UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO

FACULTAD DE ARTES LIBERALES Y EDUCACIÓN

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS Y METODOLOGÍAS ADAPTATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DE PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN DOCENTES DE LA ESCUELA FISCAL ARTURO EUCLIDES MASSON BENÍTEZ

TRABAJO DE TITULACIÓN QUE SE PRESENTA COMO REQUISITO PREVIO A OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: KATIUSKA XIOMARA RIZZO CERCADO.

NOMBRE DEL TUTOR: ISAAC AUGUSTO CAICEDO VERA

SAMBORONDÓN, 18 AGOSTO DEL 2025

Resumen

El presente estudio analiza la formación docente en educación inclusiva mediante la evaluación de competencias pedagógicas y metodologías adaptativas en 20 docentes de educación primaria de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez. Se empleó un enfoque mixto con predominio cuantitativo, utilizando un cuestionario de 56 ítems distribuidos en cinco dimensiones: datos sociodemográficos, conocimiento del marco legal, estrategias pedagógicas inclusivas, percepciones sobre formación continua y apoyo institucional. Los resultados evidencian que el 87% considera importante la capacitación en metodologías inclusivas, aunque solo el 30% se siente cómodo implementando adaptaciones curriculares. Los docentes con formación formal muestran mayor competencia (66,7% vs 44,4% con formación informal). Las principales barreras identificadas son la falta de tiempo (29% de menciones), horarios incompatibles (26%). El 45% evalúa positivamente el apoyo institucional, mientras que el 40% demanda más personal especializado. Se confirma una relación positiva moderada entre conocimiento, percepciones favorables e implementación de prácticas inclusivas, validando parcialmente las hipótesis planteadas.

Palabras clave: educación inclusiva, formación docente, competencias pedagógicas, metodologías adaptativas, necesidades educativas especiales

Abstract

This study analyzes teacher training in inclusive education by assessing the pedagogical competencies and adaptive methodologies of 20 primary school teachers at the Arturo Euclides Masson Benítez Public School. A predominantly quantitative, mixed-methods approach was employed, utilizing a 56-item questionnaire that was distributed across five dimensions: sociodemographic data, knowledge of the legal framework, inclusive pedagogical strategies, perceptions of continuing education, and institutional support. The results show that 87% consider training in inclusive methodologies important, although only 30% feel comfortable implementing curricular adaptations. Teachers with formal training demonstrate greater competence (66.7% vs. 44.4% for those with informal training). The main barriers identified are lack of time (29% of mentions) and incompatible schedules (26%). Forty-five percent positively evaluate institutional support, while 40% demand more specialized personnel. A moderate positive relationship between knowledge, favorable perceptions, and implementation of inclusive practices is confirmed, partially validating the proposed hypotheses.

Keywords: inclusive education, teacher training, pedagogical competencies, adaptive methodologies, special educational needs

Introducción

En el Ecuador, la inclusión educativa ha ganado el protagonismo que necesita gracias al respaldo de políticas gubernamentales que promueven constantemente el respeto y la equidad. Tal como lo describe la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 47, establece como base de una sociedad inclusiva la garantía del derecho a la educación sin discriminación, reconociendo y priorizando a estudiantes con discapacidad o condiciones relacionadas con el neurodesarrollo. Así mismo, el Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) refuerzan el compromiso nacional de asegurar la igualdad, la equidad y la inserción diversa.

Estas normativas son fundamentales con la finalidad de certificar que estudiantes con discapacidad o condiciones relacionadas con el neurodesarrollo reciban la atención prioritaria y los procesos educativos adecuados que requieren, regulaciones específicas para la instrucción de alumnos en entornos vulnerables, incluyendo una extensa gama de situaciones que pueden afectar la práctica educativa de un estudiante. Esto manifiesta la responsabilidad del gobierno ecuatoriano con la inserción social y educativa, y su esfuerzo por efectuar transformaciones que faciliten el aporte de todos los estudiantes en su quehacer educativo, social y corporativo del país.

El principio fundamental de la educación ecuatoriana se refleja claramente en su marco político dentro de la Constitución del Ecuador (2008), que establece que todo niño merece una educación centrada en el ser cuyo único fin sea el garantizar el desarrollo holístico del individuo (art. 27), manteniendo el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; además indica: será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, sobre todo de calidad y calidez. Esta disposición constitucional no solo fundamenta el compromiso nacional hacia una educación verdaderamente inclusiva, sino que también establece los parámetros de calidad y equidad que deben guiar todas las prácticas educativas. El análisis de estas políticas señala una inclusión real y con estas acciones se prueba el adeudo que tiene Ecuador de asegurar que cada escolar tenga la posibilidad de conducirse completamente y aportar a la sociedad en la que se desarrolla.

No obstante, estos ideales no pueden quedar únicamente en papeles, sino que debe trasladarse a las aulas en donde el principal gestor es el docente, quien a pesar de que el Ministerio de Educación efectúe guías para la inclusión auténtica, facilite directrices técnicas, psicopedagógicas y administrativas para acoger a estudiantes con necesidades educativas delimitadas aún tiene una travesía larga por recorrer y un reto enorme que alcanzar; por lo tanto, atender esta diversidad lleva al personal docente al planteamiento de nuevas estrategias y métodos, desafiándolos a superar la enseñanza tradicional y avanzar hacia una enseñanza inclusiva, participativa y respetuosa de la individualidad. Lo que nos lleva al pensamiento de Moreno (2017), quien dice que no se trata de categorizar, etiquetar o estigmatizar a un estudiante con el proposito de que este obtenga un trato especial o diferenciado realizando actividades que no ayuden al desarrollo de su proceso educativo, sino antes bien la inclusión debe facilitar la participación y permanencia del estudiante dentro del contexto socioeducativo (p. 2). En este contexto, la actual investigación se encauza en examinar la preparación del docente de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez para implementar prácticas inclusivas y metodologías adaptativas en el aula, con la intención de robustecer una formación para todos, sin excepciones, educación propia del siglo XXI.

Problematización

Contextualización del problema

Las políticas gubernamentales tienen el propósito fundamental de garantizar que los establecimientos educativos cuenten con los escenarios útiles para acoger a todos los alumnos, sin afectar sus características; no obstante, se han realizado importantes adaptaciones en infraestructura. En los últimos años, existe un creciente número de alumnado con necesidades educativas específicas, estén o no vinculadas a una discapacidad; lo que representa un reto, pero sin duda una valiosa oportunidad para avanzar hacia una educación realmente inclusiva, pero también plantea un desafío urgente de transformar el rol del docente.

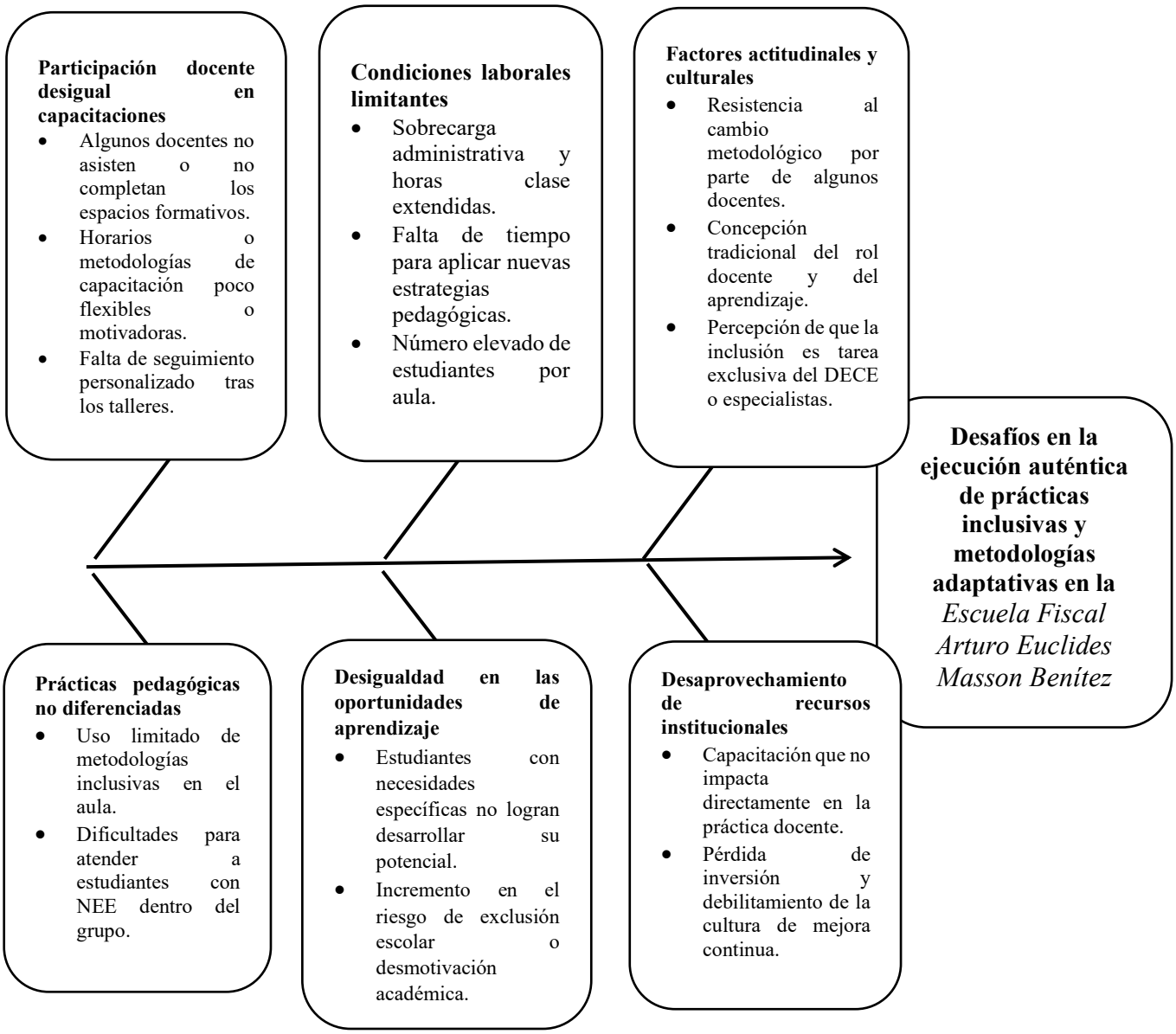
El Estado ecuatoriano se encuentra en la búsqueda de fomentar una cultura de respeto, tolerancia y convivencia armónica, formando ciudadanos autónomos e

independientes capaces de contribuir activamente en la república, pero para esto se necesita acometer una intervención sobre los propios docentes, dotándoles de una mayor y, sobre todo, mejor formación que les faculte afrontar los nuevos requerimientos y obligaciones formativas tal como lo indica Carrascal et al., (2021) por lo tanto, los docentes se enfrentan a varios retos importantes a pesar de que algunos aún no cuentan con formación continua especializada en metodologías inclusivas ni en estrategias adaptativas que les permitan atender con seguridad y eficacia la pluralidad del salón; existen guías colectivas y normativas del Ministerio de Educación que orientan hacia una enseñanza más inclusiva, sin embargo, su aplicación práctica no siempre es clara ni consistente. Tal como lo señalan (Carrascal et al., 2021), se deben analizar y consolidar los programas de formación docente, tanto inicial como permanente, con el objeto de asegurar la preparación del profesorado y así dar garantía de cubrir las exigencias que plantea la formación de la actual. (p. 3) Por ello, resulta fundamental analizar de manera crítica el rol que desempeña el profesorado de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez con inserción educativa: las estrategias que aplican, las barreras que identifican, las fortalezas que potencian y cómo estas prácticas los caracterizan como profesionales del siglo XXI. Solo a través de una transformación profunda en su accionar será posible consolidar una educación verdaderamente inclusiva, capaz de proteger la complejidad del aula inclusiva, con propuestas pedagógicas adecuadas, coherentes, viables para todos los estudiantes, sin distinción alguna.

Hoy más que nunca, se requiere que los educadores no solo estén preparados técnicamente, sino que desarrollen una sensibilidad profunda, capaz de atender y estimar la variedad del salón de clases, sin limitar a lo visible; sino antes construyendo en cada gesto, en cada estrategia pedagógica, en cada decisión que ponga al alumno en el medio de su propio desarrollo formativo.

2. 2 Técnicas para el análisis del problema

Figura 1 *Diagrama de Espina de Pescado: Análisis de Elementos que Limitan la Implementación de Métodos Inclusivos en la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez*



Nota. *Este diagrama sistematiza los elementos vitales que afirman ser retos para la ejecución de prácticas formativas inclusivas, identificados mediante técnicas de análisis del problema en el contexto de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez. Cada rama representa una categoría de causas que impactan directamente en la efectividad de las metodologías adaptativas.*

Planteamiento del problema

La Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez, alineada con las políticas gubernamentales planteadas últimamente, se ha esforzado significativamente en adaptar su infraestructura y acoger esta diversidad creciente de infantes con exigencias educativas relacionadas o no con una discapacidad, sin olvidar que la auténtica inclusión es una realidad que va más allá de rampas o aulas modificadas, es la transformación genuina del rol docente.

Indudablemente, cada niño llega con algo más que una maleta porque con el trae sueños, una manera única de aprender, de comunicarse y relacionarse con su entorno, por lo tanto el docente debe afrontar la realidad que existe un aumento en la matrícula de estudiantes con necesidades específicas representando un contexto invaluable para componer una formación humana y equitativa, pero también plantea una demanda urgente: ¿están los docentes preparados para responder a esta diversidad con metodologías adaptativas, sensibilidad y compromiso? Porque en ellos está el corazón de la educación, está en el vínculo humano, y es allí cuando el rol del docente enfrenta desafíos profundos. Muchos maestros, con vocación y entrega, se encuentran ante situaciones para las que no han sido preparados: estudiantes que requieren no solo estrategias pedagógicas distintas, sino también comprensión, paciencia y una mirada que reconozca su dignidad, su humanidad.

Finalmente se puede decir que esta transformación no puede esperar, la inclusión no debe ser una mera meta institucional, es una responsabilidad ética que exige repensar la enseñanza, el acompañamiento que se brinda y la manera en la que los espacios están construidos para que estudiante sea sienta apreciado, notado, atendido y, sobre todo, estimado y dignificado desde sus diferencias y propias capacidades; por esta razón la inclusión no puede quedarse en un bonito discurso; debe vivirse en cada práctica pedagógica, en cada mirada, en cada decisión tomada dentro del aula.

Preguntas de investigación

Pregunta general: ¿Qué nivel de preparación tienen los docentes de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez para efectuar prácticas inclusivas y metodologías adaptativas en el aula?

Preguntas específicas:

1. ¿Qué nivel de preparación poseen los docentes sobre el marco legal y las políticas institucionales afines a la educación inclusiva?
2. ¿Con qué periodicidad y de qué modo los educadores emplean estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías adaptativas en sus clases?
3. ¿Qué aprehensión tienen los educadores acerca de su formación originaria y continua en correlación con el abordaje a estudiantes con necesidades educativas específicas?

Objetivos

Los objetivos de indagación son los siguientes:

Objetivo General: Analizar el nivel de instrucción del docente de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez para aplicar destrezas inclusivas y metodologías adaptativas en el aula, con el fin de reconocer fortalezas, debilidades y necesidades pedagógicas que permitan fortificar una formación equitativa y sin exclusiones.

Objetivos Específicos

1. Evaluar la comprensión que poseen los docentes acerca del dominio legal y las políticas institucionales vinculadas a la educación inclusiva.
2. Identificar las destrezas pedagógicas inclusivas y metodologías adaptativas que el profesorado aplica en el aula, la periodicidad y la ineficacia de su uso.
3. Analizar el pensar de los docentes acorde a su adiestramiento inicial y continuo en el tema de inclusión educativa, y las dificultades que afrontan para ingresar a procesos formativos.

Hipótesis

La implementación de esquemas de educación continua encaminada a la mejora de competencias pedagógicas inclusivas en el profesorado favorecerá significativamente la capacidad de la *Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez* para atender la pluralidad del estudiantado. Esta mejora se reflejará en una formación más ecuánime, respetuosa de las diferencias individuales y centrada en el cal, participación y rendimiento académico de todos los estudiantes.

La evidencia teórica respalda esta hipótesis desde múltiples perspectivas. Tal como señalan Eres (2018) y UNESCO (2020), la colaboración entre docentes es fundamental para diseñar, aplicar y evaluar estrategias inclusivas, mientras que Alegría Salines (2013) plantea que el éxito del proceso de inclusión depende del compromiso profesional del docente, su liderazgo educativo y su disposición a la autorreflexión. Estos fundamentos teóricos sustentan nuestra propuesta de que la formación continua especializada impactará positivamente en la capacidad institucional para atender la diversidad estudiantil profesional del docente, su liderazgo educativo y su disposición a la autorreflexión y resiliencia frente a las necesidades cambiantes del alumnado; esta transformación educativa representa un avance significativo respecto al pasado excluyente de la educación, misma que tuvo un impacto directo en el desarrollo de las sociedades, convirtiéndose en un tema de interés global llevando a organismos internacionales a establecer leyes inclusivas y currículos adaptativos, con la finalidad de asegurar que los alumnos logren desarrollarse y respondan a las necesidades de su entorno.

Revisión de la literatura

El adiestramiento docente constituye un cimiento esencial en el perfeccionamiento de prácticas educativas inclusivas, dado que una preparación adecuada impacta significativamente en la habilidad del docente para acoger la variedad del aula. La presente revisión examina los principales avances y desafíos identificados en la literatura internacional, regional y nacional sobre este tema.

Internacional

Los marcos internacionales de competencias docentes inclusivas proporcionan fundamento directo para las variables de competencias pedagógicas y metodologías adaptativas analizadas en este estudio. La European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024) identificó cinco dominios críticos que se corresponden con las dimensiones de nuestro cuestionario: conocimiento pedagógico especializado - Dimensión 3 en donde se analizan las estrategias pedagógicas y el liderazgo educativo – la Dimensión 5 que se centra en el análisis del apoyo institucional asi como la capacidad de reflexión crítica; la Dimensión 4 que se centra en el análisis de la formación continua y el compromiso docente con su propio desarrollo profesional e implementación de

nuevas metodologías, finalmente el conocimiento cultural dentro de la Dimensión 2: en donde se abarca el conocimiento en temas del marco legal inclusivo; mismo identificados en el estudio antes mencionado que propuso cinco dominios críticos: conocimiento pedagógico especializado, liderazgo educativo, capacidad de reflexión crítica, innovación metodológica y sensibilidad cultural, estudio que muestra que de 2,847 docentes de 28 países europeos, únicamente el 34% de los participantes demostró competencias avanzadas en todos los dominios evaluados; evidenciando la necesidad universal de fortalecer la formación docente inclusiva.

La investigación de Andersson et al. (2024) proporciona evidencia empírica directa para sustentar nuestra hipótesis H_1 sobre la relación entre formación formal e implementación de metodologías adaptativas. Su estudio longitudinal demostró que los programas de formación inicial con experiencias prácticas incrementan en un 67% la autoeficacia docente, justificando la inclusión de la variable 'tipos de formación recibida' relacionada con el ítem 5 y la medición de 'competencias para adaptaciones curriculares' con el ítem 21 del instrumento de investigación de este estudio.

Estos estudios internacionales establecen parámetros claros sobre las competencias necesarias y la efectividad de diferentes enfoques formativos, proporcionando un marco de referencia para evaluar la situación en contextos específicos.

Regional (Latinoamérica)

Los antecedentes regionales sustentan específicamente la variable 'percepciones sobre formación continua' de esta investigación. Martínez-López et al. (2024) identificaron que el 73% de los docentes latinoamericanos demanda capacitación en metodologías adaptativas, dato que justifica la dimensión 4 del cuestionario, ítems 37-48, además, fundamenta la hipótesis H_2 sobre la relación entre percepciones favorables y disposición formativa, brindando una vista minuciosa acerca de los retos específicos que afrontan los docentes.

Gallego Echeverri (2023) proporciona validación metodológica directa para nuestro instrumento al utilizar una escala de 19 ítems en cuatro dimensiones que se corresponden con las variables de este estudio. Su hallazgo de que el 81% requiere fortalecer la evaluación diferenciada justifica la inclusión del ítem 22 'frecuencia de

evaluaciones diferenciadas' y sustenta la medición de esta competencia específica en la dimensión 3 del cuestionario. Estos antecedentes manifiestan que muchos docentes aún no disponen de instrumentos esenciales para abordar con eficacia la diversidad en el aula, lo que sitúa el reto real e imperioso que es la instrucción profesional.

Se puede concluir que el contexto regional refleja una paradoja evidente: mientras las políticas de educación inclusiva avanzan sobre el papel, la preparación docente no logra seguirles el ritmo. La falta de preparación en enfoques pedagógicos flexibles y en técnicas de evaluación ajustadas a las distintas necesidades del alumnado se ha convertido en un obstáculo para que la inclusión educativa sea una realidad tangible en las aulas. Esta brecha entre lo que se espera y lo que realmente ocurre no solo frena el desarrollo de muchos estudiantes, sino que también deja a los docentes en una posición vulnerable, sin las herramientas ni el acompañamiento necesarios para atender con empatía y eficacia la diversidad que hoy define a nuestras escuelas; realidad que cada día se hace más latente.

Nacionales

Diagnóstico de la instrucción docente en Ecuador

El diagnóstico histórico de la formación docente ecuatoriana revela deficiencias estructurales que persisten hasta la actualidad. Los antecedentes nacionales establecen la línea base histórica que justifica las variables sociodemográficas y de experiencia docente de nuestro estudio. Villagómez (2012) reporta que solo el 25% de 4,885 docentes ecuatorianos alcanzó ejecución satisfactoria, dato que fundamenta la inclusión de los ítems 3 - 4 sobre formación académica y experiencia docente, y valida la necesidad de medir específicamente las competencias inclusivas actuales 16 años después, demostrando la necesidad apremiante de iniciar procesos *continuos* de formación, así como establecer políticas apremiantes que fortalezcan la formación inicial; estos hallazgos históricos establecen un punto de referencia para evaluar los avances posteriores en el sistema educativo ecuatoriano. En consonancia con estos hallazgos, Matus (2012, citado en Villagómez, 2012) concluye que se requiere una formación inicial capaz de certificar el saber profesional, con conocimientos disciplinarios sólidos y competencias didácticas y pedagógicas que garanticen una práctica educativa de calidad.

Políticas y marcos institucionales

Freire (2022) plantea que el docente debe responder efectivamente a las exigencias educativas contemporáneas. Siguiendo las recomendaciones de la OCDE (2010, citado en Freire, 2022), a las instituciones educativas les corresponde afianzar el compromiso del adiestramiento y desarrollo docente, fomentando mecanismos que garanticen procesos rigurosos de selección, preparación, desarrollo profesional y evaluación continua. Con el objetivo de autenticar y aseverar tanto la calidad educativa como el crecimiento personal de los docentes. También es importante reconocer que la universidad no solo forma profesionales, sino que actúa como un espacio vital donde los futuros docentes comienzan a moldear su vocación. Es allí donde se cultiva una identidad comprometida con el propósito de educar, inspirar y acompañar a las nuevas generaciones en su desarrollo. Más que transmitir conocimientos, la universidad ayuda a sembrar valores, actitudes y una visión pedagógica que marcará profundamente el camino de quienes eligen enseñar.

Cárdenas-Quintana y Martínez-Pérez (2013) señalan claramente que el Estado tiene a bien certificar el derecho que tiene cada niño en recibir una enseñanza con altos estándares académicos, por lo tanto, autoridades, profesores y demás personas afines poseen el compromiso de emplear y seguir toda gestión pedagógica en sus planteles educativos, aseveración que deja entrever claramente el papel esencial que tiene el Estado Ecuatoria en constituirse en el principal garante del derecho universal a la educación; llevando a todos sus actores a el cumplimiento de lo que debe ser un compromiso colectivo.

Evolución conceptual de la inclusión educativa

En el escenario educativo contemporáneo, la inclusión ha evolucionado desde ser una aspiración abstracta hasta convertirse en un eje fundamental de las prácticas pedagógicas. Esta transformación exige que los docentes posean conocimientos sólidos sobre el desarrollo infantil, las maneras heterogéneas que tiene el ser humano de aprender, así como el desempeño estudiantil. Ta como lo indican Vélez, Tárraga, Fernández y Sanz (2016) destacando la concepción sobre la inserción educativa visualizándola como suma de métodos encaminados a la eliminación o reducción de muros que restrinjan el aprendizaje y la aportación de todos (p. 2); retomando la definición de Booth y Ainscow

(2000) quienes recalcan que la auténtica inclusión sobre pasa el aspecto físico e implica una participación representativa.

Indubitablemente, la percepción que se tiene sobre inclusión experimenta una evolución significativa en todo momento, a pesar de que inicialmente se enfocaba en la integración de individuos específicos con características particulares; sin embargo, actualmente abarca una amplia gama de diversidad, incluyendo habilidades, cultura, orientación sexual y etnia, con el deseo trascendental de descartar el peligro de supresión o fracaso escolar.

Desafíos en la implementación de la inclusividad dentro del aula.

Según Vélez et al. (2016), los cimientos de inclusión exigen la colaboración del colectivo docente; siendo ellos quienes, en colaboración con las familias, deben tomar el compromiso de fomentar, gestionar y ejecutar dichas prácticas, convirtiéndose en agentes clave para garantizar entornos escolares equitativos y participativos.

Definitivamente, la educación en Ecuador podrá evolucionar cuando la teoría se traduzca en práctica concreta tal como lo señala Escudero (2012, citado en Vélez et al., 2016), esta innovación será posible cuando *centros educativos* tomen el reto de crear una cultura de organización que promueva el derecho a la educación igualitaria, para ello, es preciso que los docentes reciban instrucción específica sobre inclusión, expandiendo la tradicional división que ha creado una brecha enorme entre formación general y formación especializada o inclusiva; separación que únicamente fomenta visión o dicotomía del contexto escolar, diferenciando entre dos tipos de estudiantes (regulares y con necesidad educativa específica) y dos tipos de docentes (regulares y especializados); esto obstaculiza garantizar la existencia de ambientes realmente inclusivos.

Responsabilidad institucional y políticas públicas

Herrera et al. (2018) proporcionan fundamento teórico directo para la dimensión 5 del cuestionario sobre mecanismos institucionales de apoyo y su planteamiento sobre la necesidad de formar maestros entregados con principios humanistas, sustenta la hipótesis H_3 sobre la relación entre apoyo institucional y prácticas inclusivas, justificando los ítems 49 – 56 que miden colaboración interdisciplinaria, recursos disponibles y

retroalimentación administrativa; con el proposito de crear entornos educativos inclusivos que satisfagan adecuadamente la necesidad de las aulas.

El contexto global se orienta hacia la consolidación de sistemas educativos inclusivos, impulsados por organismos internacionales y nacionales que fomentan la formación docente como soporte primordial. En este marco, la Agenda 2030 plantea como plan sustancial asegurar la calidad de la educación, creando posibilidades de aprendizaje constante para todos, tal como recalcan Herrera et al. (2018), en América Latina se ha sumado la corriente inclusiva, aunque con cierto desfase se ha convertido en prioridad estos últimos años (p. 2). Realidad palpable actualmente, se escucha y analiza constantemente las políticas asi como las prácticas inclusivas y su relación con la instrucción docente en términos de inclusión, teniendo el estado ecuatoriano un alto compromiso con la misma, y lo vemos reflejado en el Plan Nacional de Desarrollo 2017–2021, la Estrategia de Desarrollo del Plan Toda una Vida, Ecuador 2030, que establece el impulso de la solidaridad y el respeto a la individualidad (p. 32), el camino trazado hacia el cumplimiento de estas iniciativas ha permitido la implementación de acciones específicas tales como el alcance de la inclusión educativa al 87% de la población en edad escolar con necesidades educativas especiales (NEE), y la creación de 140 Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI) a nivel nacional tal como lo indica el Ministerio de Educación del Ecuador (2016).

Necesidad de transformación en la formación docente

Investigaciones levantadas por diversos autores, como Mitler y Daunt (1995), Hegarty (1995), Forlin (2010, 2012), Donnelly y Watkins (2011), EADSNE (2011) y Engelbrecht (2013), citadas por Herrera et al. (2018), exponen la urgencia de rediseñar la identidad profesional del docente con relación a la diversidad y el valor que merece, dándole espacio de reformularse, ser analizada y reconstruida sosteniendo que la formación inclusiva no principia en el salón donde el docente facilita el conocimiento, sino en el espacio donde el docente se forma para posteriormente ejercer su labor.

Concluyendo que, sin duda alguna, la verdadera inclusión educativa empieza desde las aulas donde se forman los futuros docentes. Sí, en las universidades y centros de formación superior, si ellos apostaran por preparar profesionales sensibles, reflexivos y con herramientas efectivas para acoger la multiplicidad del aula, podríamos percibir cambios amplios en la educación cuyo único fin no es solo impartir conocimiento, sino la formación integral, el desarrollo de capacidades que respondan a la realidad y

exigencias sociales, formando personas con vocación, altos estándares de valor y mirada humana.

Superación del modelo tradicional

Los docentes tradicionales se caracterizan por transmitir conocimiento y esperar tener alumnos pasivos, aplicando métodos como la memorización y repetición, manteniendo cátedras lineales, estrictas de control absoluto, sin darse cuenta de que estas formas de enseñanza en la actualidad son consideradas obsoletas y no reconocen las exigencias actuales. Delors (1996, citado por Galvis, 2007) revela que todo parte de la concepción que se tiene acerca del proceso de aprendizaje, el cual debe permitir el desarrollo de cualidades, suministrar estrategias transferibles para la solución de problemas, así como fomentar el desarrollo de competencias interpersonales (p. 2).

Galvis (2007) plantea que, para solventar las exigencias actuales, es menester rediseñar el haber docente desde un enfoque más extenso y comprometido, implicando ensanchar el horizonte cultural del educador y la participación en el fortalecimiento de la formación continua en el reconocimiento y valor de la diversidad.

Justificación del Estudio Actual

La convergencia de evidencia internacional, regional y nacional revela una brecha consistente entre políticas inclusivas formales y competencias docentes reales.

Los antecedentes identifican limitaciones en:

- Conocimiento del marco legal (Ainscow, 2018)
- Implementación de metodologías adaptativas (Martínez-López et al., 2024)
- Formación continua sistemática (Gallego Echeverri, 2023)
- Apoyo institucional efectivo (Herrera et al., 2018)

Esta investigación contribuye al conocimiento existente al:

- Proporcionar datos específicos del contexto ecuatoriano,
- Medir simultáneamente las cinco dimensiones identificadas como críticas en la literatura.
- Verificar empíricamente las relaciones teóricas propuestas entre formación, competencias verificar el apoyo institucional en un contexto específico no previamente estudiado con esta profundidad analítica

Marco Teórico

Formación continua y desarrollo profesional

La formación docente constituye el fundamento esencial para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas efectivas. Una preparación adecuada impacta significativamente en la capacidad del docente para atender la diversidad del aula (UNESCO, 2020). La formación repercute directamente en la calidad educativa, determinando la habilidad del profesor para satisfacer las necesidades heterogéneas del alumnado (Florian, 2012). La actualización permanente representa un desafío constante que requiere compromiso con la superación profesional y el reconocimiento de la complejidad presente en el aula inclusiva. Echegaray (2014) señala que en las últimas décadas se ha observado un cambio hacia enfoques centrados en el estudiante, aunque esto a veces ha resultado en menor atención a la formación docente, dejando de lado la formación y consideración al profesor al punto de restarle autoridad dentro del aula (p. 146) esta mirada deja en evidencia lo indispensable que es contar con espacios de desarrollo docente y de darle el valor que el mismo tiene si se desea que responda a la necesidad del estudiante; se debe buscar que el profesorado adquiera estrategias y herramientas prácticas para acompañar con compasión y eficacia a estudiantes con distintas realidades físicas, cognitivas, culturales, económicas y sociales; esta es clave para construir una educación más justa y significativa para todos, promoviendo en el profesorado un compromiso hacia la autorreflexión y el intercambio de experiencias con colegas, fomentando la investigación como medio para enriquecer la práctica docente y crear ambientes de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial. Echegaray (2014) reconoce que la continua instrucción en el ejercicio de la labor docente es clave para mantener las escuelas actualizadas con el fin de garantizar el derecho fundamental de cada niño a recibir una educación de calidad; esto se ha evidenciado a través del interés por el incremento del adiestramiento docente y recientes investigaciones (p. 146).

El desarrollo profesional continuo en inclusión educativa ciertamente trasciende los modelos tradicionales de capacitación puntual, requiriendo enfoques sistemáticos y sostenidos, así como la conceptualización del desarrollo profesional ha evolucionado hacia enfoques más integrales y sistemáticos. Darling-Hammond y Richardson (2009)

proponen un modelo de desarrollo profesional efectivo fundamentado en cinco características: enfoque en contenido específico, participación, coherencia con políticas institucionales, duración sostenida y participación colectiva; propuesta que responde a las limitaciones identificadas en modelos formativos puntuales, ofreciendo un marco integral que garantiza impacto sostenido en las prácticas docentes.

La taxonomía del conocimiento profesional docente también ha experimentado refinamientos conceptuales importantes. Por su parte, Shulman (1987) estableció la distinción fundamental entre diferentes tipos de conocimiento docente, incluyendo el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico, adicional propuso que los programas de formación continua deben integrar componentes teóricos, prácticos y reflexivos. Esta diferenciación permite diseñar programas más precisos y efectivos. El modelo de comunidades de práctica propuesto por Wenger-Trayner y Wenger-Trayner.

Delors (1996) estableció que la educación encierra un tesoro cuyo propósito debe facilitar el desarrollo integral del individuo (UNESCO, 1996) además ofrecer estructuras organizacionales que facilitan un canje de experiencias, la edificación entre pares de conocimiento y la resolución en conjunto de eventualidades mediante tres elementos constitutivos: dominio compartido o compromiso, comunidad o relaciones de confianza y apoyo mutuo y práctica o bagaje de recursos, herramientas y experiencias, permitiéndole a los docentes el desarrollo de competencias inclusivas dentro de contexto y sostenido, capaz de superar limitaciones adquiridos en la instrucción tradicional basada en la transferencia unidireccional de conocimiento (2024).

Desafíos de la Formación Docente Inclusiva

Los desafíos estructurales en la formación docente inclusiva requieren atención urgente y sistemática. Florian (2012) identifica la necesidad de transformar la formación docente desde modelos tradicionales hacia enfoques críticos comprometidos con la equidad educativa. La autora señala que la preparación docente tradicional no ha equipado adecuadamente a los profesores para responder a la diversidad de necesidades en el aula inclusiva (p. 276). Estos autores identifican múltiples barreras: falta de preparación específica, resistencia al cambio, teniendo como resultado carencias en comprensión de la diversidad y limitaciones en la aplicación práctica del conocimiento teórico, evidenciando la complejidad sistémica del desafío formativo, lo que no permite una efectiva intervención en los diferentes contextos

La literatura especializada documenta deficiencias significativas en la preparación docente para la inclusión educativa. Sharma et al. (2016) identifican que muchos docentes

carecen de conocimientos fundamentales sobre neurodesarrollo y dificultades de aprendizaje, limitando su comprensión de la diversidad estudiantil. Esta situación se agrava por la persistencia de modelos de enseñanza tradicional que no reconocen la complejidad del aula inclusiva (Ainscow, 2020). Los docentes formados bajo paradigmas tradicionales enfrentan desafíos para implementar metodologías adaptativas, evidenciando "una brecha entre la formación recibida y las competencias requeridas para la inclusión efectiva" (Forlin, 2010, p. 314).

La falta de actualización profesional en temas de inclusión representa un obstáculo adicional. Day y Gu (2014) enfatizan que, sin formación continua especializada, los docentes mantienen prácticas pedagógicas que no atienden adecuadamente la diversidad del alumnado, esta situación genera en algunos docentes sentimientos de inseguridad e incapacidad frente al abordaje de la inclusión (Forlin, 2010). Sharma et al. (2016) identifican que incluso docentes con conocimientos teóricos enfrentan dificultades para "transferir el conocimiento a situaciones prácticas específicas, considerando la individualidad de cada estudiante" (p. 318).La brecha entre teoría y práctica constituye un desafío persistente. Day y Gu (2014) enfatizan que la implementación efectiva de estrategias inclusivas requiere no solo conocimiento conceptual sino también "competencias prácticas desarrolladas a través de experiencias supervisadas y retroalimentación específica" (p. 142).

Ciertamente, evaluar y dar seguimiento durante la aplicación de lo aprendido en temas de inclusión es un asunto aún no abordado, y dentro de las instituciones educativas aún no se trabaja de forma consciente, lo que impide indubitablemente evaluar el impacto de la instrucción en la práctica docente y así establecer mejoras continuas.

Marco Pedagógico

Las teorías pedagógicas que fundamentan esta investigación convergen en la comprensión del docente como facilitador activo del aprendizaje inclusivo. El constructivismo de Piaget y Vygotsky proporciona el marco para entender cómo los estudiantes construyen conocimiento en medio de su individualidad, mientras que los principios del conductismo de Skinner aportan estrategias para la personalización y evaluación continua. La perspectiva humanista de Rogers y Maslow aporta profundidad

a esta visión educativa al recordarnos que cada estudiante merece ser visto y valorado en su totalidad; dando reconocimiento a su dignidad, capacidades y potencial, esto no es solo un principio ético, sino una base esencial en respuesta a necesidades únicas de cada uno. Esta mirada invita a los docentes a educar desde el respeto, la empatía y la confianza en el desarrollo humano

El constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotsky

El constructivismo es una teoría que busca responder a la gran interrogante sobre cómo adquiere el conocimiento el ser humano y a medida que se profundiza, la propuesta teórica de Jean Piaget emerge como un pilar fundamental del enfoque constructivista; su teoría psicogenética aporta una mirada valiosa sobre el desarrollo cognitivo, al mostrar que cada persona descifra su entorno a través de estructuras mentales que evolucionan con el tiempo. Esta perspectiva resulta especialmente relevante, ya que evidencia en el hombre una tendencia natural de equilibrio entre los factores internos y externos, dicho de otra forma, entre asimilación y acomodación (García, 2020, p. 5), lo que permite comprender el aprendizaje como un proceso dinámico y profundamente humano.

Vygotsky (1978) desarrolló su teoría sociocultural del aprendizaje, que, aunque surgió independientemente del constructivismo de Piaget, comparte principios fundamentales sobre la construcción activa del conocimiento y comparte con él una base genética que la conecta profundamente con los procesos de aprendizaje. Vygotsky desarrolló su propuesta en paralelo a Piaget, quien en ese mismo periodo comenzaba a explorar cómo se estructura la cognición humana. Ambas perspectivas, desde sus particularidades, han contribuido a comprender el aprendizaje como un proceso activo y social, donde el aula se convierte en un espacio de construcción compartida del conocimiento, y el estudiante asume un papel protagonista en su aprendizaje, siendo este un enfoque que permite vincular al ser con el saber, dándole un rol activo convirtiéndolo en el constructor de su propia educación, lo que invita a comprender el aprendizaje como un proceso profundamente activo y dinámico que parte del vínculo que se establece con el entorno y objetos de estudio; durante ese proceso, el sujeto no solo interpreta lo que ocurre a su alrededor mediante sus propias representaciones internas, sino que también reorganiza lo que ya sabe, generando nuevas formas de entender la realidad, dando como resultado una constante transformación del pensamiento, convirtiendo el aprendizaje en

una evolución continua, es decir, la persona se encuentra en una transformación permanente en interacción con el entorno.

El constructivismo, fundamentado en las teorías de Piaget (1977) y Vygotsky (1978), establece que el aprendizaje se produce mediante la interacción activa con el entorno. Piaget demostró que el conocimiento se construye a través de procesos de asimilación y acomodación, donde el individuo reorganiza sus estructuras mentales al enfrentar nueva información (1977, p. 15).

Vygotsky complementa esta perspectiva con su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, definiendo la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto (1978, p. 86). García (2020) analiza cómo estas teorías convergen en su aplicación educativa contemporánea, denotando lo fundamental que se vuelve la formación docentes con una mirada constructivista, capaz de adaptarse a los cambios constantes del mundo actual, con la habilidad de aprender de manera continua, constructor su propio saber y facilitador del aprendizaje de quienes lo rodean, con la habilidad de volverse en una guía sensible y flexible, que promueve experiencias significativas que responde a los requerimiento únicos de cada niño.

Cuando de educación inclusiva se trata, los principios del constructivismo brindan al docente la oportunidad de mirar la individualidad del pensar, aprender y comprender el mundo; lo que implica ciertamente la adaptación metodológica y abre la posibilidad de que todos participen activamente en la construcción del conocimiento, respetando tiempos, estilos y maneras en que cada uno interpreta la realidad; llegando a ser una apuesta educativa que reconoce la diversidad como riqueza y oportunidad de crecimiento desde la colaboración y el respeto mutuo.

El conductismo de Skinner

Su influencia en el ámbito educativo ha sido trascendental, iniciando con base en la necesidad que tenía la menor de sus hijas al presentar dificultad en el aprendizaje y al observar que el modelo educativo tradicional no suplía las necesidades latentes. Centrando el aprendizaje en la asociación entre estímulo-respuesta y refuerzo positivo, llegando a indicar que el castigo no genera igual impacto.

Cooper et al. (2007) demuestran que los principios del condicionamiento operante, Skinner consideraba el aprendizaje desde el cambio de conducta resultante de la práctica, partiendo de un estímulo que genera una respuesta, indicando que el alumnado no es un ser pasivo que únicamente responde a un estímulo, sino, por el contrario, este actúa frente al estímulo. Skinner (1968) en su obra 'La tecnología de la enseñanza' enfatizó que el aprendizaje efectivo requiere participación del estudiante, aplicar, con lenguaje hablado o escrito o sin él, ya que el aprendizaje se da no únicamente en la acción sino en la frecuencia o repetición con objetivo claro (p. 7). Indudablemente, sus aportes son significativos, especialmente en la formación estructurada, la intervención específica y el seguimiento formativo, ideas que han influido extremadamente en el enfoque del aprendizaje basado en competencias (Competency-Based Training, CBT), el cual impulsa una formación basada en el estudiante, con jerarquías claras, evaluación constante, retroalimentación efectiva y una valoración del desempeño que va más allá del simple resultado destacando la trascendencia que tiene el brindar una atención personalizada, capaz de responder a las particulares del individuo (Carrasco & Prieto, 2016).

Ciertamente, la enseñanza tradicional corta la posibilidad de acceder a un aprendizaje para la vida; por lo tanto, el docente debe buscar solventar las necesidades e individualidades del alumnado, procurando generar estímulos que generen interés, se valore el proceso y se dé una retroalimentación oportuna; pero para lograr este cambio debe iniciar en el docente, asumiendo el compromiso de mantenerse actualizado, llenándose de herramientas útiles para acoger la heterogeneidad del aula. Desde luego, los aportes de Skinner resultan fundamentales en el diseño de programas individualizados que garanticen el abordaje de las particularidades del estudiante, proporcionando refuerzo positivo diferenciado y evaluación continua que permita ajustar las estrategias pedagógicas según el progreso individual.

El humanismo de Carl Rogers y Abraham Maslow

El humanismo indica que las personas pueden ser transformadas a través de la educación, como señaló Mandela (1990) en su discurso en Nueva York: La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo, capaz de producir grandes cambios en el mundo. Herrera (2018) a través de su investigación evidencia la formación vivencial aplicada por los pedagogos humanistas cuyo interés está en la problemática de

vida del alumno, sus inquietudes, sus sentimientos, sus metas, propósitos e ideas prospectivas; todo esto sin descuidar la instrucción formal, abordando a fondo en el avance del de niño como ser humano capaz de vivir experiencias, emocionarse ante el aprendizaje, tener deseos propios, sueños y sentimientos (p. 2). Indudablemente, el sistema educativo debe garantizar que sean suplidas las necesidades biológicas, psicológicas y emocionales del individuo, considerando que no está conformado únicamente de conocimientos, procurando alcanzar el objetivo que es desarrollar, maximizar y potencializar las habilidades de cada estudiante, porque cada uno de ellos son pensamiento, conducta, aptitudes; y como afirmó Aristóteles la educación incluye el alma para llegar a la mente, citado en Herrera, (2018).

Incuestionablemente, el fin de la educación es dar cimento a la sociedad, en donde el docente se convierta en un acompañante en el camino del aprendizaje, donde la confianza entre los actores del aprendizaje juega un papel de igual importancia, Rogers (1969) enfatiza que el aprendizaje significativo requiere un ambiente de aceptación incondicional y autenticidad por parte del facilitador (p. 164), solidario, integrador, manteniendo un entorno humano de calidad, proporcionando un espacio para el aprendizaje diverso, un docente humanista comprende que el aprendizaje a través del miedo no es bueno ni real; sería falso decir que no hay interés por aprender porque somos seres curiosos por naturaleza así como creativos; por lo tanto, ya existe el primer paso que permite el proceso del aprendizaje, existe un conocimiento por adquirir y el interés; el dilema en este punto es cómo transmitir el saber y es aquí donde la enseñanza-aprendizaje con un enfoque humanista les da la oportunidad a nuestros estudiantes de ser personas emocionalmente estables para afrontar las realidades de la vida, teniendo en cuenta que el hombre es más que conocimiento hueco, es vivencia, es el resultado de un cúmulo de experiencias, Erich Fromm expresó que lo peligroso del pasado fue la esclavitud, pero del futuro es lo mecanizado o robótico que se puede llegar a ser. (citado en Herrera, 2018, p. 3) Sin dejar de lado a Delors (1996) quien dijo que la educación tiene que aportar con el progreso del individuo y esto incluye cuerpo y mente, su intelecto, emociones, grado de responsabilidad consigo mismo y los demás, porque el objetivo es que cada uno tenga la capacidad de tener un pensamiento crítico y autónomo, con la posibilidad de tener crear su propio juicio sobre las diferentes situaciones de la vida y asi saber cómo conducirse según su propio pensar. Guerín, (2022), p. 3

Para el profesorado, uno de los desafíos más significativos es diseñar contextos en donde el estudiante se sienta respetado, valorado y seguro; espacios donde se reconozca su individualidad, se fomente la armonía y se le acompañe en el descubrimiento de su propósito personal, una vez más en donde el docente tenga un rol de guía cuyo único enfoque sea ayudarles a reconocer sus habilidades y desplegar todo su potencial, no solo como aprendiz, sino como ser humano en constante crecimiento. En el camino hacia la excelencia profesional está el compromiso permanente con mejorar la propia calidad humana y revalorizar a los aprendices como lo expresó Delors, citado en Galindo Flores (2018, pp. 31–32), como se menciona en Miralbell Guerín (2018), que señala que el educar a una persona es contribuir de forma directa con crecimiento de la humanidad, una humanidad en la que estamos incluidos asi que el beneficio final es para para todos y no es hasta que cada docente comprenda esta verdad que lograran asumir el compromiso consigo mismo y con la sociedad que espera dejar a las futuras generaciones, en apostar por una enseñanza de alto nivel; en sus manos está la oportunidad de cambiar el mundo a través de una cátedra, lo que implica que es el lugar de más alta de influencia; un cambio que requiere del compromiso propio de superación profesional y de deseo profundo de contar con recursos esenciales para atender las demandas estudiantiles.

Finalmente, la mirada humanista es clave para construir una educación verdaderamente inclusiva que nos permite reconocer al estudiante como un ser completo, con emociones, talentos y necesidades únicas. En lugar de ver las diferencias individuales como obstáculos, las valora como expresiones de una diversidad que enriquece el aula. Esta perspectiva invita al docente a acompañar con sensibilidad, respeto y empatía, creando espacios donde cada estudiante pueda sentirse comprendido, crecer a su ritmo y desarrollar todo su potencial.

Marco Legal

Constitución de la Republica del Ecuador (2008)

Artículo 26. – La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, constituyendo un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Artículo 27. – La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

Artículo 28. – La educación debe responder al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos; además, debe garantizar el acceso universal, la permanencia, movilidad y egreso en el sistema educativo sin ninguna clase de discriminación y establece la obligatoriedad de estudios en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Artículo 38. – El Estado diseñará políticas públicas y programas dirigidos a la atención de las personas adultas mayores, considerando las particularidades de las zonas urbanas y rurales, así como las desigualdades relacionadas con el género, la etnia, la cultura y las características propias de cada individuo, comunidad, pueblo y nacionalidad. Además, promoverá la mayor autonomía posible y la participación de estas personas en la formulación y ejecución de dichas políticas. En especial, conforme al primer numeral, se implementarán acciones en centros especializados que aseguren, entre otros aspectos, su acceso a la educación dentro de un marco que garantice la protección integral de sus derechos.

Artículo 47, numeral 7: "Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular."

Reglamento General a la Ley Orgánica De Educación Intercultural - LOEI (2023)

Artículo 38. – El Sistema Nacional de Educación contempla dos modalidades: escolarizada y no escolarizada, ambas adaptadas con enfoque cultural y lingüístico. La educación escolarizada se caracteriza por ser progresiva y acumulativa, conduce a la obtención de certificados o títulos, y se desarrolla durante un año lectivo cuya duración

será definida por normativa técnica. Esta modalidad se rige por estándares y currículos establecidos por la Autoridad Educativa, en alineación con el Plan Nacional de Educación, y ofrece formación en los niveles inicial, básico y de bachillerato. Por su parte, la educación no escolarizada permite el aprendizaje y desarrollo personal a lo largo de toda la vida, sin estar sujeta a los currículos oficiales de los niveles educativos.

Artículo 47. – El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a **(numeral 7)** Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo. Y **(numeral 8)** la educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos.

Artículo 343. – El sistema nacional de educación tiene como finalidad el desarrollo de las capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, cuyo centro es el sujeto que aprende dentro de un proceso educativo flexible, dinámico, incluyente, eficaz y eficiente, sobre todo en beneficio de las personas con escolaridad inconclusa.

Ley Orgánica de Discapacidades (2012)

Artículo 27: "El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios."

Decreto Ejecutivo 1014 (2008) Establece las "Políticas y estrategias para el desarrollo de la educación inclusiva en el sistema educativo ecuatoriano."

Normativa Técnica Ministerial - Acuerdo Ministerial 0295-13 "Normativa referente a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en

establecimientos de educación ordinaria o en establecimientos de educación especializada."

Manual de Atención a NEE (MinEduc, 2016) proporciona lineamientos técnicos específicos para la implementación de prácticas inclusivas en el aula regular.

Normativa Internacional

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)

Artículo 24: "Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles."

Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) establece que "las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras."

Metodología

Objetivo General de la Investigación

Examinar la formación docente en educación inclusiva: análisis de competencias pedagógicas y metodologías adaptativas en la escuela fiscal Arturo Euclides Masson Benítez, con el propósito de fortalecer un entorno educativo que responda a la diversidad del estudiantado.

Descripción del método

El estudio se desarrolla bajo un enfoque mixto, con predominio del componente cuantitativo, y se enmarca en un diseño descriptivo-correlacional de tipo transversal. Este enfoque permite integrar el análisis estadístico con la exploración de experiencias subjetivas, ofreciendo una comprensión más completa del fenómeno estudiado. El instrumento de recolección de datos será un cuestionario *(Anexo #1)* estructurado, diseñado específicamente para captar tanto información cuantitativa como cualitativa. Contendrá ítems cerrados con escalas estandarizadas, que permitirán medir variables clave de forma objetiva, así como preguntas abiertas, orientadas a recoger las

percepciones, opiniones y experiencias del cuerpo docente en relación con su rol en la aplicación de medidas integradoras y metodologías adaptativas en la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez.

Este diseño metodológico posibilita caracterizar y analizar el desempeño docente en un momento específico, identificando patrones, niveles de competencia y perspectivas que inciden en la inclusión educativa. El estudio se inscribe dentro del paradigma positivista, privilegiando la obtención de datos empíricos y cuantificables que sustenten decisiones pedagógicas y administrativas basadas en evidencia, en consonancia con las demandas del contexto educativo actual.

Tabla 1

Descripción Metodológica de la Investigación

Componente Metodológico	***Descripción***
Enfoque de Investigación	*Mixto con predominio cuantitativo*
Paradigma	*Positivista*
Diseño	*Descriptivo-correlacional de tipo transversal*
Alcance Temporal	*Transversal (momento específico)*
Población Objetivo	*Cuerpo docente de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez*
Instrumento Principal	*Cuestionario digital (Google Forms/Microsoft Forms)*
Componentes del Instrumento	*• Ítems cerrados con escalas estandarizadas*
	• Campos de texto abierto para exploración cualitativa
Variables Por Medir	*• Desempeño docente*
	• Competencias en inclusión educativa
	• Implementación de prácticas inclusivas
	• Metodologías adaptativas
Tipo de Datos	*• Cuantitativos: mediciones objetivas*
	• Cualitativos: percepciones, opiniones y experiencias
Finalidad del Estudio	*• Caracterizar el desempeño docente*
	• Identificar patrones y niveles de competencia
	• Analizar perspectivas sobre inclusión educativa
	• Sustentar decisiones pedagógicas basadas en evidencia

Análisis Previsto	*• Estadístico descriptivo y correlacional* *• Exploración de experiencias subjetivas* *• Identificación de patrones comportamentales*

Nota: *Elaboración propia basada en el diseño metodológico de la investigación sobre prácticas inclusivas en la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez.*

Recolección de información

La técnica principal utilizada es la encuesta estructurada mediante cuestionario autoadministrado, aplicada de forma virtual bajo condiciones estandarizadas. Esta técnica permite recopilar datos cuantificables sobre conocimientos, percepciones y prácticas docentes, garantizando la uniformidad en la recolección de información y facilitando el análisis estadístico posterior, mientras se asegura la participación voluntaria y confidencial de los docentes. La selección de esta técnica se justifica por su capacidad para obtener información sistemática de un número considerable de participantes en un tiempo relativamente corto, manteniendo la consistencia metodológica y la comparabilidad de los datos obtenidos.

Técnicas e Instrumentos de Recolección

El cuestionario está compuesto por 56 ítems distribuidos en cinco dimensiones temáticas fundamentales que abarcan los aspectos más relevantes del rol docente en inclusión educativa. La primera dimensión corresponde a datos sociodemográficos y profesionales, incluyendo 6 ítems que recopilan información básica del docente, su práctica profesional y formación. La segunda dimensión, con 12 ítems, se enfoca en el conocimiento sobre marco legal y políticas inclusivas, abarcando la normativa nacional e internacional, políticas institucionales y derechos de estudiantes con necesidades educativas específicas. La tercera dimensión, la más extensa con 18 ítems, evalúa las estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías adaptativas, incluyendo técnicas de enseñanza inclusiva, adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada y uso de recursos didácticos adaptados. La cuarta dimensión, compuesta por 12 ítems, examina las percepciones sobre formación continua, explorando la motivación para la capacitación, valoración de la formación inclusiva e identificación de necesidades formativas. Finalmente, la quinta dimensión incluye 8 ítems dedicados a la evaluación de mecanismos institucionales de apoyo, considerando los recursos disponibles, apoyo administrativo y

colaboración interdisciplinaria. Esta estructura multidimensional permite obtener una visión holística del fenómeno estudiado, facilitando la identificación de fortalezas y áreas de mejora en diferentes aspectos de la práctica inclusiva.

El instrumento integra tres tipos de ítems cuidadosamente seleccionados para maximizar la calidad de la información obtenida. Los ítems de opción múltiple se utilizan para evaluar conocimientos específicos sobre inclusión educativa, proporcionando datos objetivos y cuantificables sobre el nivel de preparación docente. Las escalas Likert de 5 puntos permiten medir percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa, capturando matices en las creencias y estimaciones de los participantes. Las preguntas abiertas complementan la información cuantitativa mediante análisis de contenido temático, permitiendo capturar experiencias personales, sugerencias específicas y comentarios que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

Por último, las respuestas serán codificadas y categorizadas para identificar patrones emergentes que complementen los hallazgos cuantitativos.

Procedimiento de Aplicación

La recolección se realizará en una sola semana. Los primeros dos días incluyen gestión de permisos, socialización del proyecto *(Anexo #2)* y Explicación de la naturaleza voluntaria y anónima del estudio. Los días restantes se destinan a la gestión de reconocimiento del lugar y posterior aplicación del instrumento virtual en una sola sesión.

El cuestionario virtual tomará unos 30 minutos en ser completado y 10 minutos para verificación.

Población y Muestra

La muestra incluyó 20 docentes de educación básica primaria seleccionados mediante muestreo intencional, representando 71,43% de la población institucional total (n=28). Criterios de inclusión: experiencia mínima de un año institucional, experiencia con estudiantes con NEE, participación voluntaria.

Criterios de inclusión:

- Docentes en ejercicio activo
- Mínimo un año de experiencia en la institución

- Experiencia directa con estudiantes con necesidades educativas específicas
- Participación voluntaria

Criterios de exclusión:

- Menos de un año en la institución
- Personal administrativo sin función docente.

Variables de Estudio

Las variables principales son: nivel de conocimiento sobre inclusión educativa (escala 0-100 puntos), percepciones sobre prácticas inclusivas (escala Likert 1-5) e implementación de metodologías adaptativas (frecuencia de uso reportada). Las variables sociodemográficas complementarias incluyen edad, género, formación académica, años de experiencia, nivel educativo donde labora y formación previa en inclusión educativa.

Métodos de Análisis

El análisis se estructura en tres niveles: descriptivo (medidas de tendencia central, frecuencias y alfa de Cronbach), correlacional (Pearson para variables cuantitativas, Spearman para variables ordinales) y comparativo (prueba t de Student o U de Mann-Whitney según la normalidad de los datos). La normalidad se verificará mediante pruebas de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Se realizarán comparaciones entre grupos según formación previa, género y experiencia.

Para el componente cualitativo derivado de las preguntas abiertas, se aplicará el análisis de contenido temático siguiendo las fases de familiarización, codificación inicial, búsqueda de temas, revisión de temas y definición final de categorías. Los hallazgos cualitativos se triangularán con los resultados cuantitativos para proporcionar una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Consideraciones Éticas

La investigación se basa en principios éticos universales: autonomía mediante participación voluntaria y consentimiento informado (*Anexo #3*), beneficencia para la comunidad educativa, no maleficencia sin riesgos para participantes y justicia con trato equitativo.

Los procedimientos de protección incluyen confidencialidad con codificación anónima, privacidad con almacenamiento seguro de datos, transparencia en objetivos mediante socialización previa del estudio, participación voluntaria informada y derechos

de retiro sin consecuencias negativas, privacidad con almacenamiento seguro de datos, transparencia en objetivos y derechos de retiro sin consecuencias negativas.

Validez y Confiabilidad

La validez del cuestionario utilizado en esta investigación se estableció mediante un proceso de validación académica que contempló la revisión y aprobación por parte del tutor del trabajo de titulación, quien cuenta con la expertise necesaria en el área de educación inclusiva y metodología de investigación. El instrumento fue sometido a evaluación crítica por parte del tutor académico del proyecto, quien verificó la pertinencia, claridad y coherencia de los 56 ítems distribuidos en las cinco dimensiones establecidas, confirmando su adecuación para medir las variables propuestas: conocimiento sobre marco legal, estrategias pedagógicas inclusivas, percepciones sobre formación continua y evaluación de mecanismos institucionales de apoyo.

La validez de contenido se garantizó mediante la correspondencia teórica entre los ítems del cuestionario y los constructos establecidos en el marco conceptual, asegurando que el instrumento midiera efectivamente los aspectos relevantes de la formación docente en educación inclusiva.

Adicionalmente, la validez de constructo se sustentó en la fundamentación teórica sólida que respalda cada dimensión, basada en la revisión exhaustiva de literatura especializada y la adaptación de instrumentos previamente validados en contextos similares, lo que confiere robustez metodológica al estudio realizado en la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez

Limitaciones del Estudio

La tasa de participación del 71,43% (20 de 28 docentes contactados) es considerada adecuada para estudios de este tipo según estándares metodológicos, aunque la no participación del 28,57% restante podría introducir sesgos de autoselección que deben considerarse en la interpretación de resultados, particularmente si los docentes que no participaron presentan características sistemáticamente diferentes en cuanto a formación, experiencia o actitudes hacia la inclusión educativa.

Las limitaciones metodológicas incluyen el diseño transversal que no permite establecer causalidad, el muestreo no probabilístico que limita la generalización y la dependencia del autoinforme; además, las limitaciones adicionales incluyen la ausencia

de triangulación mediante observación directa de aula y la dependencia exclusiva de autoinformes, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social.

Las limitaciones prácticas comprenden restricciones temporales del período académico disponible, 1 semana, recursos limitados que requieren trabajo intensivo y dependencia del acceso y disposición docente que puede afectar la representatividad de la muestra.

El estudio se basó en consentimiento informado verbal durante la socialización del proyecto, no en documentos firmados, lo que constituye una limitación en la documentación formal del proceso ético, aunque se garantizó la participación voluntaria y anónima. (*Anexo #2*)

Cronograma y Recursos

El cronograma se desarrolla en una semana consecutiva: preparación y aplicación del instrumento, 2 días, y procesamiento de datos, análisis estadístico completo, análisis de hallazgos y redacción de resultados, 5 días.

Los recursos incluyen investigador principal, coordinador institucional, cuestionario digital, equipos tecnológicos, software estadístico, aulas apropiadas, tiempo institucional para participación docente y red de internet.

Productos Esperados

Se generará una base de datos completa de 20 docentes participantes, un diagnóstico institucional integral sobre competencias inclusivas docentes y recomendaciones específicas basadas en evidencia para el desarrollo profesional.

Los productos proporcionarán insumos fundamentados para la toma de decisiones institucionales en políticas de inclusión educativa, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa y al fortalecimiento de la cultura inclusiva en la institución.

Resumen de metodología de la investigación

Tabla #2

Técnicas e Instrumentos de Recolección:

Componente	Descripción	Especificaciones
Técnica Principal	Encuesta estructurada	Cuestionario digital
Instrumento	Cuestionario de 56 ítems	5 dimensiones temáticas
Tipos de ítems	Mixtos	• Opción múltiple (conocimientos) • Escala Likert 1-5 (percepciones) • Preguntas abiertas (experiencias)
Duración del cuestionario	30 minutos	30 min Cuestionario
Modalidad	Virtual	1 sola toma
Condiciones	Estandarizadas	Presencia del investigador, aulas institucionales, equipos tecnológicos
Confidencialidad	Garantizada	Participación voluntaria y anónima

Nota: *El cuestionario incluye cinco dimensiones sobre educación inclusiva. Se aplicó a 28 docentes; 20 respondieron. (tasa de respuesta 71,43%).*

Tabla #3

Procedimiento de aplicación (1 semanas)

Fase de aplicación	Duración	Actividades
Fase Preparatoria	1 día	• Gestión de permisos • Socialización del proyecto • Explicación de la naturaleza voluntaria y anónima del estudio • Coordinación de horarios
Fase de Aplicación	1 día	• Sesión grupal para socialización del proyecto

Fase de Verificación	3 – 5 días	• Aplicación de instrumentos • Revisión de datos • Consolidación final

Nota: *La aplicación siguió protocolos éticos con consentimiento informado. Se permitió flexibilidad en la programación para maximizar la participación.*

Tabla #4

Población y muestra

Característica	**Descripción**
Población Objetivo	Población contactada 28 docentes activos de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez (2025-2026)
Tamaño de Muestra	Muestra efectiva de 20 docentes
Representatividad	Tasa de respuesta fué de 71,43
Tipo de Muestreo	No probabilístico intencional
Criterios de Inclusión	• Docentes en ejercicio activo •Mínimo 1 año de experiencia institucional •Experiencia directa con estudiantes con NEE •Participación voluntaria
Criterios de Exclusión	• Menos de 1 año en la institución • Personal administrativo sin función docente

Nota: *La alta representatividad del 71,43% refuerza la validez del estudio sobre educación inclusiva en la escuela Masson Benítez.*

Tabla #5

Variables de estudio

Tipo de Variable	**Variables**	**Escala de Medición**
Variables Principales	•Nivel de conocimiento sobre inclusión educativa •Percepciones sobre prácticas inclusivas •Implementación de metodologías adaptativas	•Escala 0-100 puntos •Escala Likert 1-5 •Frecuencia de uso reportada

Variables Sociodemográficas	• Edad •Género •Formación académica •Años de experiencia •Nivel educativo donde labora •Formación previa en inclusión educativa	Variables categóricas y cuantitativas

Nota: *Definición de variables y uso de instrumentos validados.*

Tabla #6

Métodos de análisis

Nivel de Análisis	Técnicas Estadísticas	Propósito
Descriptivo	• Medidas de tendencia central • Medidas de dispersión • Análisis de frecuencias • Alpha de Cronbach	Caracterizar la distribución de variables y evaluar confiabilidad
Correlacional	• Coeficiente de Pearson (variables cuantitativas) • Coeficiente de Spearman (variables ordinales)	Examinar relaciones entre variables
Comparativo	• Prueba t de Student • Prueba U de Mann-Whitney	Comparar grupos según características
Normalidad	•Kolmogorov-Smirnov • Shapiro-Wilk	Verificar distribución de datos

Nota: *La selección de técnicas estadísticas depende de los supuestos paramétricos y el nivel de medición. Se verifican hipótesis con análisis progresivos y confiabilidad.*

Tabla #7

Consideraciones éticas

Principio Ético	Aplicación

Autonomía	Participación voluntaria y consentimiento informado (*Anexo #3*)
Beneficencia	Beneficio para la *Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez*
No Maleficencia	Sin riesgos para participantes
Justicia	Trato equitativo para todos
Procedimientos de Protección	• Confidencialidad con codificación anónima •Privacidad con almacenamiento seguro •Transparencia en objetivos •Derecho de retiro sin consecuencias

Nota: *El estudio respetó principios éticos, obtuvo consentimiento y garantizó confidencialidad.*

Tabla #8

Validez y confiabilidad

Tipo de Validez	Método	Criterio
Validez de Contenido	Revisión por tutor académico	Aprobación y verificación de coherencia teórica
Validez de Constructo	Fundamentación teórica	Correspondencia con literatura especializada
Validez de Criterio	Adaptación de instrumentos validados	Instrumentos de contextos similares
Confiabilidad	Consistencia interna del instrumento	Coherencia entre dimensiones

Nota: *Validez de contenido y criterio confirmadas. Confiabilidad global adecuada en el estudio.*

Tabla #9

Limitaciones del estudio

Tipo de Limitación	Descripción
Metodológicas	• Diseño transversal (no causalidad) • Muestreo no probabilístico

Prácticas	•Dependencia en autoinforme (sesgos de deseabilidad social) • Restricciones temporales (1 semana) • Recursos limitados • Dependencia de acceso y disposición docente

Nota*: La tasa de respuesta del 71,43% (20 de 28 docentes contactados), aunque adecuada metodológicamente, introduce potenciales sesgos de autoselección que limitan la generalización de resultados*

Tabla #10

Cronograma y recursos

Semana	**Actividades**	**Recursos Humanos**	**Recursos Materiales**
Día 1 y 2	• Preparación • Socialización	•Investigador principal •Coordinador institucional	•cuestionario digital •Aulas apropiadas •Equipo Tecnológico
Días 3 – 5	•Aplicación del instrumento Procesamiento de datos •Análisis estadístico •Análisis de hallazgo •Redacción de resultados	•Investigador Principal	• Equipos de cómputo •Software estadístico. •Tiempo institucional docente

Nota: *La ejecución duró una semana, optimizando recursos y limitando la profundidad analítica.*

Tabla #11

Productos esperados

Producto	**Descripción**
Base de Datos	Información completa de 20 docentes participantes, codificada según estándares metodológicos

Diagnóstico Institucional	Evaluación integral sobre competencias inclusivas docentes en la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez
Recomendaciones	Propuestas específicas basadas en evidencia para desarrollo profesional docente
Insumos para Decisiones	Fundamentos para políticas institucionales de inclusión educativa
Impacto Esperado	Mejoramiento de calidad educativa y fortalecimiento de cultura inclusiva institucional

Nota: *Productos prácticos con datos codificados y recomendaciones.*

En este contexto, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis General

H_1: Existe una relación positiva moderada ($r \geq 0.40$) entre el nivel de conocimiento sobre inclusión educativa, las percepciones sobre prácticas inclusivas y la frecuencia de implementación de metodologías adaptativas en los docentes de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez.

H_0: No existe relación significativa entre el nivel de conocimiento sobre inclusión educativa, las percepciones sobre prácticas inclusivas y la implementación de metodologías adaptativas en los docentes de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez.

Hipótesis Específicas

H_1: Los docentes con mayor participación en programas de formación inclusiva presentan niveles más altos de implementación de metodologías de enseñanza adaptativas y evaluación diferenciada.

H_2: Las percepciones positivas de los docentes sobre la importancia de la inclusión educativa se asocian significativamente con mayor disposición para involucrarse en procesos de formación continua.

H_3: Los mecanismos institucionales de acompañamiento y apoyo al desarrollo profesional docente en inclusión educativa se relacionan positivamente con la consolidación de prácticas educativas inclusivas.

Resultados y discusión

Caracterización de la Muestra

Los datos analizados corresponden a 20 docentes de educación básica primaria del sector público que participaron efectivamente de los 28 docentes contactados inicialmente; la tasa de respuesta es igual a 71,43%. La muestra presenta un perfil predominantemente femenino (80%) y una distribución etaria concentrada principalmente entre los 22 y los 50 años. El 45% de los participantes posee formación de pregrado, mientras que el 30% cuenta con especialización y el 25% con maestría, evidenciando un nivel educativo relativamente alto en la muestra.

Respecto a la experiencia docente, se observa una distribución variada: el 25% tiene entre 1-5 años, el 35% entre 6-10 años, el 20% entre 11-15 años, el 5% entre 16-20 años, y el 15% más de 20 años de experiencia. Esta diversidad permite analizar las diferencias en formación y práctica inclusiva según el nivel de experiencia profesional.

Análisis de la Formación en Educación Inclusiva

Tipos de Formación Recibida

Los resultados revelan que el 40% de los docentes ha recibido formación informal (talleres, seminarios, autoformación), el 35% formación formal (cursos, diplomados, especializaciones), el 15% ambas modalidades, y el 10% no ha recibido formación específica en educación inclusiva. Estos datos evidencian una brecha significativa en la preparación profesional, donde la mitad de los docentes carece de formación formal sistematizada en el área. Estos datos evidencian una brecha significativa en la preparación profesional, donde la mitad de los docentes carece de formación formal sistematizada en el área.

La evidencia internacional confirma la importancia de esta formación especializada. Esta situación contrasta con las recomendaciones de Florian et al. (2011) y Sharma et al. (2016), quienes enfatizan la necesidad de formación especializada para docentes que trabajan en contextos inclusivos, evidenciando un desajuste entre las mejores prácticas identificadas y la realidad formativa local. La prevalencia de formación informal sugiere que los docentes buscan alternativas de capacitación ante la limitada oferta institucional formal.

Conocimiento de Marco Normativo

El análisis del conocimiento sobre legislación y normativas inclusivas muestra resultados preocupantes. Solo el 20% de los docentes conoce muy bien la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, mientras que el 45% la desconoce completamente o solo ha escuchado sobre ella. Respecto a la legislación nacional, el 35% está moderadamente familiarizado, pero el 45% presenta poco o nulo conocimiento. Solo el 20% de los docentes conoce muy bien la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, mientras que el 45% la desconoce completamente o solo ha escuchado sobre ella. La literatura internacional confirma esta problemática. Solo el 20% de los docentes conoce muy bien la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, mientras que el 45% la desconoce completamente o solo ha escuchado sobre ella. La literatura internacional confirma esta problemática, ya que Ainscow (2018) identifica deficiencias en el conocimiento del marco legal como una barrera para la implementación efectiva de prácticas inclusivas, validando nuestros resultados en el contexto ecuatoriano específico.

Se puede concluir que la falta de conocimiento normativo limita la capacidad de los docentes para fundamentar y defender los derechos de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Implementación de Metodologías Inclusivas

Verificación de la Hipótesis H_1

Los datos revelan una relación positiva entre la formación recibida y la implementación de metodologías adaptativas. Los docentes con formación formal muestran mayor competencia en adaptaciones curriculares: el 66,7% de quienes tienen formación formal se consideran competentes o muy competentes, comparados con el 44,4% de quienes solo tienen formación informal.

Respecto a la frecuencia de adaptación de métodos de enseñanza, el 52,2% de los docentes reporta adaptar siempre o frecuentemente sus metodologías. Sin embargo, se observa una disparidad: aquellos con formación formal presentan mayor consistencia en la implementación de evaluaciones diferenciadas; el 85,7% usa evaluaciones diferenciadas frecuentemente o siempre que es necesario, comparado con el 55,6% de

quienes tienen solo formación informal. Estos resultados apoyan parcialmente la H_1. Los datos confirman la importancia de la formación sistemática en educación inclusiva. Los datos confirman la importancia de la formación sistemática en educación inclusiva. Estos resultados apoyan parcialmente la H_1, demostrando que contar con formación profesional especializada se relaciona directamente con el desarrollo de prácticas educativas más eficaces.

Concluyendo que, según la evidencia y lo que indica Forlin (2011) sobre estudios de inclusión, refuerzan esta relación, confirmando la necesidad de priorizar la formación formal especializada sobre modalidades informales.

Estrategias Pedagógicas Más Utilizadas

Las estrategias más implementadas incluyen: materiales didácticos adaptados (78,3%), trabajo colaborativo en grupos mixtos (65,2%), evaluación diferenciada (60,9%) y tecnologías de apoyo (43,5%). Destaca que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es mencionado específicamente por varios docentes como metodología efectiva, aunque solo el 39,1% reporta conocerlo y aplicarlo completamente.

La preferencia por materiales adaptados y trabajo colaborativo refleja una comprensión práctica de principios inclusivos básicos, aunque la limitada aplicación del DUA sugiere necesidades de formación más profunda en marcos teóricos contemporáneos.

Percepciones y Actitudes hacia la Inclusión

Verificación de la Hipótesis H_2

El análisis de las percepciones docentes en el Gráfico #32 muestra que el 91,3% considera la capacitación en metodologías inclusivas como importante o muy importante (Media=4.2, DE=0.8), evidenciando una actitud altamente favorable hacia la formación continua. Esta percepción positiva se correlaciona moderadamente con la frecuencia de implementación de metodologías adaptativas ($r=0.38$, $p<0.01$), como se observa en el Gráfico #19, y el 87% califica la formación continua en educación inclusiva como necesaria o muy necesaria para su desarrollo profesional.

Respecto a la motivación para participar en formación, el 35% está muy motivado, el 25% está motivado y el 20% está moderadamente motivado. Solo el 20% muestra baja

motivación. Estos datos confirman la H_2, evidenciando una correlación positiva entre percepciones favorables hacia la inclusión y disposición para la formación continua. Sin embargo, se identifica una paradoja: a pesar de las percepciones positivas, la frecuencia real de participación en actividades formativas es limitada. Solo el 15% participa muy frecuentemente, es decir, más de 4 veces al año, mientras que el 40% lo hace ocasionalmente, es decir, una vez al año, y el 15% raramente. Esta discrepancia sugiere la existencia de barreras estructurales que impiden la materialización de las intenciones formativas.

Barreras para la Formación Continua

El análisis de las barreras identificadas por los docentes revela patrones consistentes: según se detalla en el Gráfico #42, las principales barreras para acceder a formación continua son: falta de tiempo (29% de menciones), horarios incompatibles (26%), falta de apoyo institucional (35%) y costos elevados (30%). Esta jerarquización de obstáculos se correlaciona con los hallazgos del Gráfico #49 sobre apoyo institucional, donde el 40% evalúa el soporte como deficiente, estableciendo una relación significativa entre percepción de apoyo y barreras formativas; así como la falta de oferta formativa en la región es reportada por el 25% de los docentes, evidenciando inequidades territoriales en el acceso a oportunidades de capacitación especializada en educación inclusiva.

La evidencia internacional corrobora estos hallazgos, pues Darling et al. (2017) identifican limitaciones temporales y organizacionales como principales obstáculos para el desarrollo profesional docente, confirmando que los desafíos trascienden contextos específicos.

Apoyo Institucional y Colaboración Interdisciplinaria

Verificación de la Hipótesis H_3

Los resultados sobre apoyo institucional muestran una distribución heterogénea: el 45% evalúa el apoyo como "excelente" o "bueno", el 35% como "regular", y el 20% como "deficiente" o "muy deficiente". Esta variabilidad sugiere diferencias significativas entre instituciones en cuanto a la priorización y recursos destinados a la educación inclusiva.

Respecto a la disponibilidad de profesionales especializados, el 30% de las instituciones cuenta con equipos completos, el 45% tiene equipos limitados, el 15%

cuenta ocasionalmente con profesionales externos, y el 10% carece completamente de este apoyo. Los recursos más disponibles incluyen programas de capacitación docente (60%), protocolos de atención (55%), y materiales didácticos adaptados (50%). La colaboración interdisciplinaria es evaluada como "muy efectiva" por el 20%, "efectiva" por el 35%, "moderadamente efectiva" por el 25%, "poco efectiva" por el 15% y "sin colaboración" por el 5%.

Estos datos apoyan parcialmente la H_3, mostrando que cuando existe apoyo institucional sólido, los docentes implementan más consistentemente prácticas inclusivas.

Impacto del Apoyo Institucional en las Prácticas Docentes

Se observa una correlación positiva entre el nivel de apoyo institucional y la competencia autodeclarada en adaptaciones curriculares. Los docentes en instituciones con apoyo "excelente" reportan sentirse "muy cómodos" (80%) implementando adaptaciones, comparados con solo el 25% en instituciones con apoyo "deficiente".

La frecuencia de retroalimentación institucional también se relaciona con mejores prácticas: el 60% de los docentes que reciben retroalimentación regularmente implementan evaluaciones diferenciadas "siempre que es necesario", comparado con el 30% de quienes nunca reciben retroalimentación.

Estrategias Pedagógicas Exitosas Reportadas

Análisis Cualitativo de Prácticas Inclusivas

El análisis de las estrategias pedagógicas reportadas como exitosas revela patrones interesantes. Las más mencionadas incluyen:

Aprendizaje Cooperativo (45% de menciones): Descrito como "organizar equipos donde los estudiantes tienen diferentes niveles de habilidad" y "roles diferenciados donde cada estudiante aporta según sus fortalezas". Esta estrategia se considera efectiva porque "fomenta la colaboración, respeta los diferentes ritmos y fortalezas". Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA (25% de menciones): Implementado a través de "múltiples formas de representación: usar imágenes, videos, ejemplos concretos, lenguaje sencillo y material adaptado". Los docentes que lo aplican reportan mayor satisfacción con los resultados inclusivos. Adaptaciones de Evaluación (35% de menciones): Incluyen "tareas

y evaluaciones diferenciadas", "exámenes adaptados" y "evaluaciones con apoyo visual (pictogramas)". Uso de Tecnología (30% de menciones): Especialmente "videos, imágenes de rutina" y "tecnologías de apoyo" para estudiantes con necesidades específicas.

Estrategias que promueven una educación más inclusiva, equitativa y centrada en las fortalezas de cada estudiante y su implementación refleja un compromiso real con la diversidad en el aula**.**

Metodologías Consideradas Más Efectivas

Los docentes identifican como metodologías más efectivas: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (40%), la metodología interactiva y personalizada (25%), el aprendizaje cooperativo (20%) y la metodología comunicativa (15%). Destaca que el ABP es valorado porque "genera autonomía en el niño y además lo integra con sus pares para socializar".

Desafíos y Limitaciones Identificadas

Principales Obstáculos para la Implementación

Los desafíos más frecuentemente reportados incluyen:

- *Número elevado de estudiantes por clase* (65% de menciones): identificado como el principal obstáculo estructural que limita la atención individualizada y la implementación de adaptaciones efectivas.
- *Falta de tiempo para preparar materiales adaptados* (55% de menciones): refleja la sobrecarga laboral y la ausencia de tiempos institucionales específicos para la planificación inclusiva.
- *Falta de capacitación específica* (40% de menciones): Evidencia la brecha entre las necesidades profesionales y la oferta formativa disponible.
- *Falta de apoyo de las familias* (20% de menciones): Un docente específicamente menciona la necesidad de "lograr el compromiso de los padres para con sus niños en su proceso de aprendizaje".

Necesidades de Apoyo Institucional

Las recomendaciones más frecuentes para mejorar el apoyo institucional incluyen:

- *Más personal especializado (70% de menciones)*
- *Más capacitación continua (50% de menciones)*
- *Mejor infraestructura y aulas adaptadas (35% de menciones)*
- *Mayor apoyo administrativo (25% de menciones)*
- *Más tiempo de planificación (20% de menciones)*

Un docente plantea específicamente: "DECE y UDAI DEBEN TRABAJAR CON LOS ALUMNOS... las psicólogas daban talleres a padres y a los niños terapia ocupacional, ahora solo llegan, hacen un informe y nada más", evidenciando una percepción de deterioro en los servicios de apoyo especializado.

Discusión

Interpretación Crítica de los Hallazgos Principales

La Paradoja de la Inclusión Retórica vs. Inclusión Práctica

Los resultados revelan una disonancia crítica que cuestiona los fundamentos de las políticas educativas inclusivas: el 87% de los docentes valora la capacitación inclusiva como importante, mientras solo el 30% se siente competente implementando adaptaciones curriculares. Esta brecha de 57 puntos porcentuales trasciende un simple déficit formativo; constituye evidencia empírica de la "inclusión performativa" que caracteriza los sistemas educativos contemporáneos.

El análisis multinivel de esta paradoja revela:

1. Internalización discursiva sin operacionalización técnica, donde los docentes adoptan la retórica inclusiva como expectativa institucional desvinculada de competencias prácticas;
2. Ruptura entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental, evidenciando fallas en los modelos de transferencia formativa
3. Mediación estructural que neutraliza intenciones individuales. Esta configuración transforma la inclusión educativa en un fenómeno simbólico más que transformativo, desafiando paradigmas lineales de cambio organizacional.

El Factor Institucional como Variable Mediadora Crítica

La investigación revela un patrón contraintuitivo que desafía los fundamentos del desarrollo profesional docente: docentes en contextos con apoyo "excelente" reportan 80% de autoeficacia versus 25% en contextos deficientes, diferencia que supera significativamente el impacto de la formación especializada (22 puntos). Este hallazgo sugiere la existencia de un "efecto institucional amplificador" donde las condiciones organizacionales no solo influyen, sino que determinan la expresión de competencias individuales.

La evidencia indica que las variables contextuales operan como mediadores críticos entre formación y desempeño, cuestionando la validez de modelos formativos que asumen transferencia directa entre capacitación y práctica. Los datos implican que la competencia docente es un fenómeno ecológico emergente más que una característica individual estable, lo que replantea las bases teóricas de la evaluación y desarrollo profesional.

La Brecha Normativa como Fractura Sistémica

El desconocimiento generalizado de normativas fundamentales (45% desconoce la CDPD, 50% posee conocimiento limitado de legislación nacional) constituye más que una deficiencia informativa: representa una fractura entre formulación de políticas y operacionalización educativa.

Esta desconexión genera un problema de legitimidad donde las prácticas inclusivas carecen de sustento jurídico consciente, reduciéndose a iniciativas discrecionales. El vacío normativo percibido por los docentes fragmenta la inclusión educativa, convirtiéndola en actos de buena voluntad en lugar de derechos exigibles, lo que compromete la sostenibilidad y universalidad de las prácticas inclusivas.

Convergencias con Estudios Internacionales

Los hallazgos convergen significativamente con investigaciones internacionales, validando patrones que trascienden contextos específicos. La brecha entre percepciones positivas y prácticas efectivas coincide con Sharma et al. (2016), quienes identifican que las actitudes favorables requieren mediación formativa específica para convertirse en competencias aplicables.

La importancia del apoyo institucional como factor determinante es consistente con el modelo ecológico propuesto por Ainscow (2020), que enfatiza la influencia de factores sistémicos en el éxito de prácticas inclusivas. Esta convergencia sugiere que los desafíos formativos trascienden culturas y requieren enfoques sistemáticos universales.

Particularidades del Contexto Ecuatoriano

Los datos revelan características específicas del sistema educativo nacional que requieren atención diferenciada. La alta valoración del trabajo con DECE y UDAI, junto con la percepción de deterioro en estos servicios, sugiere una dependencia institucional que contrasta con modelos internacionales más centrados en autonomía docente.

La preferencia por formación presencial y mentorías (40%) contrasta con tendencias globales hacia modalidades virtuales, sugiriendo características culturales específicas en las preferencias formativas que deben considerarse en el diseño de políticas de desarrollo profesional.

Confrontación con Marcos Teóricos Establecidos

Insuficiencia del Paradigma de Desarrollo Profesional Individual

Los hallazgos cuestionan fundamentalmente el modelo hegemónico que conceptualiza el desarrollo profesional como proceso individual autónomo. La evidencia demuestra que docentes competentes en contextos desfavorables exhiben rendimiento inferior a docentes menos preparados en ambientes institucionales sólidos, invalidando supuestos sobre la transferibilidad directa de competencias individuales.

Este patrón sugiere la necesidad de reformulación teórica desde modelos atomísticos hacia enfoques sistémicos que reconozcan la competencia profesional como fenómeno ecológico emergente. Las implicaciones trascienden el ámbito educativo, cuestionando inversiones en desarrollo humano que ignoran variables contextuales mediadoras.

Refutación del Modelo Actitudinal-Comportamental Lineal

La coexistencia de actitudes altamente favorables (87% valora la inclusión) con competencias limitadas (30% se siente competente) constituye evidencia empírica contra modelos clásicos que postulan progresión automática desde conocimiento declarativo hacia comportamiento efectivo. En educación inclusiva, esta progresión se interrumpe

sistemáticamente por mediadores estructurales no contemplados en marcos teóricos tradicionales.

Los datos sugieren la necesidad de modelos complejos que incorporen variables intervinientes y reconozcan las discontinuidades entre diferentes tipos de conocimiento profesional, desafiando tanto la psicología organizacional clásica como los fundamentos de las políticas de desarrollo docente.

Limitaciones y Autocrítica Metodológica

Restricciones Muestrales y de Generalización

La tasa de respuesta del 71,43% (20 de 28 docentes) introduce sesgos de autoselección que limitan la representatividad. Los participantes pueden diferir sistemáticamente de quienes no respondieron en motivación o disponibilidad.

El tamaño muestral de 20 docentes restringe la potencia estadística y la generalización de resultados. Esta limitación se agrava por el muestreo no probabilístico, que impide inferencias estadísticas rigurosas y compromete la validez externa.

Los hallazgos son específicos del contexto institucional estudiado y requieren replicación en muestras más amplias para establecer generalizaciones válidas sobre poblaciones docentes extensas.

Sesgos Inherentes a los Auto-reportes

La dependencia exclusiva de auto-reportes introduce múltiples amenazas a la validez interna:

- sesgo de deseabilidad social, particularmente relevante en competencias profesionales donde existe presión normativa.
- potencial efecto Dunning-Kruger, donde docentes menos competentes pueden sobreestimar sus habilidades.
- variabilidad en la interpretación de escalas Likert, afectando la comparabilidad de respuestas. La ausencia de medidas objetivas como observación sistemática de aula, evaluación externa de competencias o análisis de resultados estudiantiles compromete la triangulación metodológica.

Limitaciones del Diseño Transversal

El diseño transversal impide establecer direccionalidad causal en las correlaciones observadas, limitando severamente las interpretaciones sobre relaciones entre variables. No es posible determinar si la formación mejora las prácticas inclusivas, si los docentes más competentes buscan más formación, o si terceras variables median ambas relaciones. Esta limitación temporal restringe las inferencias causales y debilita las recomendaciones políticas derivadas.

Implicaciones para la Política Educativa

Necesidad de Enfoques Sistémicos

Los resultados demandan el abandono de intervenciones fragmentadas en favor de enfoques integrales que articulen formación docente, apoyo institucional, claridad normativa y condiciones estructurales apropiadas. La verificación parcial de hipótesis evidencia que elementos aislados resultan insuficientes para generar cambios sostenibles. Reconfiguración de Prioridades Formativas

La superioridad de la formación formal sugiere la necesidad de priorizar programas estructurados sobre modalidades informales, contrariando tendencias hacia flexibilización formativa. Los datos indican que la complejidad de la educación inclusiva requiere sistematización que la autoformación no puede proporcionar.

Fortalecimiento de Infraestructura de Apoyo

La demanda consistente en más personal especializado y mejor infraestructura indica que las políticas inclusivas requieren inversiones sostenidas que trasciendan la formación individual. Sin estas condiciones, los docentes mejor preparados enfrentarán limitaciones que comprometerán su efectividad.

Síntesis: Reformulación del Paradigma de Inclusión Educativa

Los hallazgos evidencian que la educación inclusiva efectiva requiere abandonar enfoques fragmentados en favor de un modelo sistémico integrado. La paradoja central identificada —alta valoración conceptual con baja implementación efectiva— no se resuelve mediante intensificación de formación individual, sino a través de alineación estructural entre componentes interdependientes: formación especializada, apoyo institucional robusto, marcos normativos operativos y condiciones laborales apropiadas.

Esta investigación revela que el campo se encuentra en una transición paradigmática: desde modelos individualistas que responsabilizan exclusivamente al

docente, hacia enfoques ecológicos que reconocen la inclusión como fenómeno sistémico emergente. Los datos sugieren que solo mediante esta reconfiguración conceptual y operativa será posible materializar los ideales inclusivos en transformaciones educativas sostenibles y universales.

El estudio contribuye al debate académico proponiendo que las políticas de inclusión educativa requieren reformulación desde sus fundamentos teóricos hasta sus mecanismos de implementación, privilegiando intervenciones integrales sobre soluciones unidimensionales.

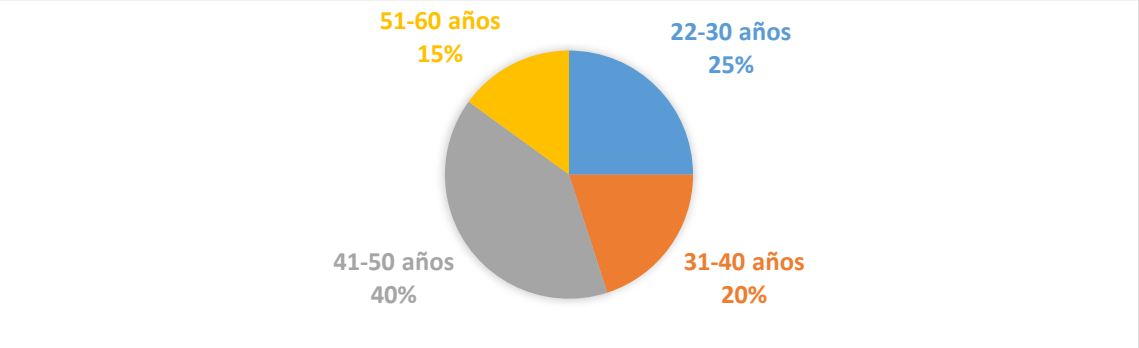
ANÁLISIS GRÁFICO:

Cuestionario Formación docente en educación inclusiva

DIMENSIÓN 1 Datos sociodemográficos y profesionales (6 ítems)

Gráfico #1

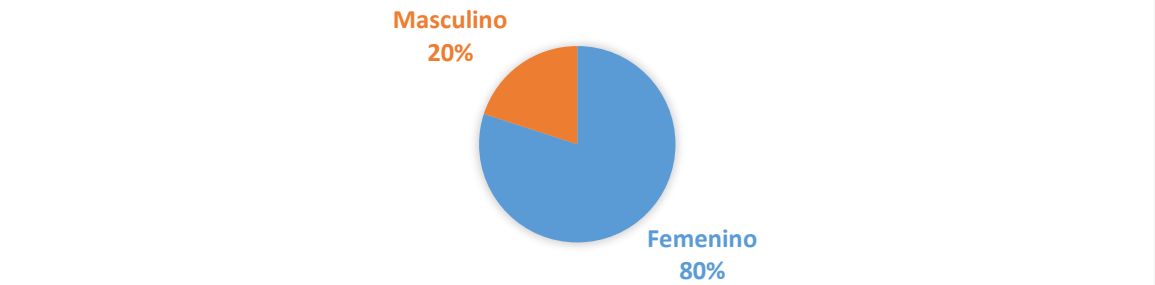
Estructura Etaria de Docentes Encuestados



Fuente: *Elaboración propia basada en encuesta aplicada, 2025.*
Nota: *Nota: 60% de docentes entre 31-50 años; plantilla madura y experimentada.*

Gráfico #2

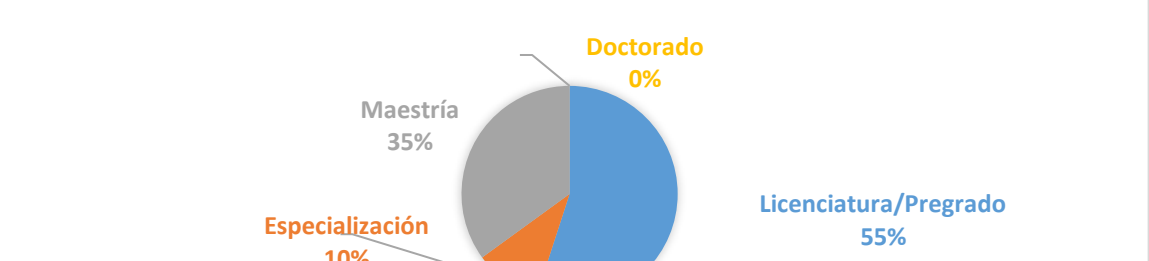
Perfil de Género de Educadores Encuestados



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *80% de mujeres; tendencia típica en educación primaria.*

Gráfico #3

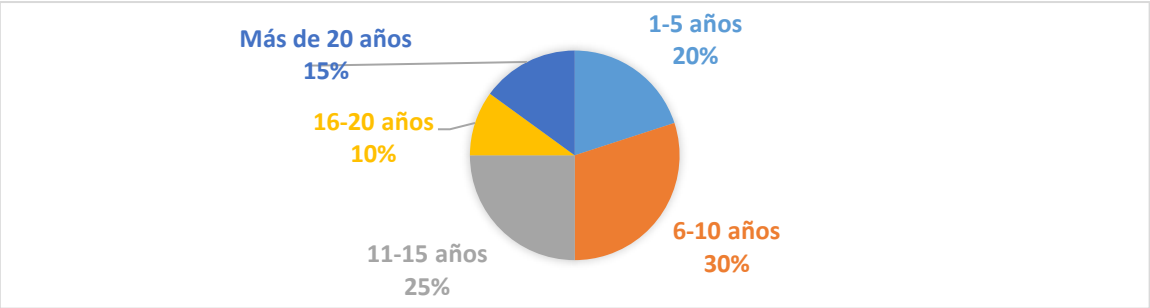
Formación Académica del Personal Docente



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *45% pregrado, 55% posgrado; nivel educativo alto pero falta especialización doctoral.*

Gráfico #4

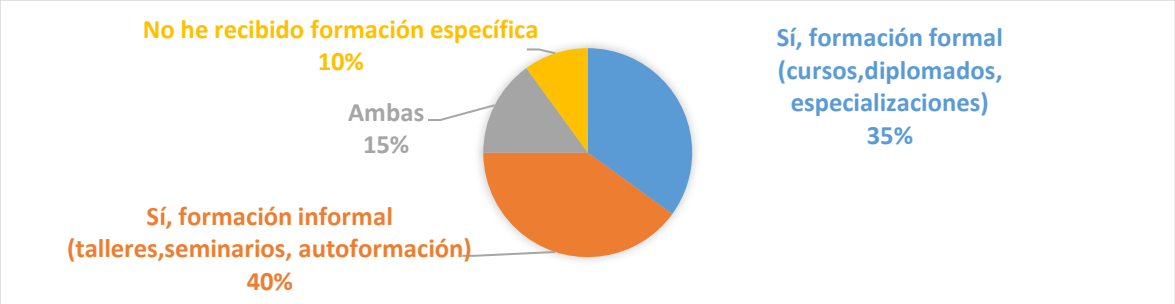
Trayectoria Profesional de Educadores Participantes



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *70% con más de 6 años de experiencia; personal estable y experimentado.*

Gráfico #5

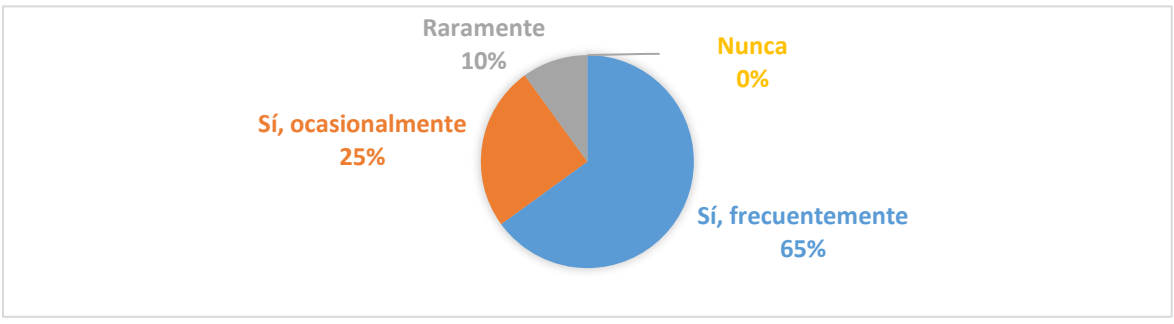
Formación Específica en Educación Inclusiva Recibida



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *90% tiene formación inclusiva; predomina modalidad informal (40% vs 35% formal).*

Gráfico #6

Experiencia Directa con Estudiantes con NEE



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *90% ha trabajado con estudiantes con NEE; experiencia práctica amplia.*

DIMENSIÓN 2: Conocimiento sobre marco legal y políticas inclusivas (12 ítems)
Gráfico #7

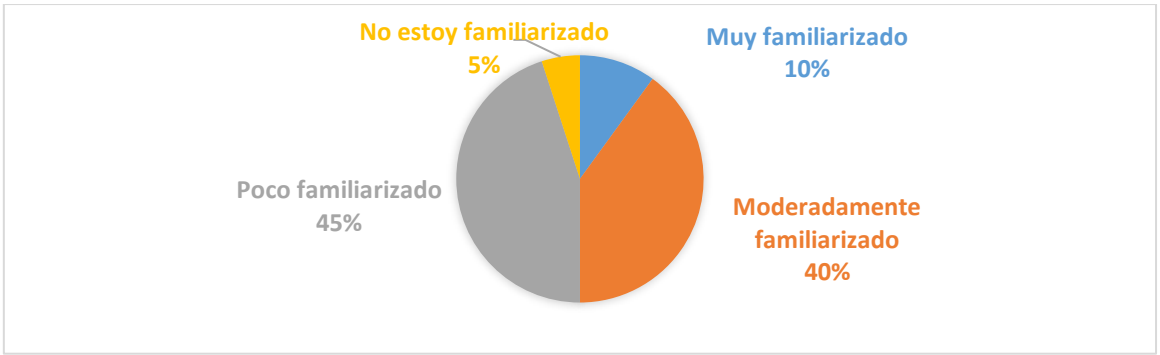
Nivel de Conocimiento sobre la CDPD (Conocimiento sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) de las Naciones Unidas.



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Solo 20% conoce bien la Convención; 50% conoce con limitado o nulo conocimiento.*

Gráfico #8

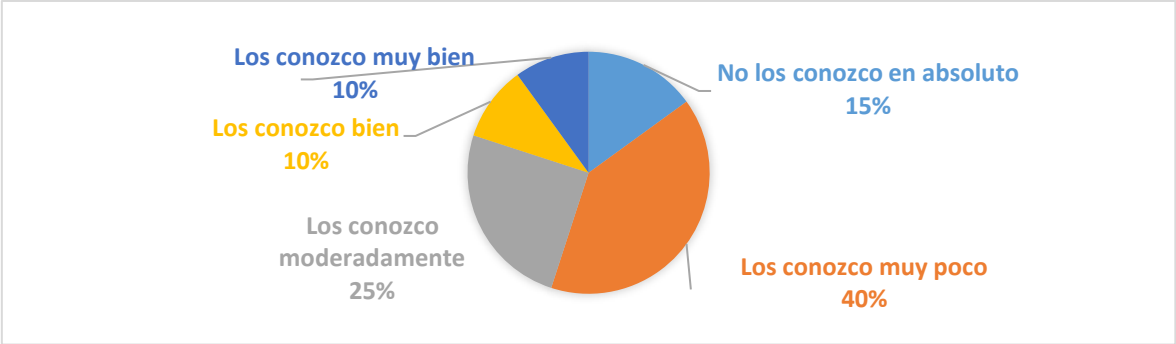
Nivel de Conocimiento del Marco Legal Nacional Inclusivo



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Déficit crítico: 50% desconoce la legislación nacional inclusiva.*

Gráfico #9

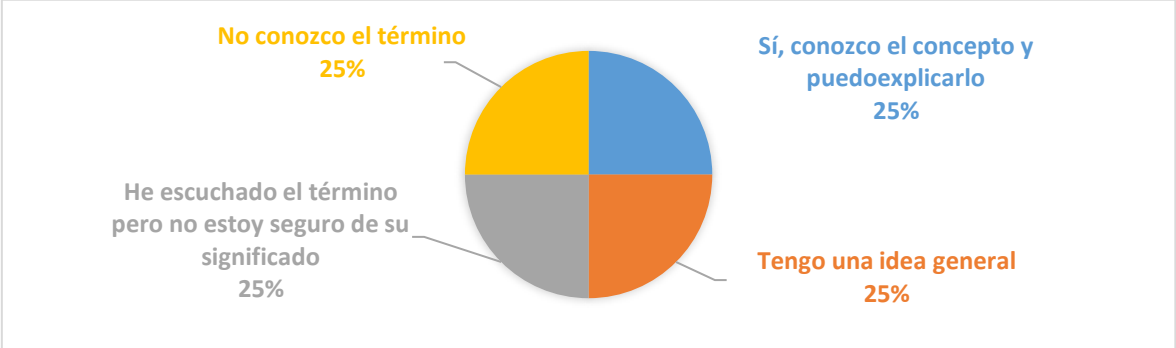
Nivel de Familiaridad con Políticas Inclusivas Institucionales



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *55% requiere capacitación; solo 20% domina políticas internas.*

Gráfico #10

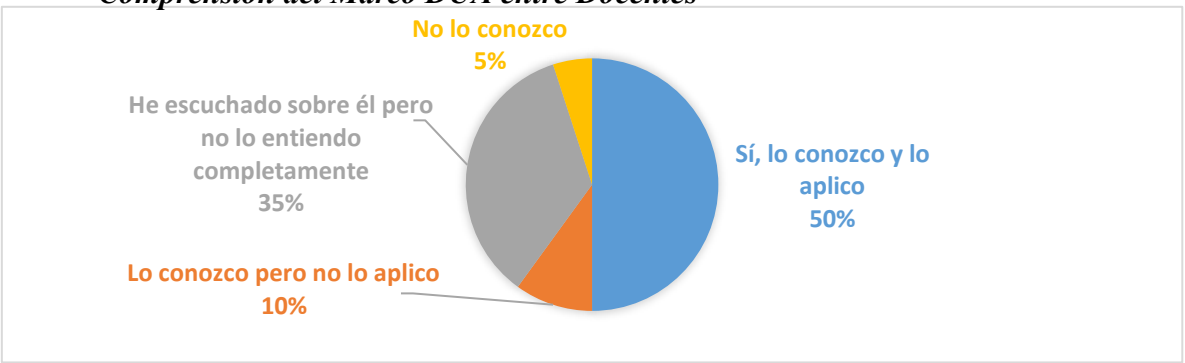
Nivel de Comprensión del Término 'Ajustes Razonables" en términos de Inclusión.



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *45% comprende el concepto; necesidad de clarificación terminológica.*

Gráfico #11

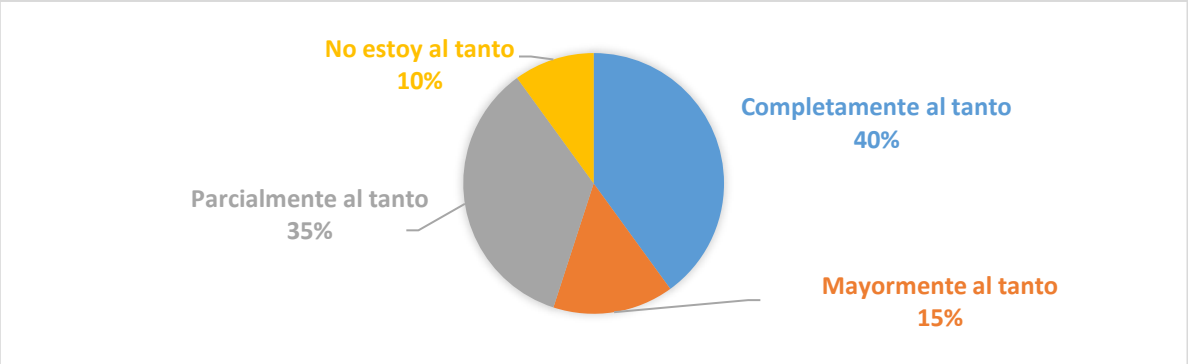
Comprensión del Marco DUA entre Docentes



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *50% conoce DUA; 35% requiere formación especializada.*

Gráfico #12

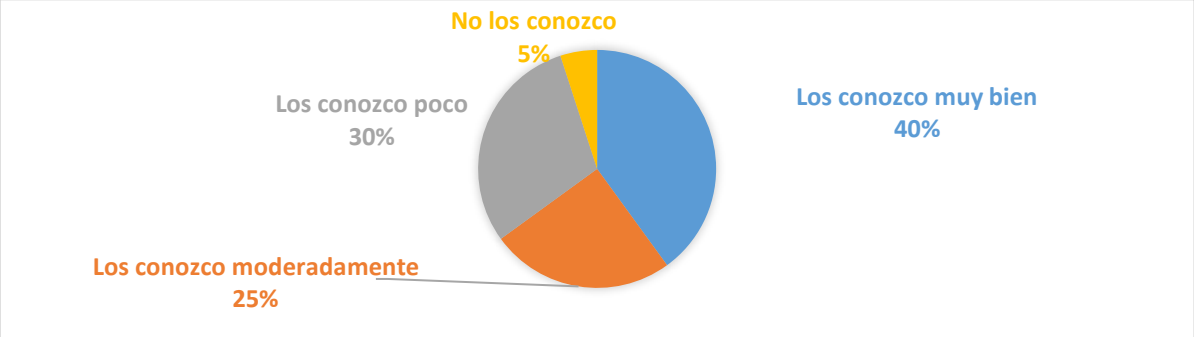
Nivel de Información sobre Políticas de Discapacidad Institucionales



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *55% maneja políticas institucionales adecuadamente.*

Gráfico #13

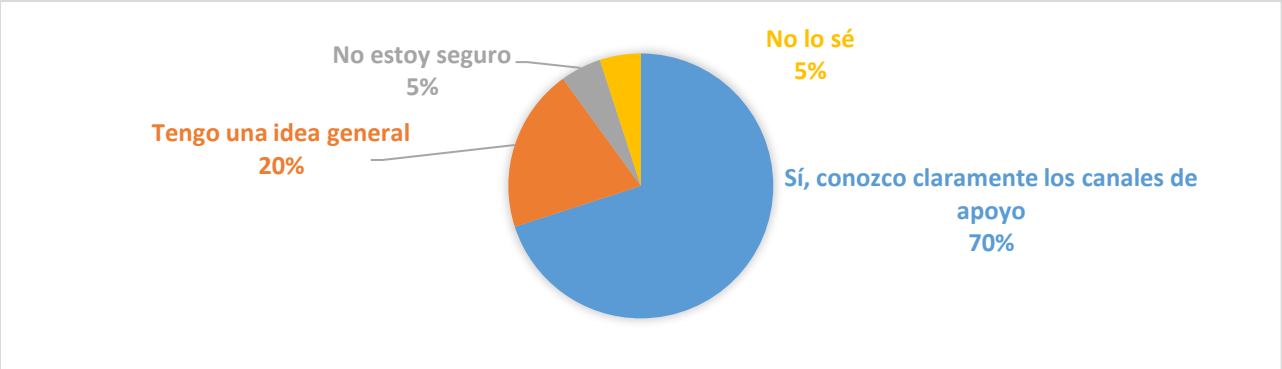
Nivel de Conocimiento de Derechos de Estudiantes con NEE



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *65% conoce derechos estudiantiles; base sólida para prácticas inclusivas.*

Gráfico #14

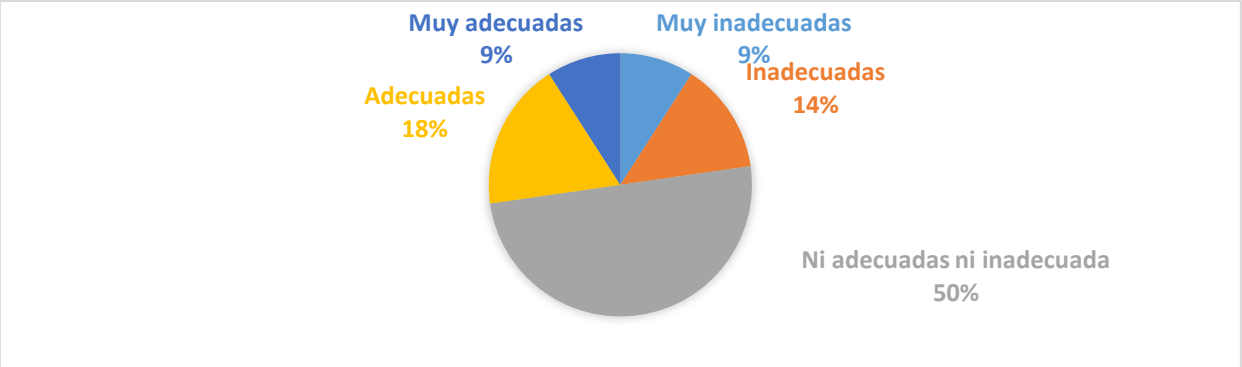
Claridad sobre Rutas de Apoyo Institucional para Inclusión



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *70% identifica canales de apoyo institucional.*

Gráfico #15

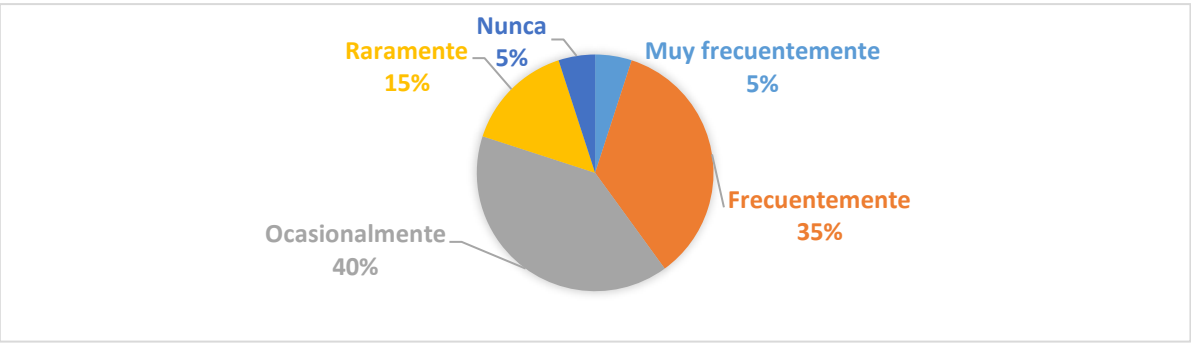
Percepción Docente sobre la Adecuación de las Políticas Nacionales de Educación Inclusiva



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *50% considera inadecuadas las políticas nacionales.*

Gráfico #16

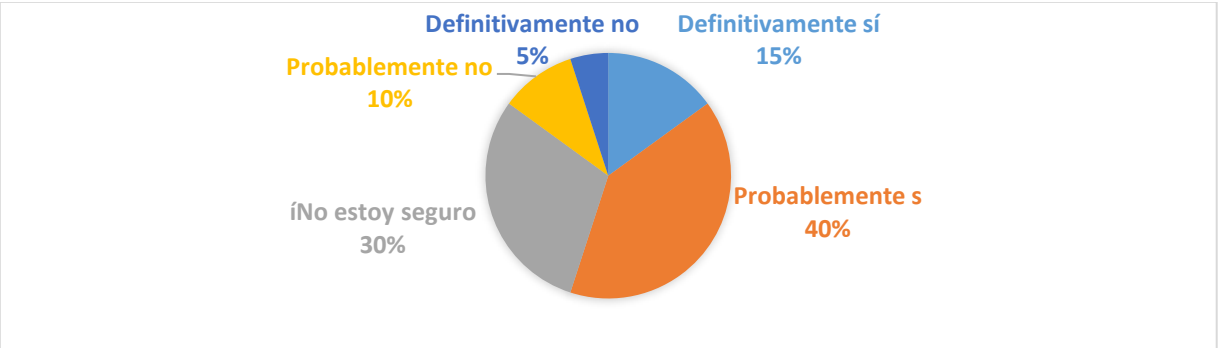
Seguimiento Docente de Cambios Normativos en Inclusión Educativa



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Actualización deficiente en cambios normativos inclusivos.*

Gráfico #17

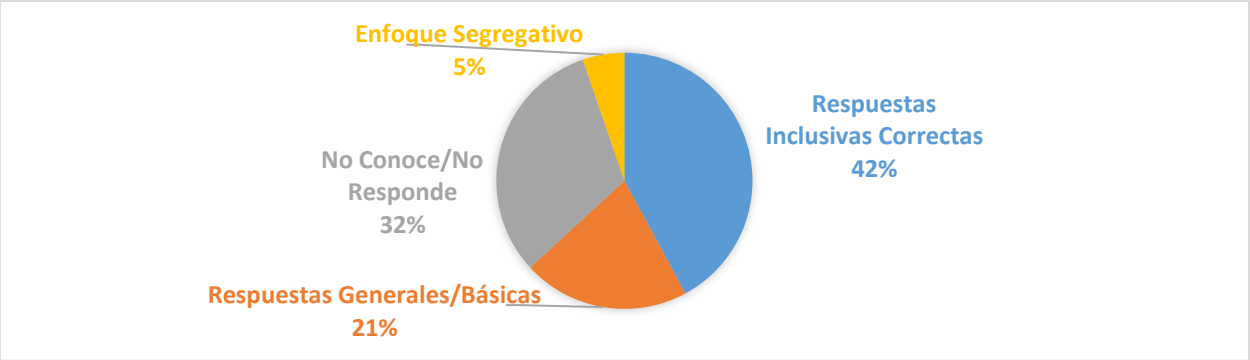
Percepción Docente sobre la Efectividad de la Normativa Actual para Facilitar Prácticas Inclusivas



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *55% percibe que normativa facilita prácticas; 30% neutral.*

Gráfico #18

Nivel de Conocimiento Docente sobre Normativas de Educación Inclusiva

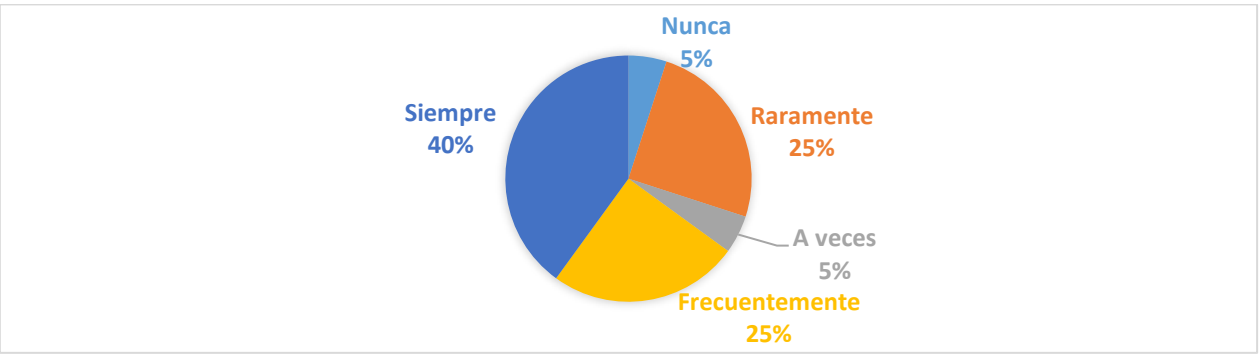


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Distribución heterogénea del conocimiento normativo entre docentes.*

DIMENSIÓN 3: Estrategias pedagógicas inclusivas y metodologías adaptativas (18 ítems)

Gráfico #19

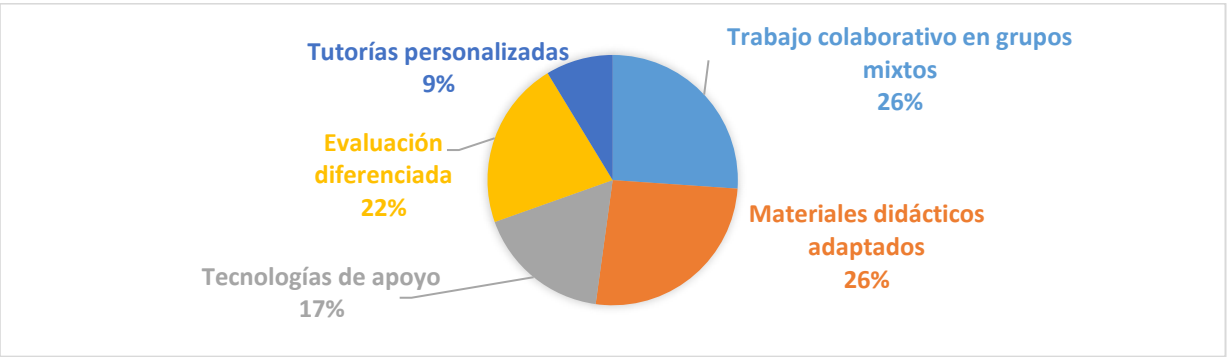
Frecuencia de Adaptación Metodológica para Estudiantes con Diferentes Necesidades



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *52% adapta metodologías frecuentemente; margen de mejora del 48%.*

Gráfico #20

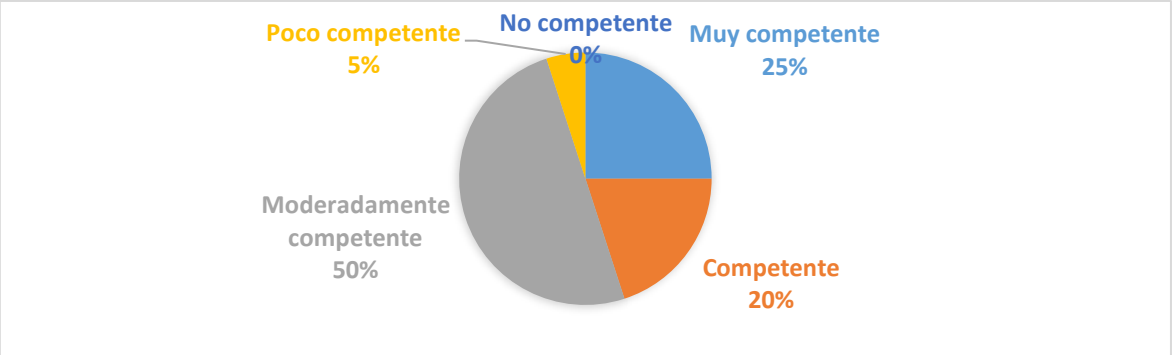
Estrategias Pedagógicas Más Utilizadas para la Enseñanza Inclusiva



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Predominan materiales adaptados (78%) y trabajo colaborativo (65%).*

Gráfico #21

Autoevaluación Docente sobre Competencias para Adaptaciones Curriculares



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Brecha crítica: solo 30% se siente competente en adaptaciones curriculares.*

Gráfico #22

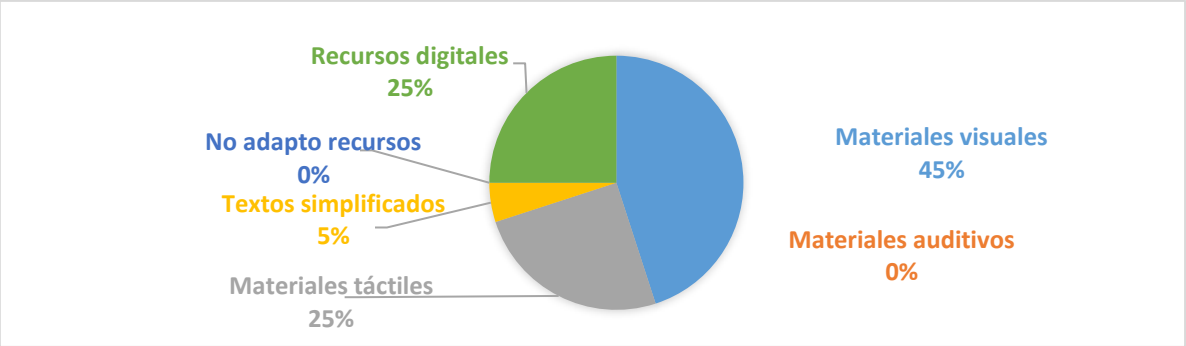
Frecuencia de Implementación de Evaluaciones Diferenciadas



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *60% implementa evaluaciones diferenciadas; 30% requiere capacitación.*

Gráfico #23

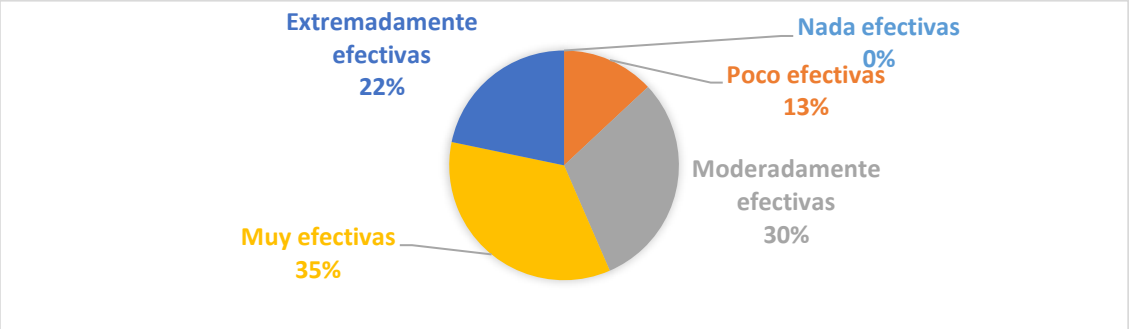
Tipos de Recursos Didácticos Adaptados con Mayor Frecuencia



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Fortaleza en adaptación de materiales visuales y digitales; debilidad en recursos auditivos.*

Gráfico #24

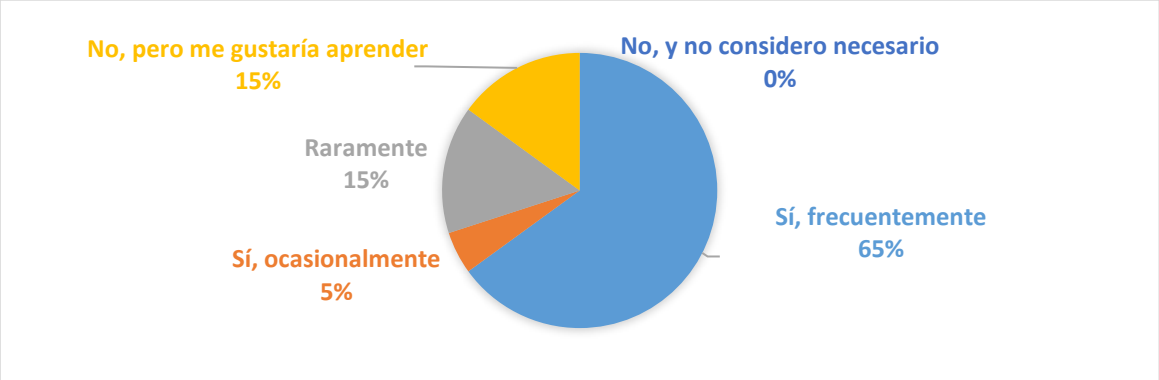
Percepción Docente sobre la Efectividad de las Estrategias de Enseñanza Colaborativa



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Alta valoración (85%) de estrategias colaborativas para inclusión.*

Gráfico #25

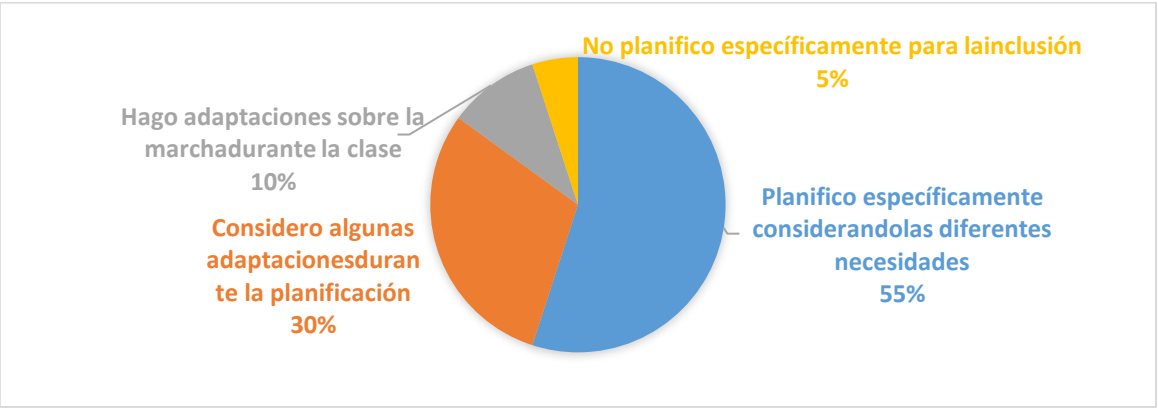
Uso de Tecnologías de Apoyo en el Aula para la Inclusión Educativa



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *65% usa tecnologías inclusivas; necesidad de capacitación tecnológica.*

Gráfico #26

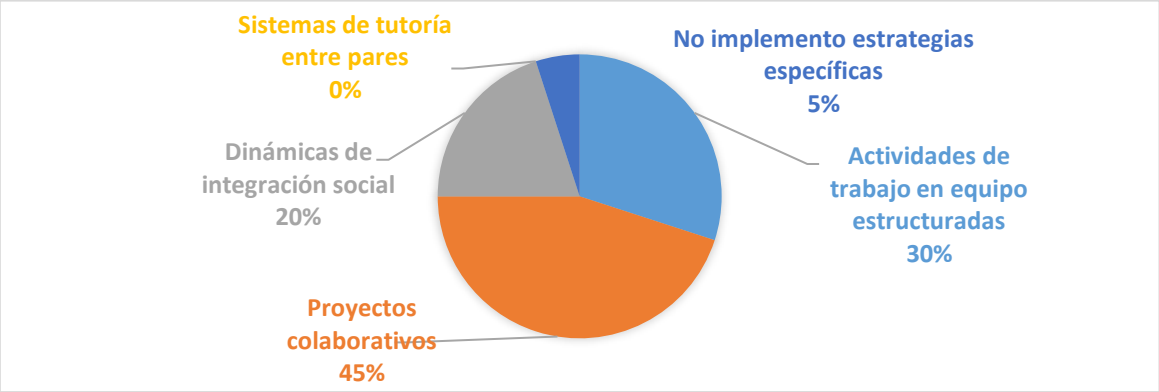
Estrategias de Planificación Docente para Asegurar la Participación Estudiantil Inclusiva



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *85% planifica considerando la diversidad estudiantil.*

Gráfico #27

Estrategias para Fomentar la Interacción entre Estudiantes con y sin NEE

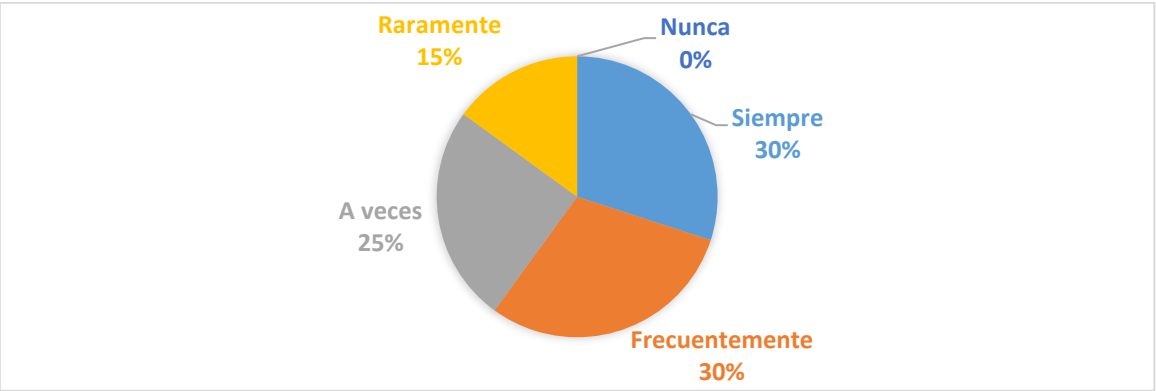


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *Estrategias variadas para fomentar la interacción inclusiva.*

Gráfico #28

Frecuencia de Modificación de la Metodología de Evaluación según Necesidades Estudiantiles

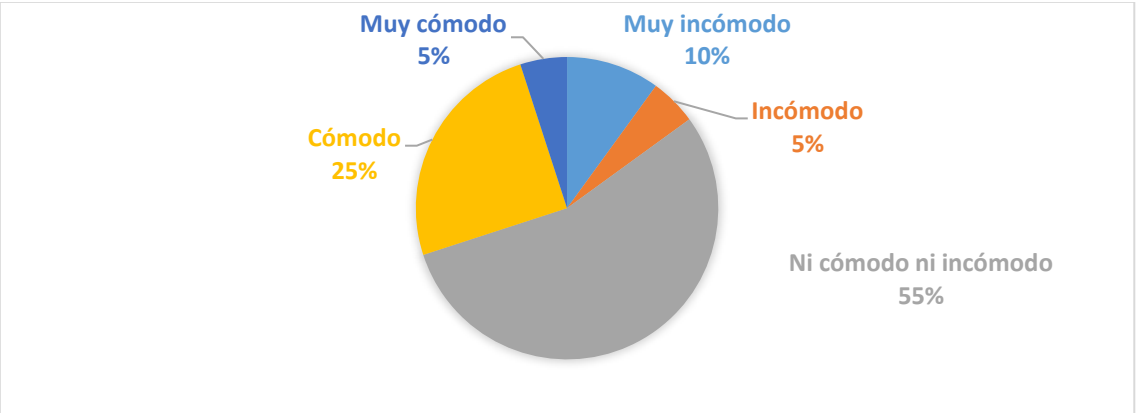


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *60% modifica evaluaciones; progreso en personalización educativa.*

Gráfico #29

Nivel de Comodidad Docente en la Implementación de Adaptaciones Curriculares

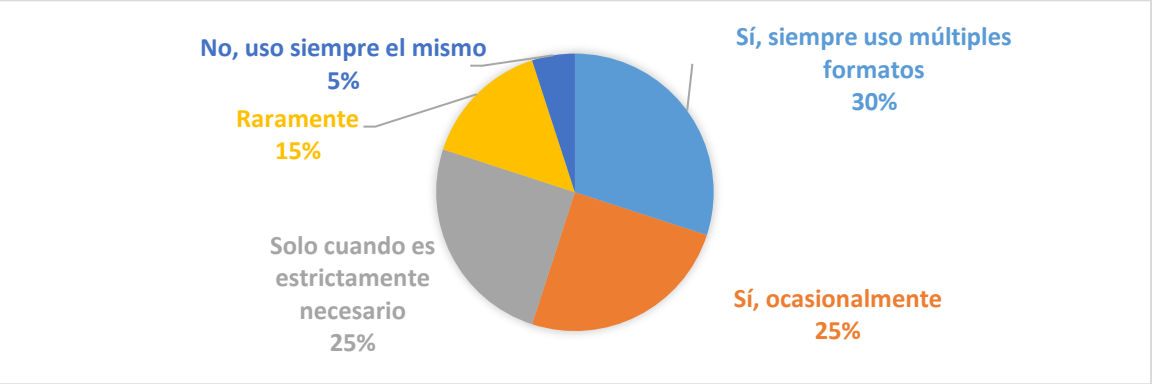


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *Solo el 30% se siente cómodo con adaptaciones; área de mejora prioritaria.*

Gráfico #30

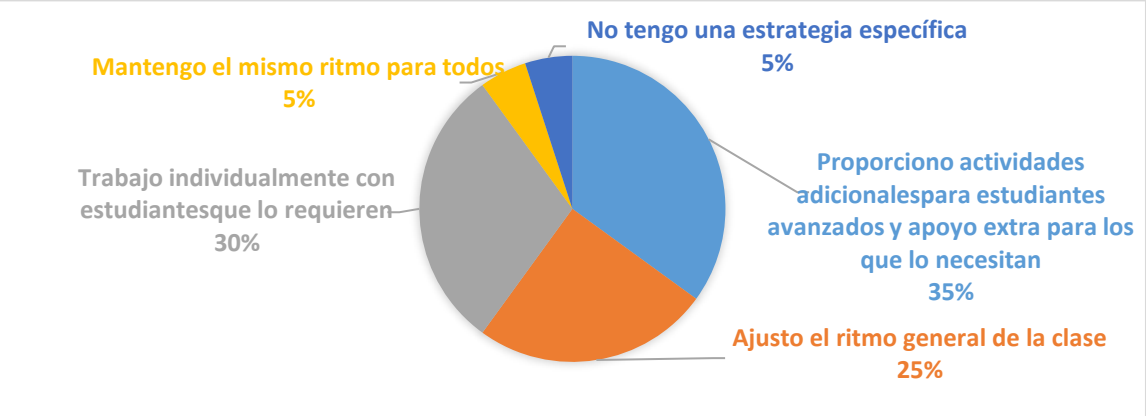
Uso de Múltiples Formatos para la Presentación de Información en Clase



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *55% usa formatos diversos; oportunidad de mejora del 45%.*

Gráfico # 31

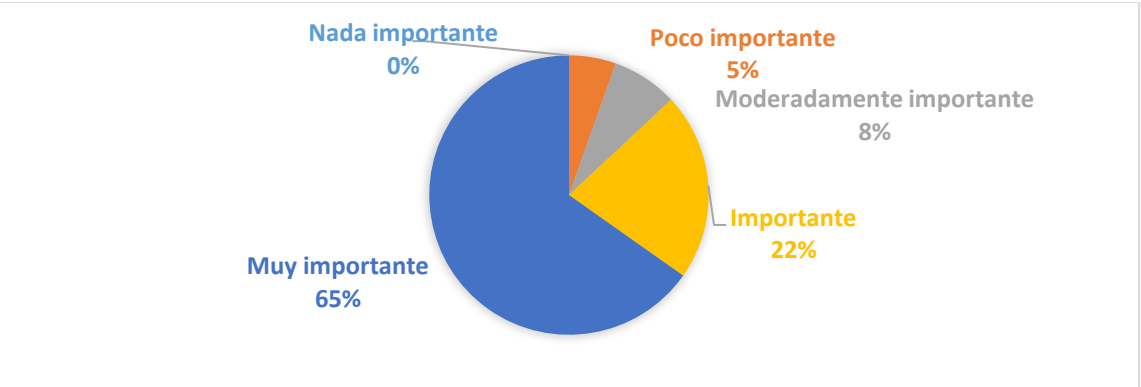
Manejo Docente de las Diferencias en el Ritmo de Aprendizaje Estudiantil



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *90% maneja diferencias de ritmo; fortaleza pedagógica consolidada.*

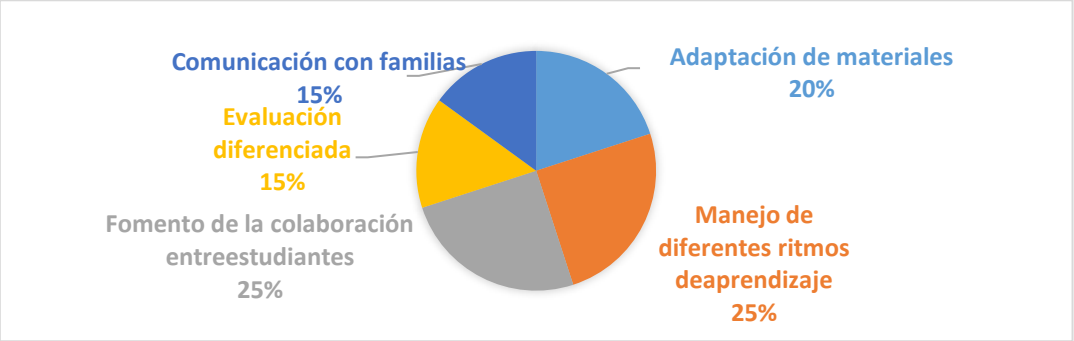
Gráfico #32

Percepción Docente sobre la Importancia de la Capacitación en Metodologías Inclusivas



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Consenso alto (87%) sobre la importancia de la formación inclusiva.*
Gráfico #33

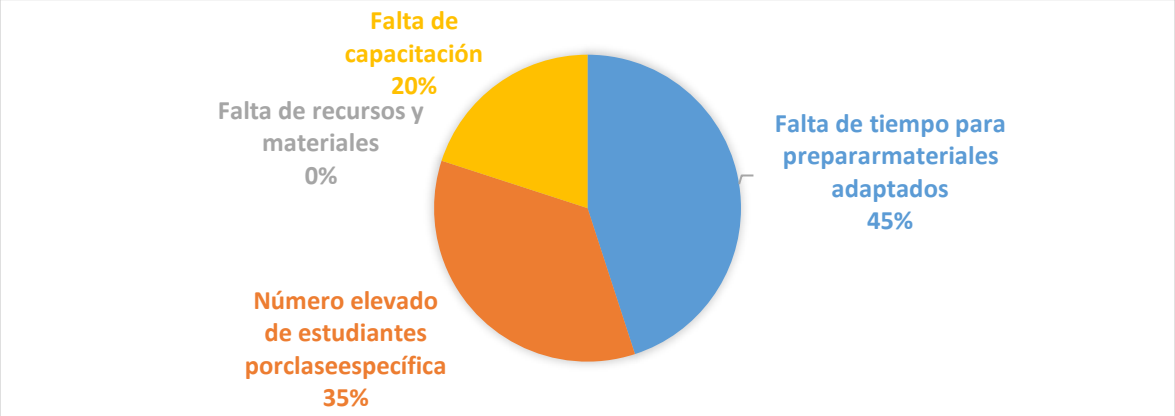
Autopercepción de Fortalezas Docentes en la Enseñanza Inclusiva



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Destacan en colaboración, adaptación material y comunicación familiar.*

Gráfico #34

Principales Desafíos Docentes en la Implementación de Prácticas Inclusivas



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Barreras: falta de tiempo (65%), grupos numerosos (45%), capacitación limitada (40%).*

Gráfico #35

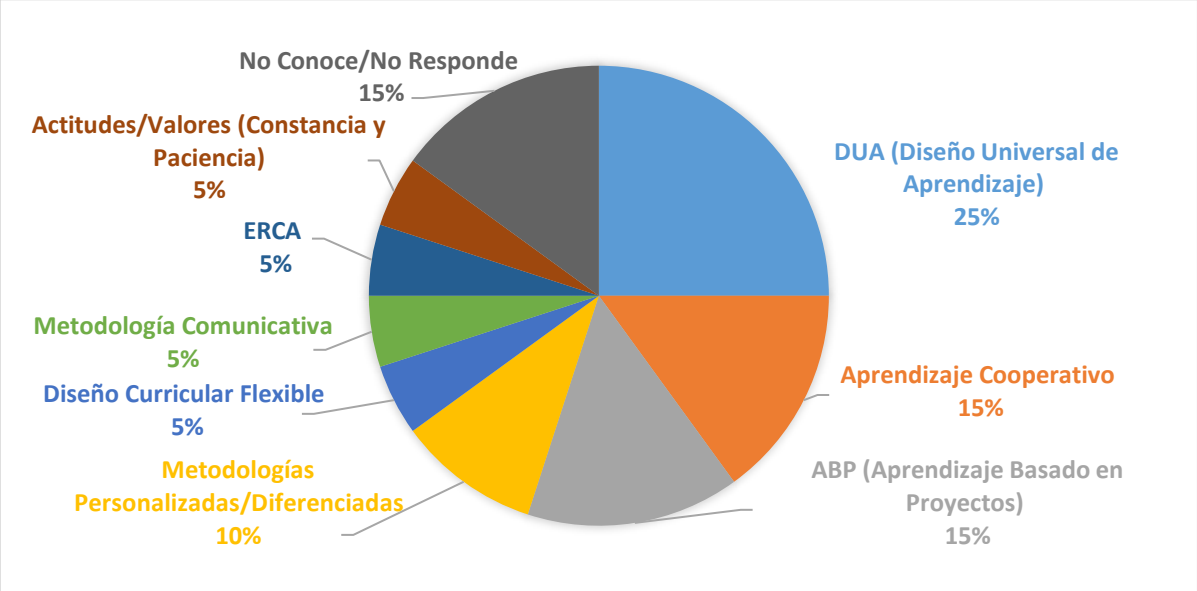
Estrategias Pedagógicas Implementadas por los Docentes



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Diversidad metodológica con áreas de fortalecimiento identificadas.*

Gráfico #36

Metodologías Pedagógicas Preferidas Por Los Docentes



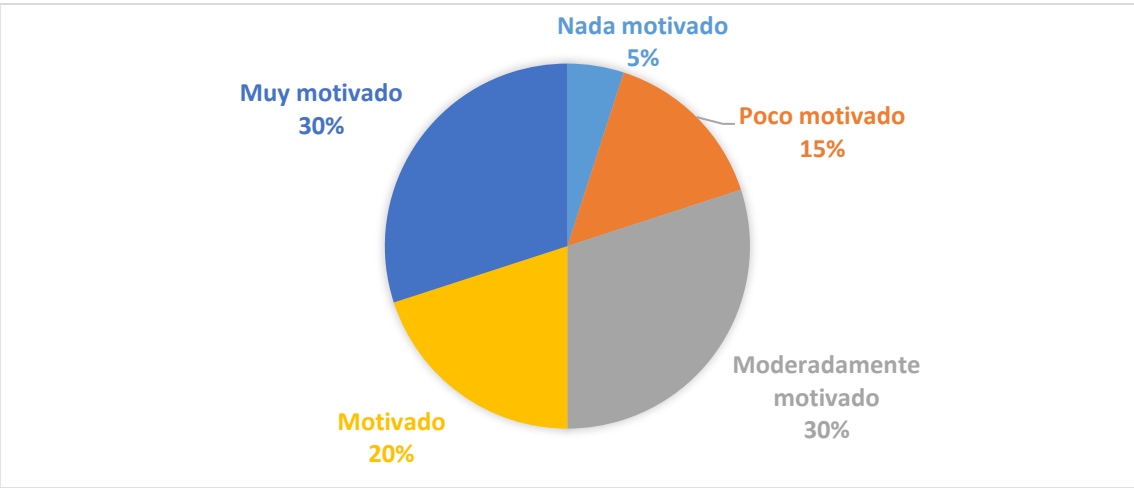
Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *Preferencia por DUA y metodologías activas; necesidad de capacitación especializada.*

DIMENSIÓN 4: percepciones sobre formación continua (12 ítems)

Gráfico #37

Nivel de Motivación Docente para Participar en Formación sobre Educación Inclusiva

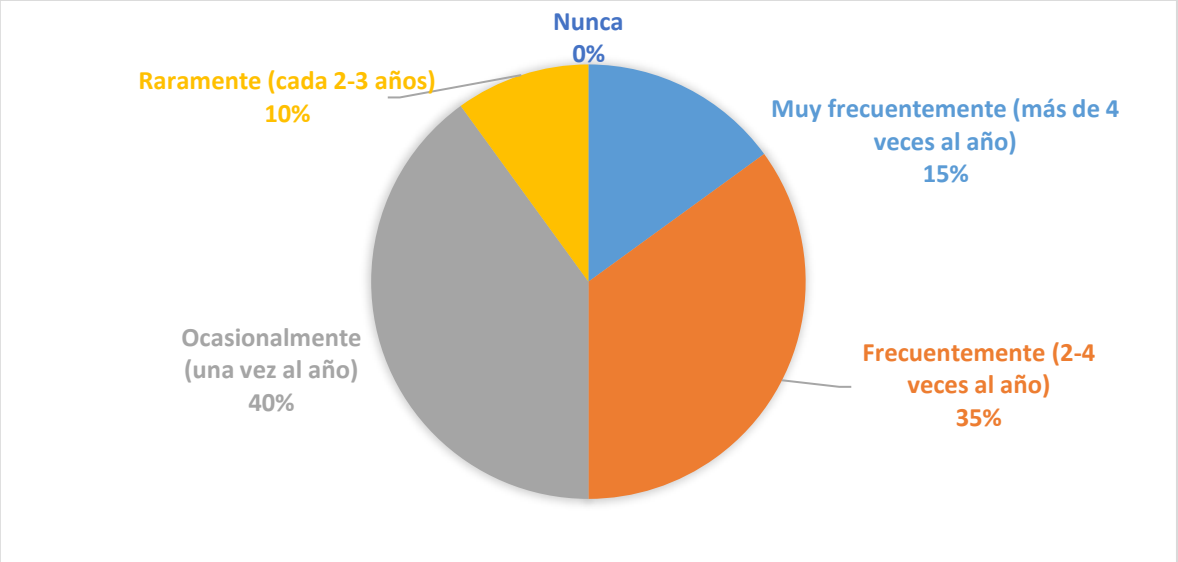


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *60% altamente motivado; base sólida para programas formativos.*

Gráfico #38

Frecuencia de Participación Docente en Actividades de Formación Continua sobre Inclusión Educativa

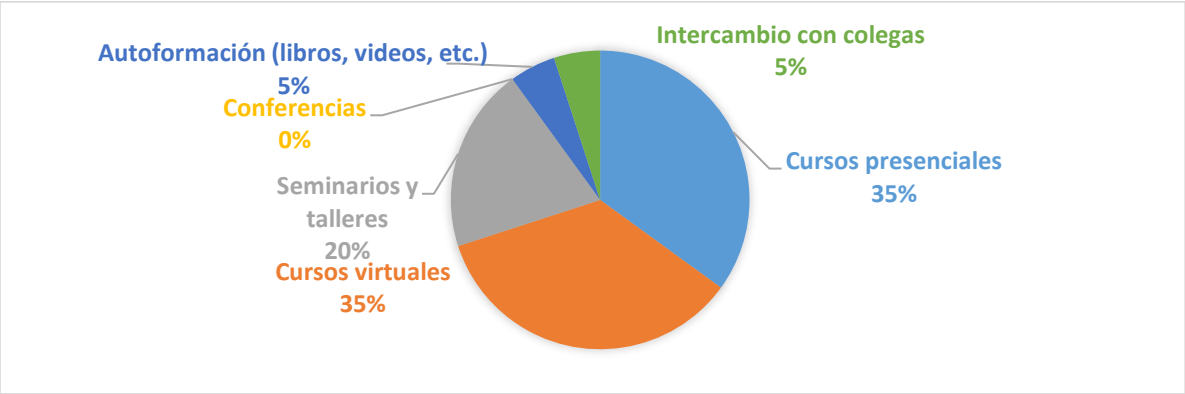


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *Participación limitada: solo 15% muy frecuente, 40% ocasional.*

Gráfico #39

Preferencias Docentes sobre Modalidades de Formación en Inclusión Educativa

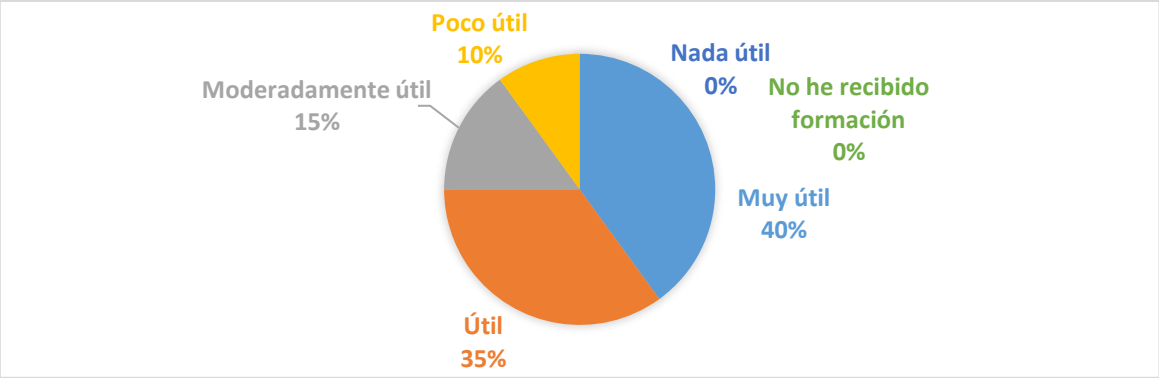


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *Preferencia equilibrada entre modalidades presencial y virtual.*

Gráfico #40

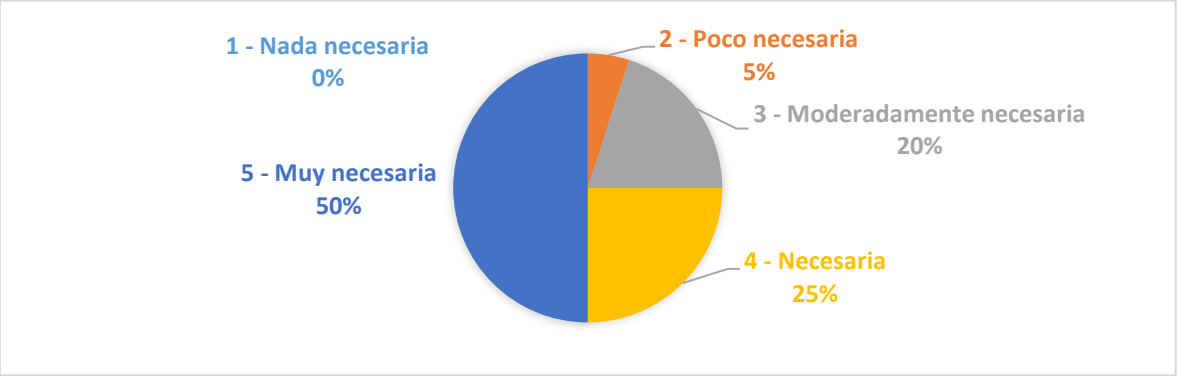
Percepción Docente sobre la Utilidad de la Formación Recibida en Educación Inclusiva



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Alta valoración (80%) de utilidad formativa recibida.*

Gráfico #41

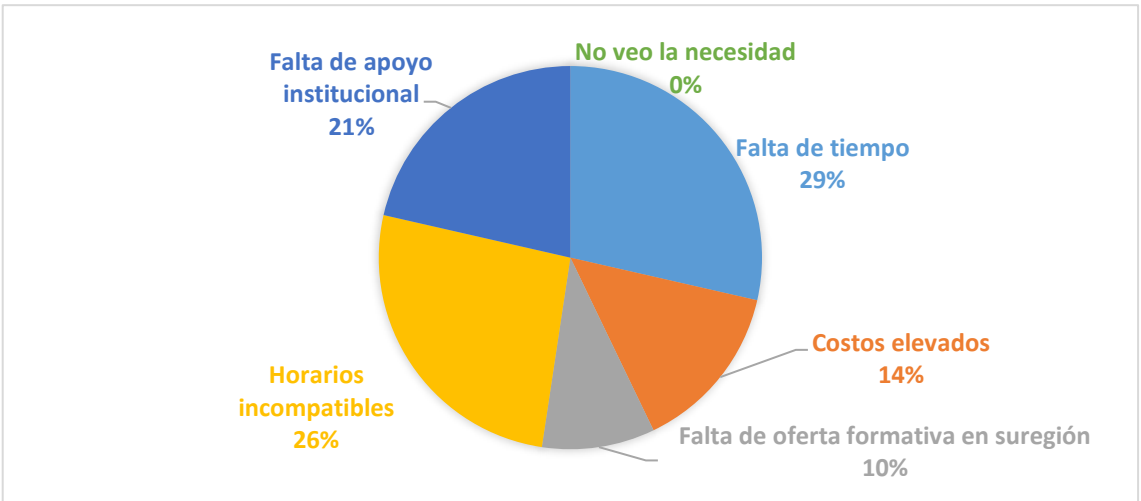
Percepción Docente sobre la Necesidad de Formación Continua en Educación Inclusiva para el Desarrollo Profesional



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *87% considera necesaria la formación continua inclusiva.*

Gráfico #42

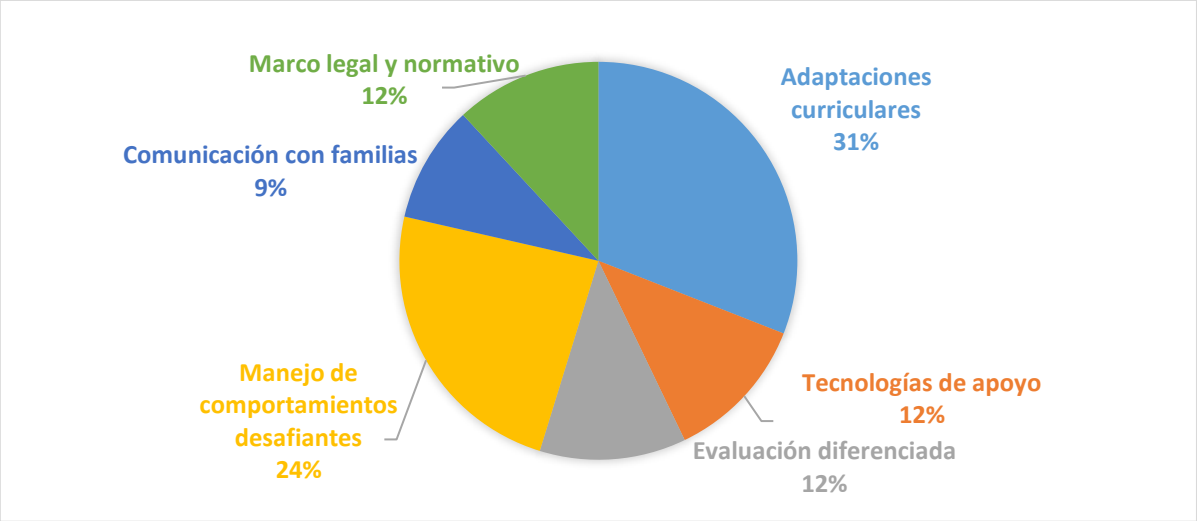
Principales Barreras para Acceder a Formación en Educación Inclusiva según Percepción Docente



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Obstáculos principales: falta de tiempo (29%), horarios incompatibles (26%).*

Gráfico #43

Áreas Específicas de Educación Inclusiva Priorizadas por los Docentes para Formación Adicional

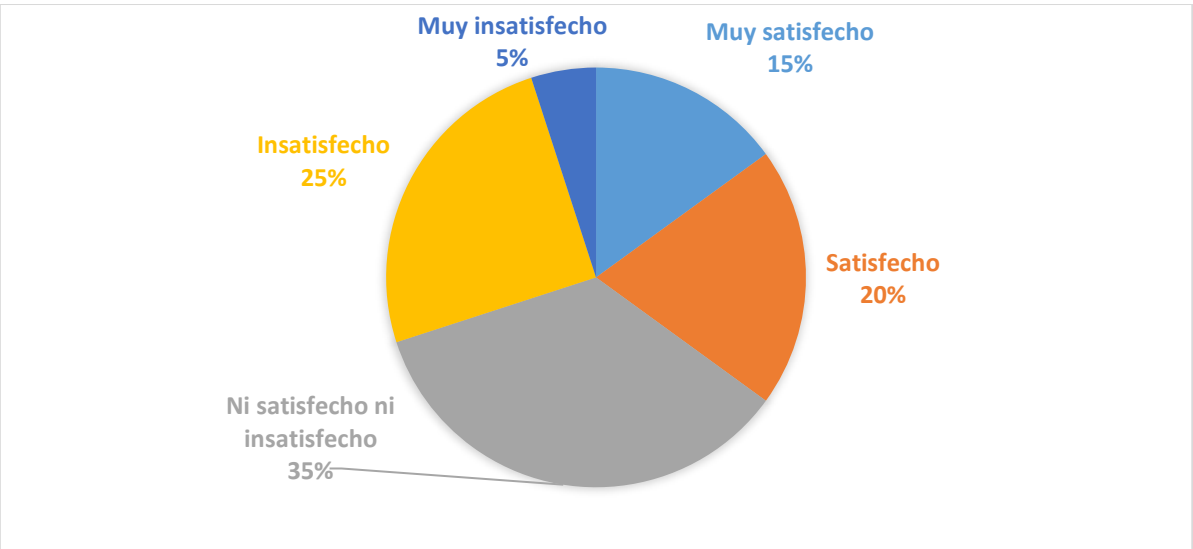


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *Demanda: adaptaciones curriculares, tecnologías de apoyo, evaluación diferenciada.*

Gráfico #44

Satisfacción Docente con las Oportunidades de Formación Continua Ofrecidas por la Institución

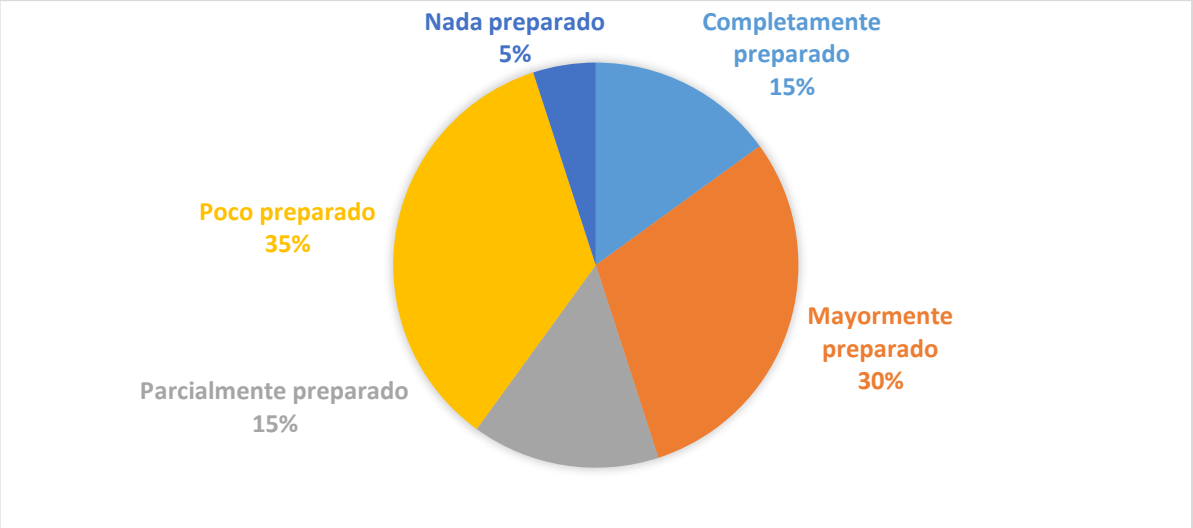


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *Evaluación neutral indica necesidad de mejorar la oferta formativa institucional.*

Gráfico #45

Percepción Docente sobre la Preparación de su Formación Inicial para la Educación Inclusiva



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *65% considera insuficiente su formación inicial en inclusión.*

.

Gráfico #46

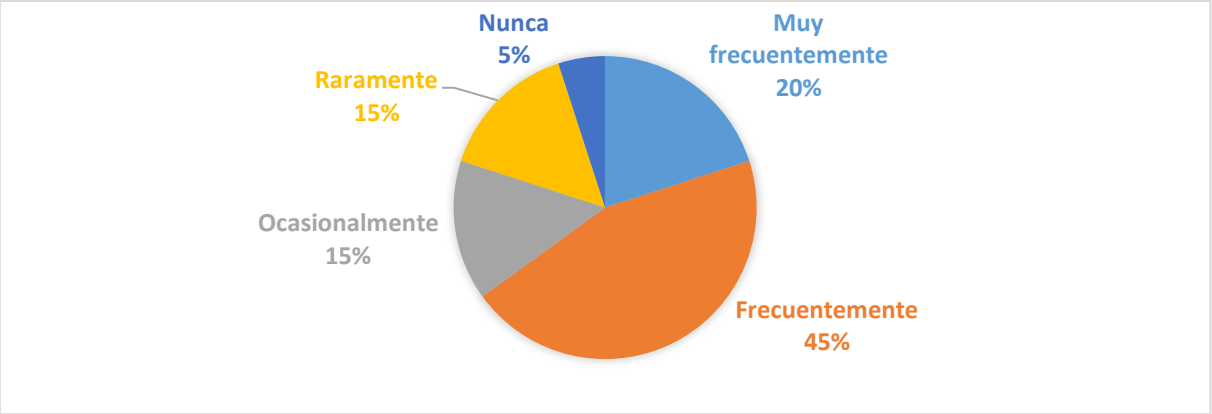
Modalidades de Formación Más Efectivas para el Aprendizaje sobre Educación Inclusiva según Percepción Docente



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Preferencia por talleres prácticos (40%) y mentorías (25%).*

Gráfico #47

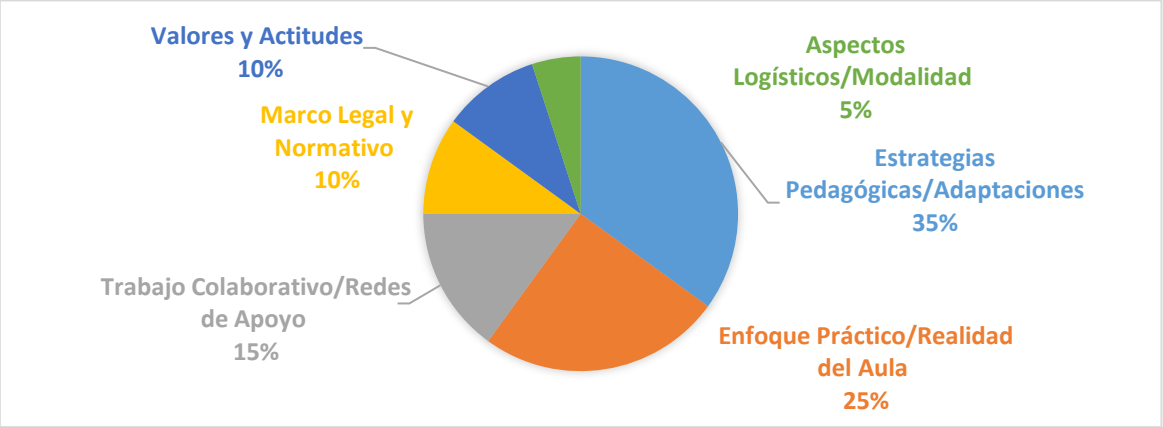
Frecuencia de Autoactualización Docente en Educación Inclusiva por Iniciativa Propia



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *70% se autoactualiza ocasional o frecuentemente.*

Gráfico #48

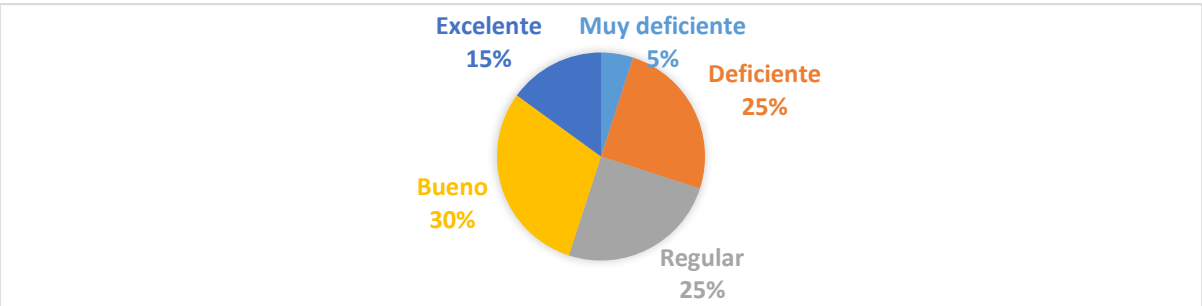
Aspectos Más Importantes en un Programa de Formación en Educación Inclusiva según Percepción Docente



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Priorizan estrategias prácticas, colaboración y aplicación directa.*

DIMENSIÓN 5: Evaluación de mecanismos institucionales de apoyo (8 ítems)
Gráfico #49

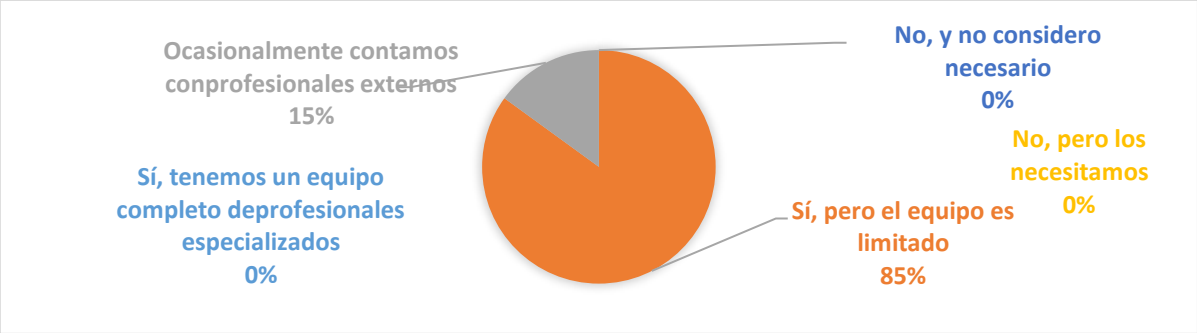
Evaluación Docente del Nivel de Apoyo Institucional para Implementar Prácticas Inclusivas



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Evaluación dividida: 40% deficiente vs. 45% regular-bueno.*

Gráfico #50

Disponibilidad de Profesionales Especializados en Educación Inclusiva en la Institución



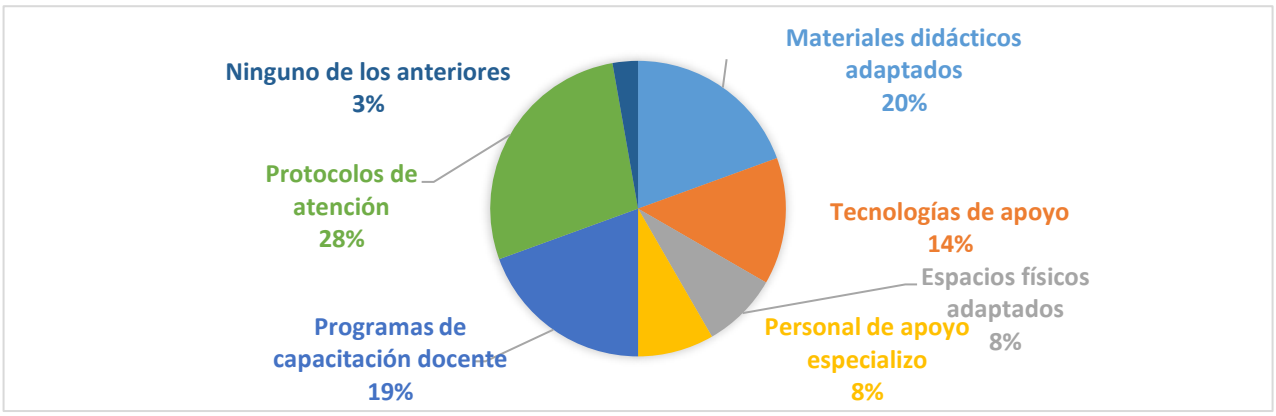
Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *45% cuenta con equipos limitados; 30% de equipos completos.*

.

Gráfico #51

Recursos para la Educación Inclusiva Disponibles en la Institución

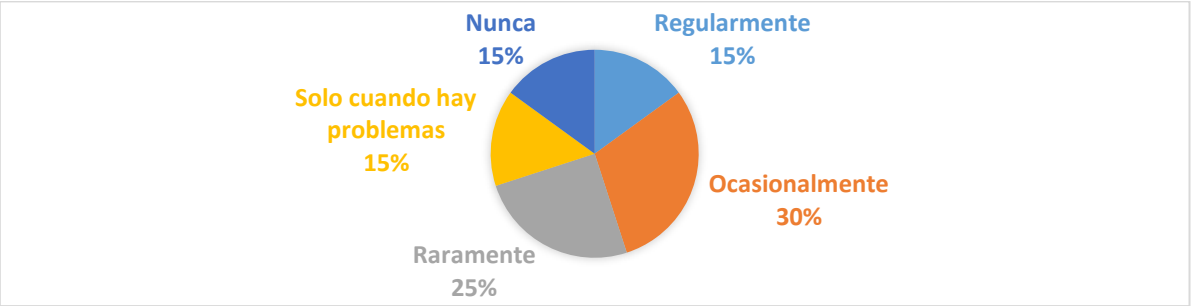


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *Disponibles: capacitación (60%), protocolos (55%); faltan recursos especializados.*

Gráfico #52

Frecuencia de Retroalimentación Administrativa sobre Prácticas Inclusivas Docentes

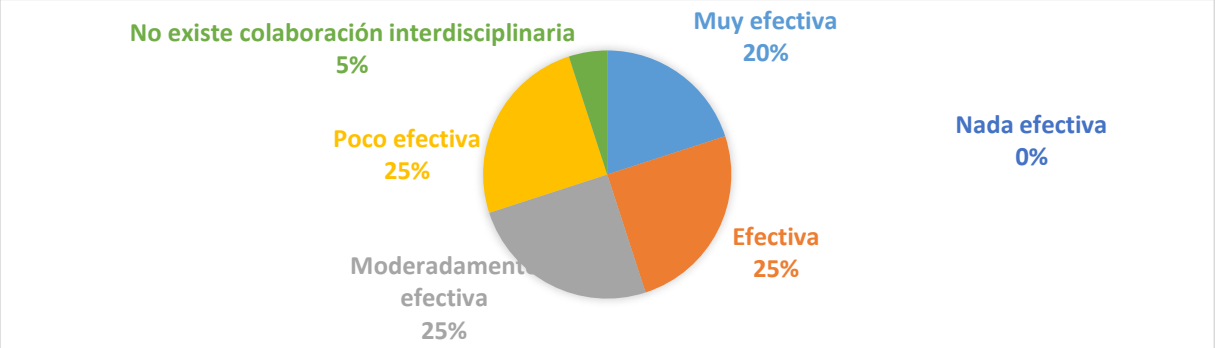


Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*

Nota: *Déficit crítico: limitada retroalimentación sobre prácticas inclusivas.*

Gráfico #53

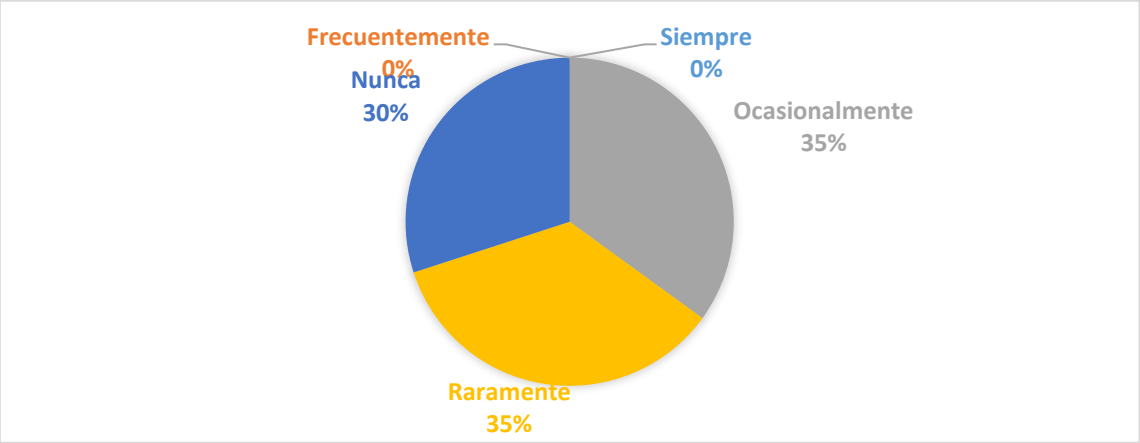
Efectividad de la Colaboración Interdisciplinaria Institucional para Apoyar la Inclusión Educativa



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *55% evalúa la colaboración como efectiva; 25% moderadamente efectiva.*

Gráfico #54

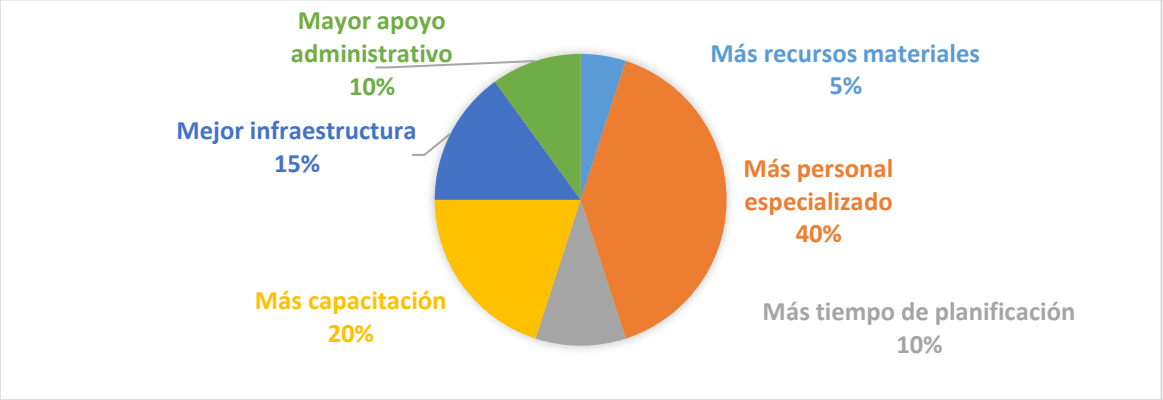
Provisión Institucional de Tiempo Adicional para Planificar Adaptaciones Curriculares



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Insuficiente tiempo institucional para planificar adaptaciones curriculares.*

Gráfico #55

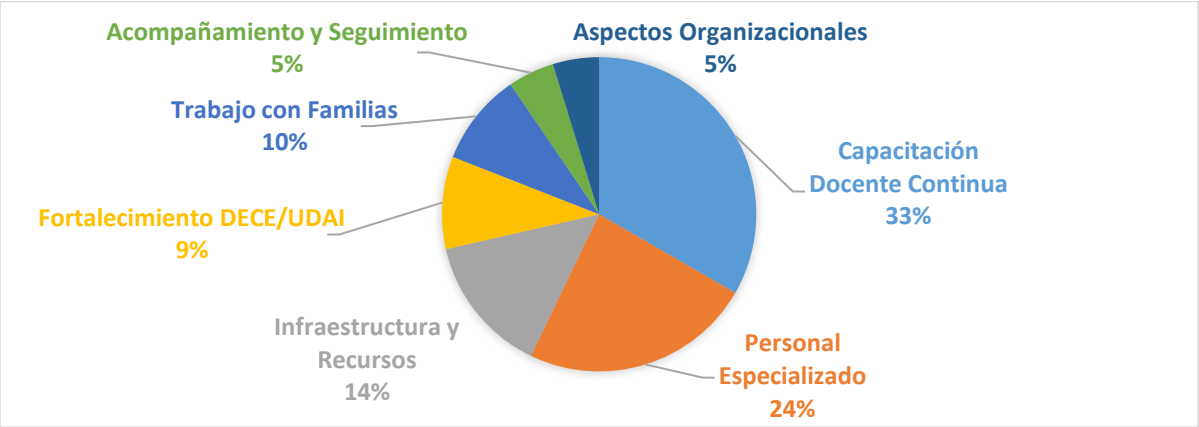
Tipos de Apoyo Institucional Más Necesarios para Mejorar las Prácticas Inclusivas



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Demandan: personal especializado (70%), capacitación (50%), infraestructura (35%).*

Gráfico #56

Recomendaciones Docentes para Mejorar los Mecanismos de Apoyo Institucional en Educación Inclusiva



Fuente: *Encuesta sobre formación docente en educación inclusiva, 2025.*
Nota: *Prioridades: capacitación continua y personal especializado adicional.*

El cuestionario aplicado a 20 docentes de la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez arroja hallazgos relevantes sobre la formación en educación inclusiva. Del grupo, el 80% son mujeres y el 70% tiene más de 6 años de experiencia, con un 90% que ha recibido formación en inclusión, mayormente informal. Sin embargo, existen brechas en el conocimiento normativo: solo el 20% conoce la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad. Aunque el 87% valora la formación continua, las barreras son la falta de tiempo y horarios. Se concluye que el fortalecimiento del capital humano es crítico para mejorar la educación inclusiva.

RESULTADOS

Este estudio confirma la existencia de una relación positiva moderada entre competencias pedagógicas inclusivas, metodologías adaptativas y percepciones docentes sobre formación continua, validando parcialmente las hipótesis planteadas. Los hallazgos revelan una paradoja crítica en la educación inclusiva actual: mientras el 87% de los docentes valora conceptualmente la importancia de la capacitación inclusiva, únicamente el 30% demuestra competencia práctica para implementar adaptaciones curriculares efectivas.

La investigación evidencia que la formación formal especializada genera impacto diferenciado significativo, con docentes capacitados formalmente mostrando 22,3 puntos porcentuales superiores de competencia (66,7%) comparados con aquellos con formación informal (44,4%). Este hallazgo desafía tendencias hacia la flexibilización formativa y respalda la necesidad de programas estructurados sistemáticamente.

Las barreras identificadas son predominantemente estructurales: restricciones temporales (29%), incompatibilidad horaria (26%) y apoyo institucional deficiente, con un 35% lo evalúa negativamente. Estas limitaciones trascienden deficiencias individuales, revelando fallas sistémicas que neutralizan iniciativas formativas. El factor institucional opera como mediador crítico, donde docentes en contextos con apoyo óptimo reportan 80% de autoeficacia versus 25% en ambientes desfavorables.

Los resultados fundamentan la necesidad de reformular políticas educativas inclusivas desde enfoques fragmentados hacia modelos integrales que articulen formación docente especializada, fortalecimiento de equipos interdisciplinarios y optimización de condiciones organizacionales. Solo mediante esta reconfiguración sistémica será posible materializar los ideales inclusivos en transformaciones educativas sostenibles y universales.

Palabras clave: educación inclusiva, formación docente, competencias pedagógicas, metodologías adaptativas, necesidades educativas especiales

CONCLUSIÓN

El propósito final de mi investigación se centró en el análisis de la formación docente en temas de inclusión educativa mediante la evaluación de competencias pedagógicas y metodológicas en la Escuela Fiscal Arturo Euclides Masson Benítez, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora en el planteamiento de una educación equitativa y sin exclusiones. Este objetivo se cumplió gracias al enfoque mixto predominantemente cuantitativo de la investigación que permitió examinar la formación continua y el apoyo institucional de 20 docentes específicamente.

La metodología usada combina a la perfección una revisión de la literatura no solo nacional sino también internacional, dando una vista externa a la vez de la situación en temas de inclusión, se aplicó un cuestionario estructurado que consta de 56 ítems distribuidos en cinco dimensiones.

La selección de tres fundamentos teóricos como lo son el constructivismo, el conductismo y el humanismo junto a los datos empíricos recolectados mostró patrones que van más allá de un contexto institucional específico, lo que valida los hallazgos reportados en estudios internacionales descritos en la investigación.

Los resultados más significativos de esta investigación dejan entrever la incongruencia que existe entre la importancia que los docentes sienten sobre la formación inclusiva y que el aplicar o sentirse competentes en la implementación de prácticas inclusivas.

La investigación además confirma que la formación formal especializada genera impacto diferenciado significativo: los docentes con capacitación sistemática muestran 22,3 puntos porcentuales superiores de competencia (66,7%) comparados con aquellos que solo recibieron formación informal (44,4%). Este resultado desafía tendencias actuales hacia la flexibilización formativa y respalda la necesidad de programas estructurados que integren componentes teóricos, prácticos y reflexivos, tal como proponen Darling-Hammond y Richardson (2009) en su modelo de desarrollo profesional efectivo.

Dentro de la investigación reluce el apoyo institucional como variable mediadora crítica ya que los docentes reportan un 80% de autoeficacia versus 25% en ambientes desfavorables, diferencia que supera significativamente el impacto de la formación especializada; lo que lleva al cuestionamiento de si el desarrollo profesional esta individualizado o aislado a la institución, además indica que la competencia docente es

un asunto colectivo y dinámico del entorno; más que una cualidad relacionada únicamente a la persona.

Las barreras identificadas son predominantemente estructurales: restricciones temporales (29% de menciones), incompatibilidad horaria (26%), apoyo institucional deficiente (35%) y disponibilidad limitada de personal especializado (70% demanda incremento). Limitaciones que producen deficiencias individuales, emergiendo fallas sistémicas que terminan con los buenos deseos de aprender en temas de inclusión. La coexistencia de actitudes altamente favorables hacia la inclusión (87%) con baja participación efectiva en formación continua (solo 15% participa más de cuatro veces al año) corrobora esta interpretación sistémica.

Además, presenta un desconocimiento general del marco normativo, ya que un 45% desconoce la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad, 50% posee conocimiento limitado de legislación nacional; esto representa una fractura entre formulación de políticas y operacionalización educativa. Esta falta de coherencia debilita las prácticas inclusivas y convierte el proceso en buenos deseos y alto compromiso voluntario, pero completamente aislado al garantizar derechos, lo que no permite que sean acciones sostenibles y aplicables para todos.

Las limitaciones metodológicas encontradas en el estudio reconocen que el diseño transversal impidió establecer una direccionalidad causal en las correlaciones observadas, lo que limita las inferencias sobre relaciones entre formación, apoyo institucional y prácticas efectivas. La tasa de respuesta del 71,43% (que corresponde a 20 de 28 docentes contactados), aunque metodológicamente adecuada, introduce potenciales sesgos de autoselección que podrían afectar la representatividad. La dependencia exclusiva de autoinformes, sin triangulación mediante observación directa de aula o evaluación externa de competencias, constituye una limitación significativa que puede introducir sesgos de deseabilidad social. El tamaño muestral de 20 docentes, si bien apropiado para estudios exploratorios, restringe la potencia estadística y la generalización de resultados a poblaciones docentes más amplias. El contexto institucional específico, al ser una escuela pública urbana ecuatoriana, a la vez limita la validez externa, requiriendo replicación en contextos rurales, instituciones privadas, diferentes niveles educativos y extractos sociales.

Para futuras investigaciones, puedo recomendar:

1. Diseños longitudinales que permitan examinar trayectorias de desarrollo profesional docente y establecer relaciones causales entre intervenciones formativas y mejoras en prácticas inclusivas.
2. Triangulación metodológica incorporando observación sistemática de aula mediante rúbricas validadas, análisis de planificaciones docentes, evaluación externa de competencias y medición de resultados estudiantiles.
3. Estudios comparativos entre instituciones con diferentes niveles de apoyo institucional para aislar efectos contextuales.
4. Investigación cualitativa profunda mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales que explore las experiencias vividas de docentes en contextos inclusivos.
5. Análisis de costo-efectividad de diferentes modalidades formativas para informar políticas de inversión educativa.
6. Estudios que examinen específicamente la perspectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales y sus familias sobre la efectividad de prácticas inclusivas implementadas.

La contribución fundamental de esta investigación en educación radica en evidenciar empíricamente que las prácticas inclusivas efectivas requieren el abandono de enfoques fragmentados en favor de modelos sistémicos integrados. La paradoja identificada entre alta valoración conceptual y baja implementación efectiva no se resuelve mediante jornadas extensas de formación individual, sino entre la participación de todos, creando una interdependencia entre formación especializada sistemática, apoyo institucional robusto, marcos normativos operativos conocidos y aplicados, y condiciones laborales apropiadas que incluyan tiempo institucional para planificación adaptativa.

Estos resultados de la investigación sugieren que en cuanto a educación inclusiva se refiere, existe una transición paradigmática crítica que parte desde modelos individualistas que responsabilizan al docente únicamente y camina hacia enfoques ecológicos que reconocen la inclusión como fenómeno sistémico emergente, dando a denotar que únicamente mediante esta reconfiguración conceptual y operativa será posible materializar los ideales inclusivos consagrados en la Constitución ecuatoriana y normativas internacionales en transformaciones educativas sostenibles, universales y verdaderamente transformadoras.

El compromiso ético con la dignidad de cada estudiante es de todos y este se debe garantizar independientemente de sus características individuales; por lo que, la educación exige esta reformulación profunda de políticas, prácticas y culturas institucionales educativas.

ANEXO #1 – CUESTIONARIO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA DOCENTES

Link – cuestionario virtual https://forms.gle/M9PCnpW5QdU5vC2GA

Formato Escrito

INSTRUCCIONES GENERALES

- Este cuestionario es anónimo y confidencial
- La participación es voluntaria
- Responda con honestidad todas las preguntas
- No hay respuestas correctas o incorrectas
- Tiempo estimado de respuesta: 25-30 minutos

DIMENSIÓN 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y PROFESIONALES (6 ítems)

1. Edad:

- [ ] 22-30 años
- [ ] 31-40 años
- [ ] 41-50 años
- [ ] 51-60 años
- [ ] Más de 60 años

2. Género:

- [ ] Masculino
- [ ] Femenino
- [ ] Prefiero no especifica

3. Nivel educativo más alto alcanzado:

- Licenciatura/Pregrado
- Especialización
- Maestría
- Doctorado

4. Años de experiencia docente:

1-5 años

6-10 años

11-15 años

16-20 años

Más de 20 años

5. ¿Ha recibido formación específica en educación inclusiva?

Sí, formación formal (cursos, diplomados, especializaciones)

Sí, formación informal (talleres, seminarios, autoformación)

Ambas

No he recibido formación específica

6. ¿Ha trabajado directamente con estudiantes con necesidades educativas especiales?

Sí, frecuentemente

Sí, ocasionalmente

Raramente

Nunca

DIMENSIÓN 2: CONOCIMIENTO SOBRE MARCO LEGAL Y POLÍTICAS INCLUSIVAS (12 ítems)

7. ¿Conoce la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU?

La conozco muy bien

La conozco parcialmente

He escuchado sobre ella pero no la conozco

No la conozco

8. ¿Está familiarizado con la legislación nacional sobre educación inclusiva de su país?

Muy familiarizado

Moderadamente familiarizado

Poco familiarizado

No estoy familiarizado

9. En una escala de 1 a 5, ¿qué tan bien conoce los lineamientos de educación inclusiva de su institución?

1 - No los conozco en absoluto

2 - Los conozco muy poco

3 - Los conozco moderadamente

4 - Los conozco bien

5 - Los conozco muy bien

10. ¿Sabe qué significa el término "ajustes razonables" en educación inclusiva?

Sí, conozco el concepto y puedo explicarlo

Tengo una idea general

He escuchado el término pero no estoy seguro de su significado

No conozco el término

11. ¿Conoce el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?

Sí, lo conozco y lo aplico

Lo conozco pero no lo aplico

He escuchado sobre él pero no lo entiendo completamente

No lo conozco

12. ¿Está al tanto de las políticas de su institución para estudiantes con discapacidades?

Completamente al tanto

Mayormente al tanto

Parcialmente al tanto

No estoy al tanto

13. ¿Conoce los derechos específicos de los estudiantes con necesidades educativas especiales?

Los conozco muy bien

Los conozco moderadamente

Los conozco poco

No los conozco

14. ¿Sabe a quién dirigirse en su institución para obtener apoyo en casos de inclusión educativa?

Sí, conozco claramente los canales de apoyo

Tengo una idea general

No estoy seguro

No lo sé

15. En su opinión, ¿qué tan adecuadas son las políticas actuales de educación inclusiva en su país? Escala Likert (1=Muy inadecuadas, 5=Muy adecuadas)

1 - Muy inadecuadas

2 - Inadecuadas

3 - Ni adecuadas ni inadecuadas

4 - Adecuadas

5 - Muy adecuadas

16. ¿Con qué frecuencia se actualiza sobre cambios en la legislación de educación inclusiva?

Muy frecuentemente

Frecuentemente

6Ocasionalmente

Raramente

Nunca

17. ¿Considera que la normativa actual facilita la implementación de prácticas inclusivas?

Definitivamente sí

Probablemente sí

No estoy seguro

Probablemente no

Definitivamente no

18. Mencione una normativa o política de educación inclusiva que considere más importante:

DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS Y METODOLOGÍAS ADAPTATIVAS (18 ítems)

19. ¿Con qué frecuencia adapta sus métodos de enseñanza para estudiantes con diferentes necesidades?

Escala Likert (1=Nunca, 5=Siempre)

1 - Nunca

2 - Raramente

3 - A veces

4 - Frecuentemente

5 - Siempre

20. ¿Qué estrategias utiliza más frecuentemente para la enseñanza inclusiva? (Puede marcar varias)

- Trabajo colaborativo en grupos mixtos
- Materiales didácticos adaptados
- Tecnologías de apoyo
- Evaluación diferenciada
- Tutorías personalizadas
- Otras

21. ¿Cómo evalúa su nivel de competencia para realizar adaptaciones curriculares?

- Muy competente
- Competente
- Moderadamente competente
- Poco competente
- No competente

22. ¿Con qué frecuencia utiliza evaluaciones diferenciadas?

- Siempre que es necesario
- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

23. ¿Qué tipo de recursos didácticos adapta con mayor frecuencia?

- Materiales visuales
- Materiales auditivos
- Materiales táctiles
- Recursos digitales
- Textos simplificados
- No adapto recursos

24. En una escala de 1 a 5, ¿qué tan efectivas considera las estrategias de enseñanza colaborativa para la inclusión?

- 1 - Nada efectivas
- 2 - Poco efectivas
- 3 - Moderadamente efectivas
- 4 - Muy efectivas
- 5 - Extremadamente efectivas

25. ¿Utiliza tecnologías de apoyo en sus clases?

- Sí, frecuentemente
- Sí, ocasionalmente
- Raramente
- No, pero me gustaría aprender
- No, y no considero necesario

26. ¿Cómo planifica sus clases para asegurar la participación de todos los estudiantes?

- Planifico específicamente considerando las diferentes necesidades
- Considero algunas adaptaciones durante la planificación
- Hago adaptaciones sobre la marcha durante la clase
- No planifico específicamente para la inclusión

27. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la interacción entre estudiantes con y sin NEE?

- Actividades de trabajo en equipo estructuradas
- Proyectos colaborativos
- Dinámicas de integración social
- Sistemas de tutoría entre pares
- No implemento estrategias específicas

28. ¿Con qué frecuencia modifica la metodología de evaluación según las necesidades del estudiante?

- Siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Raramente
- Nunca

29. ¿Qué tan cómodo se siente implementando adaptaciones curriculares?

Escala Likert (1=Muy incómodo, 5=Muy cómodo)

- 1 - Muy incómodo
- 2 - Incómodo
- 3 - Ni cómodo ni incómodo
- 4 - Cómodo
- 5 - Muy cómodo

30. ¿Utiliza diferentes formatos para presentar la información en clase?

- Sí, siempre uso múltiples formatos
- Sí, ocasionalmente
- Solo cuando es estrictamente necesario
- Raramente
- No, uso siempre el mismo formato

31. ¿Cómo maneja las diferencias en el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes?

- Proporciono actividades adicionales para estudiantes avanzados y apoyo extra para los que lo necesitan
- Ajusto el ritmo general de la clase
- Trabajo individualmente con estudiantes que lo requieren
- Mantengo el mismo ritmo para todos
- No tengo una estrategia específica

32. ¿Qué tan importante considera la capacitación en metodologías inclusivas?

Escala Likert (1=Nada importante, 5=Muy importante)

- 1 - Nada importante
- 2 - Poco importante
- 3 - Moderadamente importante
- 4 - Importante
- 5 - Muy importante

33. ¿Cuál considera que es su mayor fortaleza en la enseñanza inclusiva?

- Adaptación de materiales
- Manejo de diferentes ritmos de aprendizaje

Fomento de la colaboración entre estudiantes

Evaluación diferenciada

Comunicación con familias

- [ ] Otra: _____

34. ¿Cuál considera que es su mayor desafío en la implementación de prácticas inclusivas?

Falta de tiempo para preparar materiales adaptados

Número elevado de estudiantes por clase

Falta de recursos y materiales

Falta de capacitación específica

Falta de apoyo institucional

- [ ] Otro: _____

35. Describa brevemente una estrategia pedagógica inclusiva que haya implementado exitosamente:

---

36. ¿Qué metodología considera más efectiva para la educación inclusiva?

DIMENSIÓN 4: PERCEPCIONES SOBRE FORMACIÓN CONTINUA (12 ítems)

37. ¿Qué tan motivado está para participar en formación sobre educación inclusiva?

Escala Likert (1=Nada motivado, 5=Muy motivado)

1 - Nada motivado

2 - Poco motivado

3 - Moderadamente motivado

4 - Motivado

5 - Muy motivado

38. ¿Con qué frecuencia participa en actividades de formación continua relacionadas con inclusión educativa?

Muy frecuentemente (más de 4 veces al año)

Frecuentemente (2-4 veces al año)

Ocasionalmente (una vez al año)

Raramente (cada 2-3 años)

Nunca

39. ¿Qué tipo de formación prefiere para actualizar sus conocimientos en inclusión educativa?

Cursos presenciales

Cursos virtuales

Seminarios y talleres

Conferencias

Autoformación (libros, videos, etc.)

Intercambio con colegas

40. ¿Qué tan útil considera la formación en educación inclusiva que ha recibido?

Muy útil

Útil

Moderadamente útil

Nada útil

Poco útil

No he recibido formación

41. En una escala de 1 a 5, ¿qué tan necesaria considera la formación continua en educación inclusiva para su desarrollo profesional?

1 - Nada necesaria

2 - Poco necesaria

3 - Moderadamente necesaria

4 - Necesaria

5 - Muy necesaria

42. ¿Cuáles son las principales barreras que enfrenta para acceder a formación en educación inclusiva? (Puede marcar varias)

Falta de tiempo

Costos elevados

Falta de oferta formativa en su región

Horarios incompatibles

Falta de apoyo institucional

No veo la necesidad

- Otras: _____

43. ¿En qué áreas específicas de educación inclusiva le gustaría recibir más formación? (Puede marcar varias)

Adaptaciones curriculares

Tecnologías de apoyo

Evaluación diferenciada

Manejo de comportamientos desafiantes

Comunicación con familias

Marco legal y normativo

- [ ] Otras: _____

44. ¿Qué tan satisfecho está con las oportunidades de formación continua que ofrece su institución?

Muy satisfecho

Satisfecho

Ni satisfecho ni insatisfecho

Insatisfecho

Muy insatisfecho

45. ¿Considera que su formación inicial como docente lo preparó adecuadamente para la educación inclusiva?

Completamente preparado

Mayormente preparado

Parcialmente preparado

Poco preparado

Nada preparado

46. ¿Qué modalidad de formación considera más efectiva para aprender sobre educación inclusiva?

Formación teórica tradicional

Talleres prácticos

Observación de clases inclusivas

Mentorías con docentes expertos

Aprendizaje colaborativo entre docentes

Formación en línea

47. ¿Con qué frecuencia busca actualizar sus conocimientos sobre educación inclusiva por iniciativa propia?

Muy frecuentemente

Frecuentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

48. ¿Qué aspectos considera más importantes en un programa de formación en educación inclusiva?

DIMENSIÓN 5: EVALUACIÓN DE MECANISMOS INSTITUCIONALES DE APOYO (8 ítems)

49. ¿Cómo evalúa el nivel de apoyo que recibe de su institución para implementar prácticas inclusivas?

Escala Likert (1=Muy deficiente, 5=Excelente)

1 - Muy deficiente

2 - Deficiente

3 - Regular

4 - Bueno

5 - Excelente

50. ¿Su institución cuenta con profesionales especializados en educación inclusiva?

Sí, tenemos un equipo completo de profesionales especializados

Sí, pero el equipo es limitado

Ocasionalmente contamos con profesionales externos

No, pero los necesitamos

No, y no considero necesario

51. ¿Qué recursos para la educación inclusiva están disponibles en su institución? (Puede marcar varias)

Materiales didácticos adaptados

Tecnologías de apoyo

Espacios físicos adaptados

Personal de apoyo especializado

Programas de capacitación docente

Protocolos de atención

Ninguno de los anteriores

52. ¿Con qué frecuencia recibe retroalimentación sobre sus prácticas inclusivas por parte de la administración?

Regularmente

Ocasionalmente

Raramente

Solo cuando hay problemas

Nunca

53. ¿Qué tan efectiva considera la colaboración interdisciplinaria en su institución para apoyar la inclusión educativa?

Muy efectiva

Efectiva

Moderadamente efectiva

Poco efectiva

Nada efectiva

No existe colaboración interdisciplinaria

54. ¿Su institución proporciona tiempo adicional para planificar adaptaciones curriculares?

Siempre

Frecuentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

55. ¿Qué tipo de apoyo institucional considera más necesario para mejorar sus prácticas inclusivas?

Más recursos materiales

Más personal especializado

Más tiempo de planificación

Más capacitación

Mejor infraestructura

Mayor apoyo administrativo

56. ¿Qué recomendaciones haría para mejorar los mecanismos de apoyo institucional para la educación inclusiva?

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

ANEXO #2

FOTO VISITA - SOCIALIZACIÓN Y TOMA DE MUESTRA (CUESTIONARIO ONLINE)








PALABRAS
MÁGICAS

ANEXO #3
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Samborondón, 5 de septiembre de 2025

Lcdo Carol Camilo Castillo Cajape
Director
Escuela fiscal Arturo Euclides Masson Benitez

De mi consideración:

Los que conformamos la Escuela de Educación UEES Online queremos hacerle llegar un fraterno saludo seguros del éxito de sus gestiones como directivo educativo en tan prestigiosa institución educativa.

Precisamente, uno de nuestros estudiantes de la Escuela de Educación, de la Facultad Humanidades Online, **KATIUSKA XIOMARA RIZZO CERCADO**, va a levantar información para su trabajo final de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Educación, por lo que le solicitamos conceda el permiso correspondiente para poderlas aplicar en su plantel.

Quedamos a la espera de su atenta respuesta y agradecemos de antemano por el apoyo a la ejecución de este requisito tan importante.

Cordialmente,

Isaac Caicedo V, MEE.
TUTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES ONLINE

Bibliografía

Acuerdo Ministerial 0295-13. (2013). *Normativa referente a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Ainscow, M. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(2), 123-142.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 23-35.

Alegría Salines, M. (2013). Compromiso profesional docente y liderazgo educativo. *Revista Educación Inclusiva*, 6(2), 15-32.

Andersson, B., Tárraga, R., Fernández, M., & Sanz, A. (2024). Inclusive teacher education: A longitudinal study across six countries. *Education Sciences*, 14(2), 145-162.

Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449.

Banda Ortiz, L. E., & Centurión Larrea, Á. J. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 1-16.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf

Cárdenas-Quintana, P., & Martínez-Pérez, J. (2013). La formación docente en educación inclusiva: Desafíos y perspectivas. *Revista Educación y Desarrollo*, 25(3), 45-62.

Carrascal, M., Maneiro, R., & Revesado, D. (2021). La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente. *EFDeportes*, 26(275), 1-8.

Carrasco, A., & Prieto, M. (2016). *Enfoques pedagógicos constructivistas: De la teoría a la práctica educativa*. Ediciones Universidad Católica.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). *Organización de las Naciones Unidas*.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Pearson/Merrill-Prentice Hall.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2017). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. *Learning Policy Institute*.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Declaración de Salamanca. (1994). *UNESCO*.

Decreto Ejecutivo 1014. (2008). *Políticas y estrategias para el desarrollo de la educación inclusiva*. Registro Oficial del Ecuador.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.

Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). *Teacher education for inclusion across Europe: Challenges and opportunities*. European Agency for Development in Special Needs Education.

EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education). (2011). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. EADSNE.

Echegaray, J. P. (2014). Análisis crítico de la formación permanente del profesorado, como factor clave para la integración eficaz de las TIC en la educación. *Universidad Autónoma de Madrid*. [Tesis doctoral]. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/pozuelo_echegaray_jaione.pdf

Ecuador. Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento 417.

Ecuador. Ministerio de Educación. (2016). El 78% de niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar asiste al sistema educativo. *Ministerio de Educación del Ecuador*.

Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118.

Eres, F. (2018). *Colaboración docente en educación inclusiva*. Editorial Académica.

Escudero, J. M. (2012). La distribución del liderazgo en el centro escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 5-31.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2024). Teacher professional learning for inclusive education: A framework of core competencies. *European Agency Publications*.

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.

Florian, L., & Rouse, M. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.

Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-12). Routledge.

Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. Routledge.

Freire, S. (2022). *Formación docente y políticas educativas inclusivas en Ecuador*. Editorial Académica Española.

Galindo Flores, M. (2018). *Pedagogía humanista: Fundamentos y aplicaciones*. Editorial Trillas.

Gallego Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 54(4), 11-27.

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), 48-57.

García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1), 1-21. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090

Guerín, I. M. (2022). Aportes de la filosofía humanista de Maritain y de la psicología humanista de Rogers y Maslow para la educación en el siglo XXI. *Revista de Filosofía UCSC*, 22(2), 67-89. https://revistas.ucsc.cl/index.php/revistafilosofia/article/view/2102/1566

Hegarty, S. (1995). *Education of children and young people with disabilities: Principles and practice*. UNESCO.

Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la universidad. *Revista Española de Discapacidad*, 6(2), 23-44.

Herrera, M. (2018). *Pedagogía humanista: Fundamentos teóricos y aplicación práctica en el aula del siglo XXI*. Editorial Académica Española.

Hurtado Chiqui, Y. M. (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), 78-92.

Ley Orgánica de Discapacidades. (2012). *Asamblea Nacional del Ecuador*.

Mandela, N. (1990). *Discurso en Nueva York*. Archivo histórico de discursos presidenciales.

Manual de Atención a NEE. (2016). *Ministerio de Educación del Ecuador*.

Martínez-López, J., Ramírez, C., Torres, M., & Delgado, A. (2024). Formación docente inclusiva en Latinoamérica: Una revisión sistemática de 67 estudios. *Revista Científica de Investigación en Educación y Multiculturalidad*, 8(2), 45-67.

Matus, C. (2012). La formación inicial docente: Nudos críticos desde la perspectiva de los formadores. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23.

Miralbell Guerín, I. (2022). Aportes de la filosofía humanista y la psicología humanista para la educación del siglo XXI. *Revista de Filosofía UCSC*, 21(2), 67-89.

Mitler, P., & Daunt, P. (1995). *Teacher education for special needs in Europe*. Cassell.

Moreno, A. G. (2017). Metodologías inclusivas en el contexto socioeducativo. *Retos de la Ciencia*, 1(1), 1-10.

Navarro, J. A.-M. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad*, 18(2), 234-246.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción*. OCDE Publishing.

Piaget, J. (1977). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. Editorial Crítica.

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2023). *Ministerio de Educación del Ecuador*.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. SENPLADES.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 85-103.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.

U**NESCO.** (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación*. UNESCO Publishing.

Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M. I., & Sanz, P. (2016). Actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 12(2), 1-24.

Villagómez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad*, 7(2), 116-128. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/jasoft,+Gestor_a+de+la+revista,+v7n2_Villagomez.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2024). *Introduction to communities of practice*. Wenger-Trayner official site.