos et al. (2025), la inclusión educativa implica la transformación de los sistemas escolares para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que históricamente han sido excluidos. De manera similar, Espinoza et al. (2025) confirman que este principio ético debe orientar la práctica docente y la labor educativa hacia la justicia social y el respeto a los derechos humanos, por lo que la igualdad no se limita a la distribución de recursos, sino que se refiere a la creación de relaciones educativas basadas en la empatía, la participación activa y el reconocimiento de las diferencias.

Otro principio de la educación inclusiva es la participación, la cual se refiere al derecho de todos los estudiantes a involucrarse activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde la participación no solo implica estar presente en el aula, sino también ser parte de las decisiones, actividades y dinámicas escolares (Casas, 2025). De acuerdo con Banda y Centurión (2025) la inclusión educativa se sustenta en modelos teóricos que promueven el desarrollo integral del docente inclusivo, lo que permite generar espacios de aprendizaje más democráticos y colaborativos. Complementando esta visión, Méndez et al. (2023) destacan que la participación activa de los estudiantes con necesidades educativas especiales fortalece su autoestima, mejora su rendimiento académico y fomenta el desarrollo de relaciones positivas con sus compañeros; por ende, los docentes tienen que diseñar estrategias didácticas flexibles, adaptadas a las características de cada estudiante, y también deben fomentar el trabajo colaborativo como herramienta para la inclusión.

Finalmente, manifiesta que el principio de corresponsabilidad constituye un eje unificador de la educación inclusiva, porque reconoce que la inclusión no es tarea exclusiva del docente, sino un compromiso compartido entre todos los actores del sistema educativo como los docentes, directivos, estudiantes y familias, los cuales deben asumir un rol activo en la construcción de entornos escolares inclusivos promoviendo una cultura escolar fundamentada en la colaboración, la reflexión crítica y el respeto por la diversidad (Herrera et al., 2018). Por otro lado, Mateo et al. (2025) demuestran que los programas de formación docente en inclusión generan cambios

significativos en la actitud de los educadores, quienes se convierten en agentes transformadores dentro de sus instituciones. En el mismo sentido, Núñez y Gaona (2021) enfatizan que la aplicación efectiva de los principios inclusivos depende del compromiso institucional y del fortalecimiento de las competencias de todos los actores educativos y como efecto positivo, les permite consolidar una cultura inclusiva que trasciende el aula y se proyecta hacia la comunidad.

2.3.2 Acceso y participación de estudiantes con NEE

Conforme a lo que establece Hernández y Samada (2021) el acceso a la educación de estudiantes con NEE es uno de los pilares fundamentales de la inclusión educativa, a causa de garantizar su presencia en el sistema escolar en condiciones de equidad, el cual no debe limitarse a la matrícula o asistencia física, sino que debe considerar la eliminación de impedimentos comunicativos, curriculares y actitudinales que no permiten su absoluta integración, adoptando así, un entorno de convivencia sano y libre de exclusión, fundamentado en instrumentos legales que promuevan la atención a la diversidad. De igual forma, Núñez y Gaona (2021) advierten que, aunque existe un marco normativo que fomenta la inclusión en Ecuador, su aplicación efectiva depende de la preparación del cuerpo docente y del compromiso institucional.

La participación activa de los estudiantes con NEE en las actividades escolares es uno de los pilares fundamentales de la inclusión, en este contexto Méndez et al. (2023) destacan que la empatía, la flexibilidad y la apertura al cambio son cualidades indispensables en el docente inclusivo, porque permiten establecer vínculos positivos con los estudiantes y generar un clima de aula respetuoso y colaborativo; esta participación implica que los estudiantes no solo estén presentes, sino que se involucren en los procesos de aprendizaje, en la toma de decisiones y en las dinámicas sociales del aula. En consecuencia, Mateo et al. (2025) muestran que los docentes que reciben formación específica en inclusión logran mejorar sus habilidades pedagógicas, especialmente en el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que facilita la participación de todos los estudiantes.

Además, el acceso y la participación deben verse desde una perspectiva interconectada, reconociendo las diferentes posibilidades de exclusión educativa; Esta perspectiva significa que la inclusión no se limita a abordar una sola condición como la discapacidad, sino que debe considerar factores como la pobreza, la discriminación étnica, el género y la situación migratoria (Álvarez et al., 2024). De igual manera, (Herrera et al. (2021) sostienen que los programas de formación

docente con enfoque inclusivo deben preparar a los educadores para enfrentar esta complejidad, promoviendo una cultura escolar que valore la diversidad como una riqueza.

2.3.3. Prácticas pedagógicas inclusivas

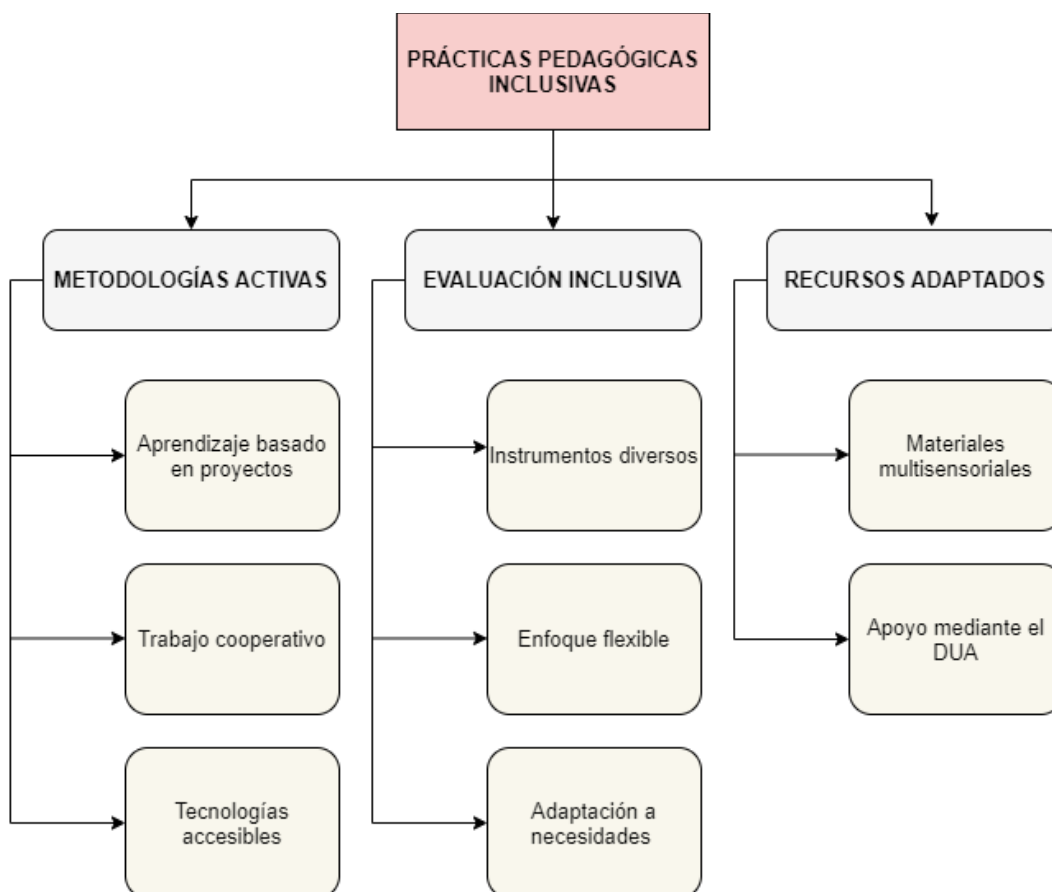
Las prácticas pedagógicas inclusivas constituyen el conjunto de estrategias, metodologías y recursos que permiten atender la diversidad del aula de manera efectiva, estimulando el aprendizaje de todos los estudiantes sin distinción alguna, estas prácticas se asocian al principio de flexibilidad curricular, el cual requiere adaptar los contenidos, actividades y evaluaciones a las características individuales de cada estudiante; a la vez, estas prácticas tienen que considerar cinco aspectos importantes: desarrollo profesional, aplicación de estrategias diferenciadas, proceso pedagógico, actitudes y valores y trabajo colaborativo (Laspina & Montero, 2023). De igual forma, Álvarez et al. (2024) sostienen que el docente inclusivo debe ser capaz de diseñar experiencias de aprendizaje que estimulen la participación activa, respeten los ritmos individuales y promuevan el trabajo en equipo

Cevallos et al. (2025) afirman que los programas de formación docente deben agregar metodologías sobresalientes y tecnologías asistidas que favorezcan la enseñanza inclusiva, las cuales deben estar orientadas a la innovación y la creatividad, permitiendo que el docente responda de manera efectiva a las necesidades de su grupo de estudiantes; estas metodologías, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo y el uso de tecnologías accesibles, permiten que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje. Suárez et al. (2024) evidencian que el uso de recursos digitales y tecnologías móviles facilita la personalización del aprendizaje, eliminando barreras para estudiantes con discapacidades o dificultades específicas.

Además, la evaluación inclusiva constituye elemento primordial dentro de las prácticas pedagógicas inclusivas, porque permite agregarle valor al progreso de los estudiantes desde una perspectiva formativa, flexible y adaptada (Avilés et al., 2023). Méndez et al. (2023) destacan que la evaluación debe considerar las particularidades de cada estudiante, utilizando instrumentos diversos como rúbricas, portafolios, observaciones y entrevistas. De igual manera, Mateo et al. (2025) señalan que el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) facilita la

implementación de evaluaciones accesibles, que promueven la participación y el desarrollo integral del alumnado.

Figura 6
Prácticas pedagógicas inclusivas



Fuente: Cabrera, 2025

2.3.4. Percepción de la comunidad educativa acerca de la inclusión

Según Vega y Rivera (2023), los docentes especializados en inclusión tienden a mostrar actitudes más favorables, especialmente aquellos con menos años de experiencia y mayor capacitación, lo que evidencia que la formación influye directamente en la percepción positiva hacia la inclusión, esta percepción se construye a partir de las experiencias, creencias y actitudes de los docentes, estudiantes, directivos y familias frente a la presencia y participación de estudiantes con NEE en el entorno escolar.

De manera similar, Culque et al. (2023) señalan que si bien muchos docentes tienen una actitud positiva hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, todavía existen resistencias relacionadas con la percepción de que la inclusión es una carga adicional, enfatizando que debe ser vista como un proceso dinámico que puede transformarse a través de la concientización, la capacitación constante y el diálogo entre los actores educativos.

En el mismo sentido, Herrera et al. (2018) sustentan que las percepciones de los estudiantes y sus familias sobre la inclusión educativa reflejan niveles de aceptación y participación que se promueve en la escuela debido a que una cultura escolar inclusiva se construye cuando todos los miembros de la comunidad educativa valoran la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje colectivo, así, la percepción positiva de los estudiantes con NEE sobre su experiencia escolar está directamente relacionada con el trato que reciben, la calidad de las interacciones y la posibilidad de participar activamente en las actividades escolares. Ampliando esta perspectiva, Villegas (2021) sugiere que el estigma y los prejuicios contra las personas con discapacidad todavía existen en muchas sociedades ecuatorianas, lo que limita la comprensión de las necesidades especiales y crea problemas sociales y emocionales que afectan la participación familiar.

Finalmente, Mateo et al. (2025) muestran que los programas de formación docente en el ámbito de la inclusión producen cambios significativos en las actitudes de los educadores, pero también necesitan del apoyo de los equipos directivos para consolidarse como parte de la cultura institucional. De igual forma, Núñez y Gaona (2021) destacan que la aplicación efectiva de los principios inclusivos depende del liderazgo pedagógico y del compromiso de las autoridades escolares, por eso, la percepción de la comunidad educativa no puede ser vista como un elemento aislado, sino como un reflejo del nivel de inclusión que se vive en la institución, el cual debe ser fortalecido mediante acciones formativas, políticas claras y una gestión participativa que promueva la equidad y el respeto por la diversidad.

2.3.5 Fundamentación legal internacional

La inclusión educativa está respaldada por un conjunto de instrumentos legales internacionales que reconocen el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad,

sin discriminación, uno de los marcos más relevantes es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual establece que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, promoviendo el desarrollo pleno del potencial humano y el sentido de dignidad; esta convención no solo legitima la inclusión como un derecho humano, sino que también orienta la acción educativa hacia la equidad y la participación (ONU, 2006). En este mismo sentido, Hurtado et al. (2019) sostienen que la inclusión educativa solo puede consolidarse si se reconoce la diversidad como principio estructural del sistema educativo, lo que implica transformar las prácticas docentes y las estructuras institucionales.

De igual manera, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la ONU, incluye el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), el cual busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; este objetivo establece metas específicas relacionadas con la eliminación de disparidades en el acceso a la educación, la mejora de la infraestructura escolar y la capacitación docente en temas de inclusión (ONU, 2006). Según Mateo et al. (2025), estos lineamientos internacionales deben incorporarse a las políticas públicas nacionales y se deben formular esfuerzos entre los gobiernos, las instituciones educativas y la sociedad, para que el ODS 4 se convierta en una guía estratégica para la implementación de sistemas educativos más equitativos y participativos.

Además, organizaciones internacionales como la UNESCO han desarrollado directrices específicas para la formulación de políticas inclusivas. Su documento “Lineamientos para la formulación de políticas y planes maestros de TIC en educación” (UNESCO, 2022) enfatiza la importancia de utilizar tecnologías accesibles para eliminar barreras al aprendizaje, especialmente para estudiantes con discapacidad. Complementando estas directrices, Cevallos et al. (2025) afirman que la incorporación de tecnologías asistidas y metodologías emergentes en la formación docente representa una estrategia clave para promover la inclusión educativa y, recalcan que la fundamentación legal internacional no solo establece principios generales, sino que proporciona herramientas concretas para transformar los sistemas educativos, garantizando que todos los estudiantes, sin excepción, puedan aprender, participar y desarrollarse plenamente.

2.3.6 Fundamentación legal nacional

En el Ecuador, la inclusión educativa está respaldada por un marco legal que reconoce el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad, equitativa y sin discriminación, aquí, uno de los principales instrumentos normativos es la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la cual establece que el sistema educativo debe garantizar la atención a la diversidad, promoviendo la participación activa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en todos los niveles de enseñanza (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Según Martínez et al. (2025), esta ley supone un avance significativo en materia de inclusión, ya que incorpora los principios de igualdad, justicia social y respeto a los derechos humanos. De manera similar, Hernández y Samada (2021) afirman que la LOEI es una herramienta clave para transformar el sistema educativo, exigiendo que las instituciones tomen medidas concretas para abordar las diversas dificultades que obstaculizan el aprendizaje y la participación.

De la misma manera, el contrato MINEDUC-MINEDUC-2023-00064-A define lineamientos específicos para la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones educativas estatales. Este convenio regula la atención a estudiantes con necesidades especiales, inculca adaptaciones curriculares, métodos diferenciados y estrategias de evaluación flexibles (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023). Según Cevallos et al. (2025), las regulaciones nacionales aún enfrentan desafíos importantes en su aplicación, particularmente en entornos rurales y desfavorecidos, donde la falta de recursos y la mala capacitación docente limitan la inclusión. No obstante, este acuerdo representa un esfuerzo institucional por consolidar una educación más equitativa, al establecer mecanismos de seguimiento, acompañamiento pedagógico y formación continua para el personal docente.

Además, la fundamentación legal nacional se articula con los compromisos internacionales asumidos por el Estado ecuatoriano, como la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la adhesión a la Agenda 2030, las mismas refuerzan la obligación del país de garantizar una educación inclusiva, alineando sus políticas educativas con estándares globales (ONU, 2006). Mateo et al. (2025) sostienen que la articulación entre la normativa nacional e internacional permite construir un sistema educativo más coherente, donde la inclusión no sea una práctica aislada, sino una política estructural, exigiendo el compromiso de las instituciones, la formación del profesorado y la participación activa de la comunidad educativa.

2.3.7. Inclusión como derecho humano

La inclusión educativa como derecho humano se fundamenta en el principio de dignidad, el cual reconoce que todas las personas, sin excepción, tienen el derecho a recibir una educación de calidad en condiciones de equidad, este enfoque implica que la inclusión no debe ser vista como una opción pedagógica, sino como una obligación ética y legal del Estado y de las instituciones educativas (Muñoz et al., 2025). Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles que asegure que las personas con discapacidad puedan acceder, participar y progresar en igualdad de condiciones (ONU, 2006). Al respecto, Espinoza et al. (2025) aseveran que el docente inclusivo debe asumir una responsabilidad ética encaminada a garantizar el desarrollo de los estudiantes, la igualdad y el respeto a la diversidad, haciendo de la inclusión el principio rector de la práctica educativa.

De igual manera, la inclusión como derecho humano exige que los sistemas educativos se transformen para eliminar todas las formas de discriminación, exclusión y segregación, también solo puede consolidarse si se reconoce la diversidad como un valor estructural del sistema educativo, lo que implica modificar las prácticas docentes, los currículos y las estructuras institucionales (Hurtado et al., 2019). Por otro lado, Mateo et al. (2025) evidencian que la formación docente en inclusión no solo mejora las competencias técnicas del profesorado, sino que también transforma su visión ética del rol educativo, promoviendo una cultura escolar basada en la justicia social, por ende, la inclusión como derecho humano no se limita a la presencia física de estudiantes con NEE en el aula, sino que exige su participación activa, el respeto por sus diferencias y la garantía de condiciones adecuadas para su aprendizaje.

Finalmente, esta perspectiva indica que la inclusión debe ser transversal a todas las políticas educativas nacionales y debe estar alineada con los compromisos internacionales del país, como la Agenda 2030 y el ODS 4, que establecen que la educación inclusiva es un prerrequisito para el desarrollo sostenible, reforzándolo como un derecho universal. Según Cevallos et al. (2025), la inclusión como derecho humano requiere esfuerzos coordinados entre el Estado, las instituciones educativas y la sociedad para garantizar que todos los niños y jóvenes puedan aprender, participar y desarrollarse plenamente en un ambiente educativo justo, seguro y respetuoso.

Operacionalización de las variables

Tabla 1. Matriz de la operacionalización de las variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	INSTRUMENTO
Formación docente	Es el proceso donde los educadores adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales les permiten atender la diversidad del aula y poner en práctica estrategias inclusivas. Según Calvo (2013), formar docentes para la inclusión no solo implica designar recursos, sino también	Formación inicial y continua.	Participación en talleres o capacitaciones relacionadas con la inclusión educativa.	¿Ha participado en alguna capacitación acerca de la inclusión educativa? Ejemplo: Taller DUA.	Entrevista estructurada
		Competencias pedagógicas.	Aplicación de metodologías inclusivas. Adaptación de contenidos según las necesidades de los estudiantes	¿Utiliza métodos diferenciados en el aula? Ejemplo: Uso de pictograma.	Observación directa

	desarrollar capacidades que les permitan transformar sus métodos pedagógicos y responder las necesidades de los estudiantes en situaciones vulnerables.	Actitudes hacia la inclusión.	Interés y disposición para trabajar con estudiantes con NEE.	¿Cuál es el criterio que tiene acerca de la inclusión educativa?	Cuestionario abierto
Inclusión educativa	De acuerdo con Banda & Centurión (2025), la inclusión educativa implica identificar y eliminar las barreras que impiden el aprendizaje. Además busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones sociales,	Acceso y participación	Presencia de estudiantes con NEE en el aula. Participación en actividades escolares	¿Los estudiantes con NEE participan en las actividades escolares? Ejemplo: Participación en juegos grupales.	Observación directa
		Prácticas pedagógicas inclusivas	Uso de recursos adaptados Métodos diferenciados Evaluación flexible	¿Adapta los recursos según las necesidades del estudiante? Ejemplo: Evaluación oral en lugar de la escrita.	Entrevista estructurada

culturales, físicas o
cognitivas.

Percepción de la
comunidad educativa

Acciones
formativas, políticas
claras y una gestión
participativa que
promueva la equidad
y el respeto por la
diversidad.

¿Cómo perciben la
inclusión educativa en la
escuela?

Cuestionario abierto

Fuente: Cabrera, 2025

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de investigación

La investigación a desarrollar tiene un enfoque cualitativo, dado que su objetivo principal es entender las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la inclusión educativa. Este tipo de estudio no busca determinar relaciones causales ni generalizar resultados, sino interpretar los significados que los actores educativos atribuyen a sus acciones en enfoques específicos, y como resultado, se procederá a indagar las realidades escolares desde una perspectiva holística, reconociendo que la inclusión es un proceso dinámico que se construye en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes y comunidad.

3.2. Nivel de investigación

El nivel que se aplica es de tipo descriptivo, porque busca identificar las condiciones actuales en las que se desarrolla la formación docente y las prácticas inclusivas en la Escuela de Educación Básica “Paquisha”, además, permite definir las estrategias utilizadas por los docentes, las barreras o dificultades que enfrentan en el día a día y las oportunidades que se presentan para fortalecer la atención a la diversidad. A través de la descripción detallada de los fenómenos observados, se pretende construir una base sólida para la interpretación de los datos, sin intervenir ni modificar las variables estudiadas. Tal como menciona Guevara et al., (2020), la investigación descriptiva se lleva a cabo cuando se quiere describir la realidad de alguna situación o describir características de la población a utilizar.

3.3 Diseño de investigación

El presente estudio es de tipo cualitativo descriptivo, el cual busca describir y analizar cómo se llevan a cabo las prácticas inclusivas desde la perspectiva subjetiva de los actores educativos, sin manipular variables ni intervenir en el entorno, siendo de carácter no experimental y transversal. Para la recolección de datos, se utiliza una lista de cotejo dirigida a los directivos y una entrevista a los docentes para explorar percepciones, experiencias y para evaluar cambios en

comprensión, creatividad y calidad de los contenidos. La lista de cotejo y la entrevista aplicadas como instrumento de recolección de datos garantizan la validez de los resultados obtenidos.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

Para Chávez et al. (2023) es un conjunto de individuos que concuerdan con una serie de características y en un lugar específico, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

La población a considerar estará integrada por los maestros que laboran en la Escuela de Educación Básica "Paquisha", situada en el cantón La Libertad, en la provincia de Santa Elena. Esta institución acoge a alumnos con necesidades educativas especiales y se localiza en un área reconocida por su gran diversidad sociocultural, económica y lingüística. Por lo tanto, se piensa que los educadores que desempeñan su labor en este contexto enfrentan retos particulares que deben abordarse desde una óptica inclusiva, dado que su trabajo implica no solo la enseñanza de contenidos, sino también la creación de condiciones de equidad y participación.

Tabla 2. Población

Ítem	Descripción	Población
1	Docentes	37
2	Directivos	3
	TOTAL	40

Fuente: Cabrera, 2025

3.4.2. Muestra

De acuerdo con Chávez et al. (2023) argumenta que la muestra es el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar un grupo determinado, dando respuesta a recopilación de datos de interés para el estudio en la totalidad de una población universal o colectiva partiendo de la observación de una fracción de la población considerada

La muestra que se seleccionará será de tipo intencional, lo que significa que se elegirá a los participantes en función de criterios previamente establecidos. En este caso, se considerará a docentes que tengan contacto directo con estudiantes con NEE, que hayan participado en procesos de formación inclusiva o que desempeñen funciones pedagógicas relevantes dentro de la institución. Esta selección permitirá obtener información pertinente y significativa, porque se buscará recoger experiencias concretas que enriquezcan el análisis y la interpretación de los datos. Además, se procurará incluir docentes con distintos niveles de experiencia y formación, con el fin de obtener una visión más amplia y representativa del fenómeno estudiado.

Tabla 3. Muestra

Ítem	Descripción	Muestra
1	Docentes	12
2	Directivos	3
	TOTAL	15

Fuente: Elaboración propia

3.5 Procedimiento

Se elaboran los formatos de investigación para la población del estudio, los cuales son revisados y aprobados por la tutora antes de implementar cada encuesta dirigida a docentes y directivos de la institución. Para la recolección de datos se utilizará una lista de cotejo, diseñado en función de los objetivos planteados. Las técnicas empleadas serán la observación y la encuesta.

3.6 Técnicas de recolección de información.

En esta recolección de datos se utilizará la técnica de la lista de cotejo que abarca las siguientes opciones: sí, no, tal vez, esto permite la obtención de datos precisos, lo que contribuye a un entendimiento más profundo de la situación actual y facilita la formulación de futuras estrategias didácticas basadas en las conclusiones derivadas de los datos recolectados. La

entrevista implementada en esta investigación se realizará de forma presencial a los docentes de la Escuela de Educación Básica, la misma que se compone de preguntas abiertas, donde los entrevistados tendrán la libertad de expresar sus opiniones o puntos de vista. Este formato permite la obtención de datos precisos y cualificables, lo que contribuye a un entendimiento más profundo de la situación actual, facilitando la formulación de futuras estrategias didácticas basadas en las conclusiones derivadas de los datos recolectados.

3.7 Técnicas de interpretación de la información

La interpretación de los resultados de la lista de cotejo hacia los directivos se realizó analizando lo que muestra cada opción de acuerdo al indicador presentado. De la misma forma, para la interpretación de la entrevista se realizó las respectivas tablas que reflejan los resultados de la entrevista aplicada a las docentes.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Lista de cotejo dirigida al equipo directivo.

1.- El docente demuestra actitudes positivas frente a la diversidad del aula.

Análisis e interpretación

Los directivos afirman que los docentes demuestran actitudes positivas frente a la diversidad del aula, lo que evidencia una percepción concorde sobre la disposición de los docentes hacia la inclusión educativa. Esto revela una visión compartida por parte del equipo directivo respecto al compromiso de los docentes con la inclusión. La unanimidad en las respuestas adquiere relevancia porque evidencia que la formación docente ha generado conciencia y sensibilidad hacia la diversidad, lo que se traduce en ambientes de aprendizaje más equitativos.

2.- Los docentes aplican estrategias metodológicas inclusivas que atienden las necesidades de todos los estudiantes.

Análisis e interpretación

Los resultados indican que la mayoría de los líderes educativos creen que los profesores utilizan metodologías inclusivas que responden a las necesidades de todos los alumnos. Pero la opción "Tal vez" sugiere cierta incertidumbre sobre la regularidad o eficacia de esta práctica. Esto demuestra que, a pesar de una valoración positiva de la inclusión, todavía existe una percepción de insuficiencia en la aplicación de enfoques diferenciados. Esto significa que la formación docente debe seguir mejorando el desarrollo y la implementación de métodos inclusivos para que una actitud positiva hacia la diversidad se convierta en una actividad pedagógica específica y duradera.

3.- Se observa adaptación de materiales o recursos para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Análisis e interpretación

Los resultados muestran que dos líderes reconocen la adaptación de materiales o recursos para alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que uno opina que esta acción no se lleva a cabo. Esta conclusión refleja una opinión mayormente favorable, pero también señala una falta de coincidencia que sugiere que la modificación de recursos no es constante ni completamente establecida en la institución. Esta variabilidad en las percepciones puede entenderse como un indicativo de que, a pesar de los esfuerzos por abordar la diversidad, es necesario fortalecer la capacitación del profesorado en la creación y utilización de recursos inclusivos.

4.- Los docentes promueven la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Análisis e interpretación

Los resultados revelan que únicamente un miembro del equipo directivo reconoce que los profesores fomentan claramente la participación activa de todos los alumnos, mientras que dos tienen reservas al elegir la opción de Tal vez. Esto sugiere que, aunque hay indicios de enfoques inclusivos que buscan la participación, la percepción dentro de la institución no es completamente coherente. Esta realidad puede verse como un indicativo de que la formación de los docentes todavía enfrenta obstáculos para asegurar que la participación sea justa y efectiva en todas las circunstancias.

5.- El equipo docente colabora y comparte experiencias para fortalecer la práctica inclusiva.

Análisis e interpretación

Los resultados revelan que un líder cree que el personal docente sí trabaja en conjunto y comparte vivencias para mejorar la práctica inclusiva, mientras que dos tienen incertidumbres al seleccionar “tal vez”. Esto sugiere que, a pesar de la existencia de esfuerzos colaborativos, estos no están del todo afianzados ni son consistentes en toda la organización. Lo que muestran que la colaboración entre docentes para potenciar la inclusión está en marcha, pero necesita ser impulsada

y organizada a través de estrategias institucionales que promuevan el intercambio continuo de experiencias y buenas prácticas.

6. Los estudiantes muestran actitudes de respeto y cooperación con sus compañeros.

Análisis e interpretación

Los resultados de la lista de cotejo revelan que un directivo opina que los alumnos sí muestran conductas de respeto y colaboración, mientras que dos tienen reservas al elegir “tal vez”. Esto señala que no hay una visión común sobre el fomento de estas actitudes en la institución. La preponderancia de respuestas dudosas sugiere que estos comportamientos no son siempre claros o constantes, lo que podría estar vinculado a variaciones en la observación diaria o en la implementación de prácticas inclusivas. En general, los dirigentes admiten que, a pesar de los progresos, el proceso todavía necesita ser reforzado a través de medidas que fomenten la convivencia respetuosa y la capacitación docente en inclusión educativa.

7. Los docentes reciben acompañamiento o capacitación continua en temas de inclusión educativa.

Análisis e interpretación

Los resultados muestran que dos de los directivos opinan que los profesores no reciben apoyo ni formación continua en cuanto a inclusión educativa, mientras que únicamente uno sostiene lo contrario. Esto demuestra que la formación de los educadores en este aspecto no es constante ni se aprecia claramente en la entidad. La mayoría de las reacciones negativas sugiere que la capacitación ofrecida es insatisfactoria, poco habitual o falta de un método coherente. Las cifras indican que la institución todavía tiene problemas en relación con la educación continua en inclusión, lo que subraya la necesidad apremiante de optimizar los procesos de renovación y apoyo educativo dirigidos a los docentes.

8. El clima escolar favorece la aceptación y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Análisis e interpretación

Los resultados revelan que dos de los administradores consideran que el ambiente escolar favorece la aceptación y la convivencia, mientras que uno de ellos se mostró incierto al seleccionar "tal vez". Esto indica que, aunque el entorno académico se percibe mayormente como positivo e inclusivo, aún existen elementos que no son evaluados de manera uniforme. La respuesta vaga sugiere que ciertos lugares o circunstancias podrían requerir más atención para consolidar prácticas inclusivas. La información revela que la institución tiene un ambiente propicio, aunque hay oportunidades para fortalecer la convivencia y la aceptación en toda la comunidad educativa.

9. La institución cuenta con estrategias institucionales claras para atender la diversidad del aula.

Análisis e interpretación

Los resultados muestran opiniones encontradas entre los directivos: uno cree que la organización tiene planes claros para abordar la diversidad, otro dice que no y un tercero muestra dudas a la hora de elegir "tal vez". Esta discrepancia indica una falta de comprensión colectiva de las estrategias dentro de la institución. La falta de acuerdo sugiere que, si bien pueden existir esfuerzos, no están suficientemente estructurados, formalizados o comunicados. Los datos sugieren que la organización aún necesita mejorar y perfeccionar sus enfoques inclusivos para garantizar que sean reconocidos y utilizados consistentemente por todos los miembros de la comunidad educativa.

10. El equipo directivo considera que la formación docente ha mejorado las prácticas inclusivas en la institución.

Análisis e interpretación

Los tres directivos coinciden en que la formación docente ha fortalecido las prácticas inclusivas en la organización, lo que revela una actitud generalizada y positiva hacia su impacto. Esto sugiere que la formación docente ha desempeñado un papel importante en el fortalecimiento de la conciencia sobre la diversidad y la adopción de tácticas inclusivas. Esto demuestra que la institución ve la formación docente como un elemento esencial para promover una cultura escolar más inclusiva y fortalecer las buenas prácticas pedagógicas.

Entrevista dirigida a los docentes de la Escuela de Educación Básica “Paquisha”

- 1. ¿Ha participado en alguna capacitación acerca de la inclusión educativa? Mencione una de ellas.**

Tabla 4. Participación en capacitación acerca de la inclusión educativa.

Pregunta	Respuesta
¿Ha participado en alguna capacitación acerca de la inclusión educativa? Mencione una de ellas.	Los docentes mencionaron haber participado en diferentes espacios de formación, entre ellos: Taller dirigido por el DECE, acerca de la sensibilización sobre inclusión educativa, Taller “Cómo enseñar con inclusión: competencias y metodologías” en la plataforma Me Capacito”, Grados de adaptación curricular de UDAI (Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión) y en el Curso sobre DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje).

Fuente: Cabrera, 2025

Análisis e interpretación

En las respuestas de los docentes entrevistados se evidencia que han participado en procesos de capacitación sobre inclusión educativa, aunque estos se presentan de manera

fragmentada y desigual. Esta situación puede generar diferencias en la aplicación de estrategias inclusivas en el aula, lo que pone de manifiesto la necesidad de implementar un programa integral de formación continua, que garantice acceso equitativo y contenidos homogéneos para todo el personal docente. El hecho de que algunos docentes mencionen el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) constituye una fortaleza institucional, pues puede servir como eje articulador para futuras capacitaciones y para consolidar una cultura inclusiva en la escuela.

2. ¿Utiliza métodos diferenciados en el aula? Nombre una de ellas.

Tabla 5. Utiliza métodos diferenciados en el aula.

Pregunta	Respuesta
¿Utiliza métodos diferenciados en el aula? Nombre una de ellas.	Sí. Los docentes mencionaron aplicar distintos métodos diferenciados, entre ellos: Uso de fichas didácticas, empleo de imágenes, utilización de figuras, aplicación de estrategias diferenciadas cuando existe disponibilidad de tiempo y posibilidades económicas

Fuente: Cabrera, 2025

Análisis e interpretación

Los docentes mencionan que utilizan principalmente estrategias visuales y materiales didácticos (mapas, fotografías, imágenes) para diversificar la enseñanza y abordar diferentes estilos de aprendizaje. Sin embargo, cabe señalar que la implementación de estos métodos no es constante, ya que depende de factores externos, como la disponibilidad de tiempo y la capacidad financiera para adquirir materiales. Esto muestra que la diferenciación metodológica, aunque se reconoce como necesaria, aún no está completamente institucionalizada ni garantizada en la práctica cotidiana.

3. ¿Cuál es el criterio que tiene acerca de la inclusión educativa?

Tabla 6. Criterio acerca de la inclusión educativa.

Pregunta	Respuesta
¿Cuál es el criterio que tiene acerca de la inclusión educativa?	Los docentes manifestaron criterios positivos frente a la inclusión educativa, destacando aspectos como: Incluir a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, promover la aceptación de la diversidad, implementar procesos de adaptación curricular y metodológica, evitar la marginación de cualquier estudiante, y fomentar la igualdad de oportunidades dentro del aula

Fuente: Cabrera, 2025

Análisis e interpretación

Estas respuestas evidencian que los docentes conciben la inclusión educativa como un proceso orientado a integrar a todos los estudiantes en el aula, sin distinción de sus condiciones personales, sociales o culturales. La mención de términos como incluir y aceptación refleja una postura positiva hacia la diversidad, reconociendo la necesidad de valorar las diferencias como parte del proceso formativo. Asimismo, la referencia a la adaptación indica que los docentes son conscientes de la importancia de ajustar metodologías y recursos para responder a las necesidades particulares de los estudiantes. Estos criterios revelan que la inclusión educativa es entendida no solo como una estrategia pedagógica, sino también como un principio de justicia y equidad dentro de la comunidad escolar. Lo que requiere ser fortalecido mediante procesos de formación continua y políticas institucionales que aseguren la aplicación práctica de estos principios en el aula.

4. ¿Los estudiantes con NEE participan en las actividades escolares?

Tabla 7. Participación de los estudiantes con NEE en actividades escolares.

Pregunta	Respuesta
<p>¿Los estudiantes con NEE participan en las actividades escolares?</p>	<p>Los docentes señalaron que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales participan en diversas actividades escolares, tales como: Dramatizaciones, olimpiadas de la escuela, trabajos grupales, bailes, casa abierta</p>

Fuente: Cabrera, 2025

Análisis e interpretación

Las respuestas reflejan una visión positiva de la participación, la misma que se da junto al padre de familia, principalmente en actividades colectivas y visibles, lo que podría limitar la atención a las necesidades individuales en otros espacios menos formales. Esto plantea el reto de fortalecer la inclusión en todas las dimensiones del quehacer escolar, asegurando que los estudiantes con NEE no solo participen, sino que también se beneficien plenamente de cada experiencia educativa.

Los docentes reconocen la participación activa de los estudiantes con NEE en diversas actividades escolares, lo cual constituye un avance hacia la construcción de una cultura inclusiva. No obstante, se requiere consolidar estrategias que garanticen una inclusión integral y sostenida, que abarque tanto los espacios académicos como los extracurriculares.

5. ¿Adapta los recursos según las necesidades del estudiante?

Tabla 8. Adaptación de recursos según la necesidades del estudiante.

Pregunta	Respuesta
¿Adapta los recursos según las necesidades del estudiante?	Los docentes señalaron que la adaptación de recursos depende del grado de complejidad que presente el estudiante, pero muchas veces hay limitación por falta de recursos económicos y la disponibilidad de tiempo.

Fuente: Cabrera. 2025

Análisis e interpretación

Los docentes entrevistados no logran mencionar ningún tipo de recurso en específico, sino más bien, manifiestan una disposición positiva hacia la adaptación de recursos, alegando que es necesario, pero reconocen limitaciones que dificultan su implementación plena debido a las condiciones institucionales y personales de cada docente. Esto sugiere que, aunque existe una conciencia inclusiva, la práctica aún no es sistemática ni garantizada para todos los estudiantes. Por ello, se hace evidente la necesidad de que la institución fortalezca la provisión de recursos materiales y el acompañamiento en la gestión del tiempo docente, de manera que la adaptación se convierta en una práctica constante y efectiva en favor de la inclusión educativa.

6. ¿Cómo perciben la inclusión educativa en la escuela?

Tabla 9. Percepción de los docentes sobre la inclusión en la escuela.

Pregunta	Respuesta
¿Cómo perciben la inclusión educativa en la escuela?	Los docentes expresaron percepciones diversas respecto a la inclusión educativa en la institución que, aunque no se tiene un diagnóstico claro sobre la situación actual del estudiante, se percibe de manera positiva en algunos aspectos, a pesar de que existe falta de recursos para su adecuada implementación, en lo posible se trabaja en coordinación con el DECE (Departamento de Consejería Estudiantil).

Fuente: Cabrera, 2025

Análisis e interpretación

Algunos docentes manifiestan que, aunque no se cuenta con diagnósticos formales, el acercamiento directo con los estudiantes les permite reconocer sus necesidades particulares, lo cual refleja una práctica empírica de identificación de NEE. Asimismo, la percepción positiva de la inclusión muestra una disposición favorable hacia la integración de los estudiantes en el ámbito escolar. Así mismo se evidencian limitaciones importantes: la afirmación de que no se cuenta con los recursos pone de manifiesto la carencia de materiales y apoyos necesarios para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva. El trabajo con el DECE indica que existe un acompañamiento institucional, aunque limitado a ciertos casos de dificultad, lo que sugiere que la inclusión no se aborda de manera integral.

7. ¿Qué experiencias de formación inicial o continua ha tenido en relación con la inclusión educativa?

Tabla 10. Experiencia de formación inicial o continua de parte del docente.

Pregunta	Respuesta
<p>¿Qué experiencias de formación inicial o continua ha tenido en relación con la inclusión educativa?</p>	<p>Los docentes mencionaron haber participado en ciertos espacios de formación, entre ellos: Taller dirigido por el DECE, Taller en la plataforma “Me Capacito”, Grados de adaptación curricular de UDAI (Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión) y en el Curso sobre DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). Pero solo virtual, lo que muchas veces limita desarrollarse completamente en esta área.</p>

Fuente: Cabrera, 2025

Los docentes han estado involucrados en capacitaciones del DECE, la plataforma "Me Capacito" y la UDAI relacionadas con la inclusión en la educación. Todos consideran estas vivencias como positivas, aunque opinan que serían más útiles si se realizaran de manera presencial y práctica. Esto demuestra el interés y la voluntad del cuerpo docente por mejorar sus habilidades inclusivas. La capacitación actual, que es principalmente teórica o en línea, restringe la implementación rápida de técnicas en el aula. En conjunto, se reconoce la necesidad de talleres más dinámicos y aplicables que potencien la práctica inclusiva.

En este contexto se evidencia la necesidad de implementar un programa de formación permanente y acompañamiento docente, que avale que todos los docentes cuenten con conocimientos y herramientas actualizadas para atender las necesidades educativas diversas de los estudiantes, con el fin de consolidar una cultura inclusiva coherente y sostenible.

8. ¿Qué propuesta o sugerencias haría para mejorar la formación docente inclusiva en su institución?

Tabla 11. Propuesta de los docentes para mejorar la formación docente inclusiva en la institución.

Pregunta	Respuesta
. ¿Qué propuesta o sugerencias haría para mejorar la formación docente inclusiva en su institución?	Los docentes sugieren que haya capacitaciones continuas y diferenciadas, capacitación presencial y práctica, también la implementación de espacios didácticos para niños con NEE con personal especializado y los recursos tecnológicos.

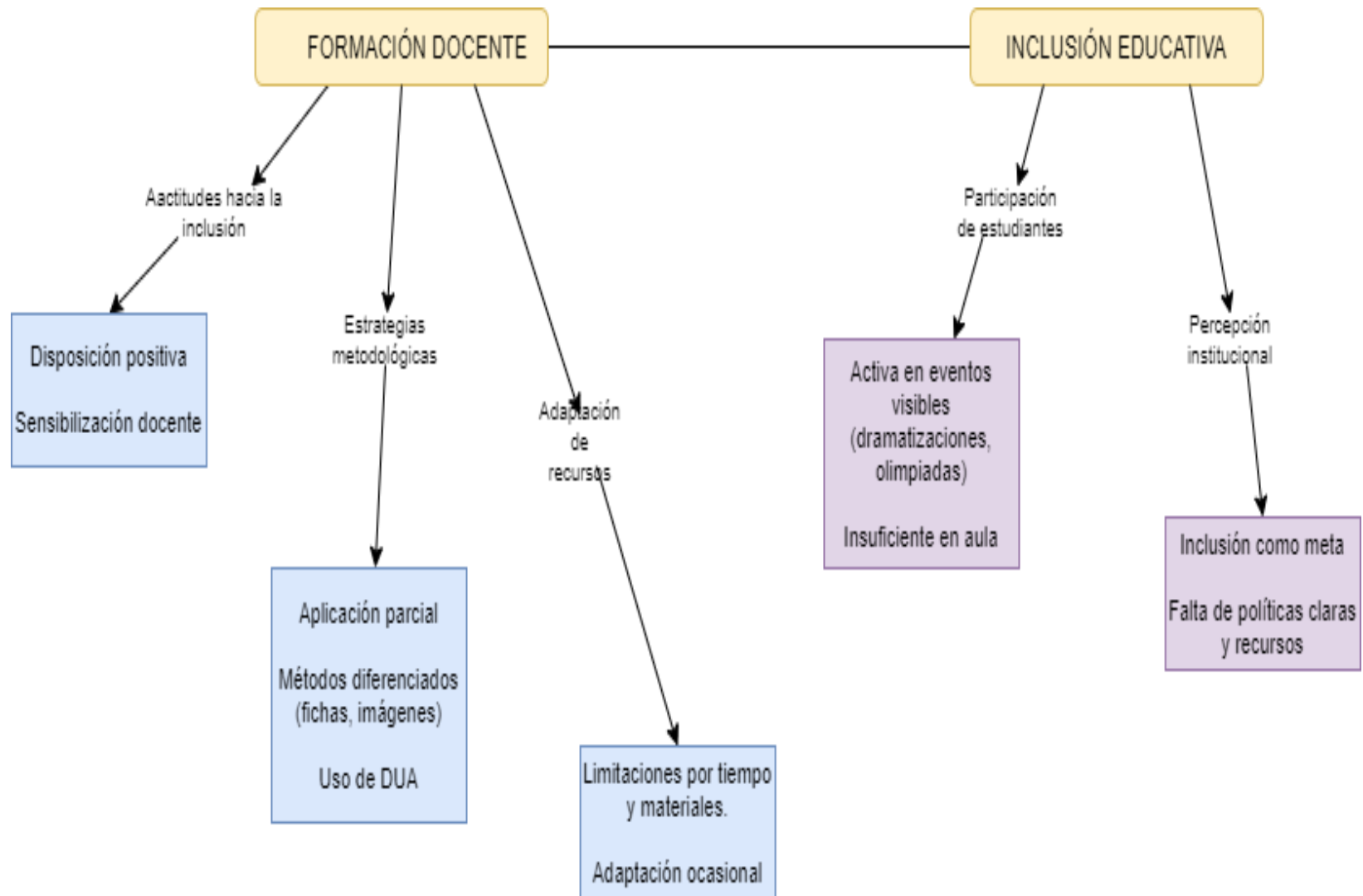
Fuente: Cabrera, 2025

Análisis e interpretación

Los docentes reconocen la necesidad de una formación permanente y especializada, adecuada a los distintos niveles educativos (inicial, básica media, básica superior y bachillerato). Esta sugerencia muestra la percepción de que las capacitaciones actuales son demasiado generalizadas y no responden a las necesidades puntuales de cada grupo de estudiantes. Asimismo, proponen que las capacitaciones sean presenciales y prácticas, valorando la interacción directa y la aplicación inmediata de los contenidos en su labor pedagógica.

Otra sugerencia relevante es la creación de un aula de aprendizaje didáctico para trabajar con niños con NEE, acompañado de personal especializado. Esta recomendación expone la necesidad de contar con infraestructura y apoyo humano que facilite el desarrollo de destrezas en un entorno inclusivo y se considera la importancia de incorporar herramientas digitales que potencien la enseñanza inclusiva y permitan atender mejor la diversidad en el aula.

Figura 7. Triangulación de datos



Fuente: Cabrera,

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

El trabajo de investigación culminó de manera exitosa, donde se pudo contar con la colaboración de los directivos y docentes de la “Escuela de Educación básica Paquisha” En la cual se trabajó con el tema formación docente y la inclusión educativa, de la misma que se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Los docentes de la institución demuestran actitudes favorables para implementar prácticas inclusivas, lo cual representa un primer paso esencial para cualquier proceso de transformación pedagógica. Sin embargo, aunque estas posturas son importantes, no siempre se traducen en acciones consistentes dentro del aula. La práctica indica que la actitud de los educadores no siempre está acompañada por tácticas específicas, herramientas o el conocimiento necesario para gestionar la diversidad. En este sentido, la inclusión se percibe más como un objetivo que como un proceso bien definido. Esta situación resalta la necesidad de fortalecer la conexión entre una actitud favorable y su aplicación educativa.

La investigación indica que, aunque ciertos directores piensan que los docentes utilizan métodos de enseñanza inclusivos, todavía hay una proporción considerable que manifiesta dudas sobre su aplicación efectiva y constante. Esta percepción diferente revela que la implementación de estas tácticas no es homogénea ni está firmemente establecida en todas las aulas. Esto evidencia que la inclusión se practica de manera parcial, estando más relacionada con el esfuerzo individual que con una política educativa institucional. Por lo tanto, la ausencia de enfoques inclusivos sistemáticos limita el alcance de la atención a la diversidad.

Los resultados sugieren que, si bien muchos gestores reconocen que hay ajustes en los materiales y recursos para estudiantes con necesidades educativas especiales, aún hay una cantidad considerable que no los identifica de manera clara. Esto evidencia que, en el ámbito institucional, la adaptación curricular se presenta como un proceso desarticulado y carente de un enfoque sistemático. Los educadores expresan su disposición para alterar los recursos, aunque reconocen que enfrentan restricciones debido a la falta de tiempo, materiales adecuados y apoyo por parte de la institución.

Los datos muestran que la mayoría de las percepciones del equipo directivo señala que la participación no es uniforme y que está fuertemente influenciada por el contexto particular de cada aula o por la iniciativa de los maestros. Además, a pesar de que los alumnos muestran actitudes de respeto y colaboración, no se consideran lo suficientemente consolidadas. Esto señala que el clima inclusivo todavía está en proceso de formación. Las iniciativas de inclusión no han sido incorporadas en la cultura educativa universal, sino que han permanecido como esfuerzos aislados. Esta situación refleja que aún es necesario fortalecer los ambientes y las dinámicas que garanticen la participación justa de todos.

La formación que reciben los educadores ha tenido un impacto favorable en las prácticas inclusivas, aunque de forma limitada. Sin embargo, la falta de un programa formal y sostenido genera inconsistencias en los aspectos pedagógicos. Las experiencias educativas son fragmentadas e irregulares, lo que causa disparidades en la atención a la diversidad. Es necesario un modelo de formación continua, integrado y contextualizado.

5.2 Recomendaciones

La institución debe de diseñar un programa de formación continua que aborde las necesidades auténticas del personal docente. Este debe tener en cuenta las áreas de conocimiento, los grados académicos y las clases de necesidades especiales. Incluirá contenidos teóricos y prácticos, talleres, observaciones y retroalimentación. Se recomiendan métodos activos como el DUA y enfoques pedagógicos inclusivos. La formación debe ser gradual y accesible a todos los docentes. También se necesitan sistemas de seguimiento para evaluar el progreso y las necesidades futuras.

Se recomienda crear espacios estructurados donde los docentes puedan intercambiar experiencias y resolver problemas pedagógicos juntos. Estos pueden incluir reuniones mensuales, grupos de estudio y observación de pares. El objetivo es fortalecer la cultura institucional de cooperación, actualmente frágil. La colaboración entre profesores promueve una práctica inclusiva coherente y reduce la carga individual. También promueve la reflexión profesional y el apoyo mutuo. Para mantener su sostenibilidad es necesario brindar asesoramiento especializado y asignar periodos de trabajo específicos.

Para apoyar a los estudiantes con NEE, la institución debe ofrecer materiales didácticos personalizados, recursos multisensoriales y herramientas digitales. La implementación de métodos inclusivos está limitada por la falta de estos materiales. Se recomienda realizar evaluaciones, gestionar el presupuesto y establecer colaboraciones externas para obtener asistencia especializada. Es esencial crear un banco de recursos institucionales que se pueda acceder fácilmente para la enseñanza. La tecnología educativa favorece la diversidad y la implicación en el aula. Del mismo modo, es necesario que los docentes reciban formación para utilizar estos recursos de manera efectiva.

La institución debe establecer directrices claras y un protocolo oficial para atender a los estudiantes con NEE. Actualmente, la falta de una política coherente lleva a opiniones divergentes entre los responsables. Se sugiere redactar un documento que describa las estrategias familiares, las responsabilidades, las adaptaciones en el currículo y los procedimientos. Es necesario que este se comparta con todo el personal y se actualice de manera periódica. La formalización asegurará que las prácticas inclusivas se mantengan y sean sostenibles. Asimismo, fomentará una cultura inclusiva en la escuela y consolidará su identidad institucional.

Se sugiere implementar un salón de apoyo pedagógico para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), que esté provisto y gestionado por personal especializado. Esta propuesta brindará un trato más individualizado y complementará el trabajo en el aula regular. También se recomienda fortalecer el papel del DECE brindando asesoramiento, evaluación y gestión de casos continuos. El objetivo es establecer un procedimiento integral, completo y permanente. La clase preferiría una variedad de actividades sin dañar al grupo y promover la igualdad. Además, el desarrollo de habilidades motoras, socioemocionales y cognitivas será de utilidad desde el punto de vista institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aco Corrales, E. A. (2019). Los mapas mentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Yachay*, vol. 8(núm. 1), 559-565.
<https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/133/176>
- Alpizar Garrido, L. O., & Martínez Ruiz, H. (2024). Perspectiva de estudiantes de nivel medio superior respecto al uso de la inteligencia artificial generativa en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-10.
- Álvarez, Darretxe, & Arandia. (2024). La formación continua del profesorado para la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2).
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/795>
- Amaiquema Márquez, F. A., Andaluz Zúñiga, J. V., Arreaga Quinde, A. F., Ramos Fuentes, L. F., & Zambrano Mazacón, J. A. (2021). Los mapas mentales, una técnica eficiente para el aprendizaje significativo en la educación superior. *Revista Pertinencia Académica*, vol. 5(núm. 1), 63-75. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2582/2190>
- Aparicio-Gómez, W. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *REVISTA INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 2017-2029.
- Apolo, D., Estrada, A., & Fernández, O. (2024). LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SU APLICABILIDAD EN LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA ECUATORIANA. *OBSERVATORIO UNAE*, 6-22.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. España: Paidós Ibérica .

- Avilés, S., Romero, J., Ordoñez, M., León, S., & Cadena, A. (2023). Estrategias pedagógicas emergentes: Un análisis comparativo de enfoques efectivos en la educación del siglo XX. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2002-2022.
- Banda, & Centurión. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1864-1879.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1022>
- Bardalez Castillo, R. A. (2024). Educación primaria mediada con inteligencia artificial desde la mirada docente, 2023. 1-74. Lima, Perú.
- Cabrera Flores, K. P. (2022). *E-Libro*. <https://0a10nfg1u-y-https-elibro-net.itmsp.museknowledge.com/es/ereader/upse/224080?page=3>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-15. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Candido, C., & Ferreira, G. (2024). *Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial*. Filosofia Unisinos .
- Carbonell-García, C., Burgos-Goicochea, S., Calderón-de-los-Ríos, D., & Paredes-Fernández, O. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa . *EPISTME KOINONIA*.
- Carrasco, C. A. (2022). *Scopus*. El mapa mental aumentado en puzle: expectativas de futuros docentes
- Casas. (2025). Gestión académica para fomentar una educación inclusiva de calidad en las escuelas públicas. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 45-55.
<https://doi.org/https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.122>
- Cedeño Cruzati, Y. J., & García Loor, J. F. (2022). Estrategias metodológicas en la enseñanza virtual en la Unidad Educativa Eugenio Espejo del cantón Chone-Provincia de Manabí-Ecuador. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, vol. 6(núm. 4), 4523-4540.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2953/4693>

- Cerqueira. (2024). La formación docente desde la perspectiva de la educación inclusiva: una revisión sistemática. *MLS Inclusion and Society Journal*, 4(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.56047/mlsisj.v4i2.2952>
- Céspedes, Muñoz, & Peregrina. (2025). Formación docente, innovación educativa e inclusión: claves para hacer frente a los retos de la educación del siglo XXI. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(2).
https://cuedespyd.hypotheses.org/files/2025/07/Aula-Magna-2.0_Formacion-docente.pdf
- Cevallos, C. E., Jácome Quinaluisa, D. P., Chanatasig Biracucha, M. H., Villavicencia Pilco, J. C., & Flores Cartagena, J. G. (2025). La Formación Docente para la Inclusión. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 9(2).
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16907
- Contreras Oré, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Revista Horizonte de la Ciencia*, vol. 6(núm. 10), 130-140.
<https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/133/176>
- Cortez Clavijo, P. E., González Santos, M. M., Molina Benavides, L. S., Iza Espinoza, L. A., & Cochea Panchana, G. A. (2019). Herramientas TIC: uso de los mapas conceptuales y mentales para potenciar el aprendizaje en asignaturas aplicadas a la Carrera de Comunicación. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación - CPI*, vol. 1(núm. 2), 55-60. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/7476/1/UPSE-RCP-2019-Vol.6-No.2-008.pdf>
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: RAMBELL.
- Culque, Gonzabay, & Rentería. (2023). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con NEE. *Revista de Investigación Educativa, Universidad de Murcia*.
<https://revistas.um.es/reifop/article/download/606231/362161/2311771>
- Dellepiane, P., & Guidi, P. (2023). La inteligencia artificial y la educación. Retos y oportunidades desde una perspectiva ética. *Questión*, 1-18.

- Espinoza, Benoit, & Rivero. (2025). Competencias docentes para una práctica inclusiva: desafíos éticos y pedagógicos. *Revista Espacios*, 46(5).
<https://doi.org/https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p11>
- Freddy, R. T., Orozco Alarcón, K., García Gaibor, J., & Rodríguez Bermeo, S. (2023). La Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación: Análisis sistemático. *DOMINIO DE LAS CIENCIAS*.
- Gallego. (2024). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.14201/scero.31473>
- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortega-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: . *Revista ELelectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2-15.
- Garay, Lagos, Díaz, & Morales. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49).
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622023000200012
- García-González, J. A. (2022). *Scopus*. <https://0a109fg4a-y-https-www-scopus-com.itmsp.museknowledge.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85132809067&origin=resultlist>
- García-López, I., María, R.-M., & Molina-Espinoza, J. (2024). Inteligencia artificial generativa y el aprendizaje para toda la vida: Mapeo de literatura. *Décima Cuarta Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética (CICIC 2024)*. Orlando.
- Gavilanes Bayas, J. A., Cóndor Chicaiza, M. G., Regalado Díaz, S. D., Recalde Pozo, G. P., & Baldeón Quimbiulco, P. G. (2023). Efectividad de los mapas mentales para mejorar el aprendizaje: Una revisión sistemática. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, vol. 2(núm. 5), 367-388.
<https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/5758/4833>
- Giannini, S. (2023). Reflexiones sobre la IA generativa y el futuro de la educación. *UNESCO*.

- Gilbert. (8 de Mayo de 2024). *Understanding Generative AI's Pros and Cons*. Tech learningupdates Web site: <https://techlearningupdates.com/understanding-generative-ais-pros-and-cons/>
- Gómez, W. O. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *REVISTA INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 217-220.
- Gonzabay, G., & León, M. (2024). INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE Y SABER DOCENTE EN LA E.E.B MERCEDES MORENO IRIGOYEN Y EN LA E.E.B PRESIDENTE TAMAYO. *La Libertad*.
- González, C., Bruguillo, J., Llamas, M., & Vidal, J. (2010). Sistemas tutores inteligentes: propuesta de una arquitectura para aprendizaje en salud pública. *VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*.
- González, J. M. (2022). *Scopus*. <https://0a109fg4a-y-https-www-scopus-com.itmsp.museknowledge.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85091186461&origin=resultslist>
- González-González, C. (2023). EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN: TRANSFORMACIÓN DE LA FORMA DE ENSEÑAR Y DE APRENDER. *Revista Currículum*, 51-60.
- Hernández, P., & Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3).
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1).
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Herrera, Vanegas, Vicencio, & Maldonado. (2021). La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2).

https://doi.org/https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782021000200111

- Hurtado, Mendoza, & Viejó. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110.
<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- Laspina, & Montero. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Alteridad*, 18(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Levano-Francia, L., Sanchez Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Nancy, H.-P., & Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y representaciones*.
- Limones Pozo, M. A. (2023). *El mapa mental como estrategia didáctica para fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes de séptimo grado de la escuela EGB "Pedro María Zambrano"*. La Libertad: Repositorio Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/10180/1/UPSE-TEB-2023-0056.pdf>
- Martínez. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Cienciamatria*, 9(17).
<https://doi.org/https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1129>
- Martínez, E. (2024). *Qué es una entrevista*. Enciclopedia Significado:
<https://www.significados.com/entrevista/>
- Martínez, Villamar, Zhindón, & Armijos. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(2), 8030-8049.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10185876>
- Mateo, Lucín, Del Pezo, & Perero. (2025). Formación Docente para la Educación Inclusiva en Instituciones Públicas del Ecuador: Retos y Estrategias. *Reincisol*, 4(7), 2694-2714.
[https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2694-2714](https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714)

- Medina. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/66306/10-3.pdf>
- Medina Romero, M., Rojas León, R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R., Martel Carranza, C., & Castillo Acobo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. *Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología INUDI Perú S.A.C.*
- Méndez, Fajardo, & Tamariz. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Koinonía*, 8 (supl.1). <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- Méndez, Fajardo, & Tamariz. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Koinoní*, 8(supl.1). <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) – Reformada. *Registro Oficial Suplemento*(No. 434).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00064-A: Lineamientos para la atención educativa inclusiva. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/10/MINEDUC-MINEDUC-2023-00064-A.pdf>
- Morales-Zambrano, F. F., Pazmiño-Campuzano, M. F., & San Andrés-Laz, E. M. (2021). Competencias digitales de los docentes en la educación media del Ecuador. *Polo del conocimiento*.
- Morduchowicz, R. (2021). Competencias y habilidades digitales. *UNESCO*.
- Moreno Padiolla, R. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *SEICIT*, 260-270.
- Moreno, Oña, Ugsha, Parra, & Bautista. (2024). El rol del docente para la implementación de métodos y recursos para la educación inclusiva en aulas diversas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6).
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15656

- Muñoz, Jiménez, Villalva, & Medina. (2025). Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza: revisión sistemática. *Cienciamatria*, 11(20).
<https://doi.org/https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1547>
- Navarro, J., & Navarro, M. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Nistal, López, & Gutiérrez. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 1-20.
<https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37634>
- Núñez. (2022). El rol docente ante la diversidad en el aula. *Escuela N°88, ensayo pedagógico*.
<https://bing.com/search?q=Rol+del+docente+en+contextos+de+diversidad+autores+acad%C3%A9micos>
- Núñez, & Gaona. (2021). Inclusión educativa en Ecuador: análisis del marco normativo y su aplicación en contextos escolares. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 45-58. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Paladines, & Agramonte. (2024). La Inclusión escolar: la importancia de la capacitación docente en la implementación de adaptaciones curriculares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, V(4), 2980-2988. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2468>
- Parreño Sánchez, J. d. (2024). La Inteligencia Artificial: herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de instituciones educativas. Lima, Perú.
- Pegalajar, & Colmenero. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15549650008.pdf>

- Pilozo, S. (2025, Julio 01). Formación docente en educación inclusiva, modelos pedagógicos y desafíos: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12).
<https://doi.org/https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.221>
- Rivero. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol del docente. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296624.pdf>
- Rodríguez, F. B. (2022). *Scopus*. <https://0a109fg4a-y-https-www-scopus-com.itmsp.museknowledge.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85144138752&origin=resultslst>
- Román , G., Pérez, E., & Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica. *Infancia Imágenes*, 20(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.14483/16579089.15288>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Suárez, Córdova, Cabrera, & Plaza. (2024). Innovación y accesibilidad en la educación inclusiva: tecnologías móviles, motivación y recursos en línea como catalizadores del aprendizaje. *Reincisol*, 3(6), 4291-4313.
[https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4291-4313](https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4291-4313)
- Tigero, L., & Yagual, D. (2024). RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN MEDIANTE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SABER DOCENTE EN LA UNIDAD EDUCATIVA FRANCISCO DE MIRANDA. La Libertad.
- UNAE. (2024). LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SU APLICABILIDAD EN LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA ECUATORIANA. AZOGUES, ECUADOR: UNAE.
- UNESCO. (2019). CONSENSO DE PEKÍN SOBRE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EDUCACIÓN. *CONSENSO DE PEKÍN* (págs. 1-11). PARÍS: UNESCO.
- UNESCO. (2022). Directrices para la formulación de políticas y planes maestros de TIC en educación. París: UNESCO. <https://www.unesco.org>

UNESCO. (2023). *Directrices para la formulación de políticas y planes maestros de TIC en educación*. París: UNESCO.

UNESCO. (2024). *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación*. París: UNESCO.

Vázquez Reina, M. (2011). *Técnicas para concentrarse en los estudios*. Consumer:
<https://www.consumer.es/educacion/tecnicas-para-concentrarse-en-los-estudios.html>

Vega, & Rivera. (2023). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros docentes. *Revista Electrónica de Psicología*, 18(1).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9159413.pdf>

Villegas. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3).

Zamora, & Colmenero. (2025). Innovación pedagógica: inclusión y diversidad en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1).
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15897

ANEXOS

ENTREVISTA A DOCENTES FORMACIÓN DOCENTE Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

1. ¿Ha participado en alguna capacitación acerca de la inclusión educativa?
2. ¿Utiliza métodos diferenciados en el aula?
3. ¿Cuál es el criterio que tiene acerca de la inclusión educativa?
4. ¿Los estudiantes con NEE participan en las actividades escolares?
5. ¿Adapta los recursos según las necesidades del estudiante?
6. ¿Cómo perciben la inclusión educativa en la escuela?
7. ¿Qué experiencias de formación inicial o continua ha tenido en relación con la inclusión educativa?
8. ¿Qué propuestas o sugerencias haría para mejorar la formación docente inclusiva en su institución?

**LISTA DE COTEJO DIRIGIDA AL EQUIPO DIRECTIVO SOBRE LA FORMACIÓN
DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Nombre de la institución:	Escuela de Educación Básica “Paquisha”			
Objeto de estudio:	Director, Subdirector e Inspector.			
Nombre de la investigadora:	Nancy Patricia Cabrera Gómez			
Objetivo de estudio:	Identificar las percepciones del equipo directivo sobre el desempeño de los docentes y estudiantes en relación con la inclusión educativa y la formación docente.			
Nº	Indicador	Cumplimiento		
		Si	No	Talvez
1	El docente demuestra actitudes positivas frente a la diversidad del aula.			
2	Los docentes aplican estrategias metodológicas inclusivas que atienden las necesidades de todos los estudiantes.			
3	Se observa adaptación de materiales o recursos para estudiantes con necesidades educativas especiales.			
4	Los docentes promueven la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje.			
5	El equipo docente colabora y comparte experiencias para fortalecer la práctica inclusiva.			
6	Los estudiantes muestran actitudes de respeto y cooperación con sus compañeros.			
7	Los docentes reciben acompañamiento o capacitación continua en temas de inclusión educativa.			
8	El clima escolar favorece la aceptación y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.			
9	La institución cuenta con estrategias institucionales claras para atender la diversidad del aula.			
10	El equipo directivo considera que la formación docente ha mejorado las prácticas inclusivas en la institución.			

