

Percepciones del profesorado respecto a la inclusión educativa: Implicaciones para la práctica pedagógica en el contexto escolar

Teachers' perceptions of educational inclusion: Implications for pedagogical practice in the school context

-Fecha de recepción: 13-08-2025 -Fecha de aceptación: 09-09-2025 -Fecha de publicación: 29-09-2025

Henry Rodolfo Gutierrez Cayo
Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador
hgutierrez@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-9608-1372>

Mayra de Lourdes Chavez Garcia
Ministerio de Educación del Ecuador, Riobamba, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0003-4473-6300>

Nathaly Gabriela Esparza Bautista
Ministerio de Educación del Ecuador, Zamora, Ecuador
nathaly.esparza@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0009-2593-7872>

Karla del Roció Bravo Calderón
Ministerio de Educación del Ecuador, Riobamba, Ecuador
karly673@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-8049-9110>

Deysi Marina Hernandez Salazar
Ministerio de Educación del Ecuador, Riobamba, Ecuador
deysi.marina@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-2708-6759>

Resumen

El presente artículo desarrolla una investigación centrada en la autoevaluación del profesorado sobre el contexto escolar y su contribución al fomento de la educación inclusiva en las etapas de Educación Inicial y Educación Primaria. Bajo un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo y no probabilístico, se buscó identificar la presencia de valores inclusivos en los centros educativos mediante la aplicación del cuestionario de autoevaluación ACADI en 36 ítems correspondientes al ámbito A (contexto escolar). Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico SPSS, con una muestra de 59 docentes de instituciones educativas de la región Sierra de la República del Ecuador. Los resultados evidencian percepciones favorables hacia los principios de inclusión, especialmente en relación con el Proyecto Educativo de Centro y el Plan de Trabajo Individualizado, aunque también revelan limitaciones en la formación docente continua y en las campañas de sensibilización hacia la diversidad cultural. La investigación resulta significativa porque aporta evidencia empírica que puede orientar la formulación de políticas educativas inclusivas y contribuir a la mejora de la práctica pedagógica en contextos escolares con diversidad de necesidades.

Palabras clave: Educación inclusiva, Autoevaluación docente, Contexto escolar, Formación del profesorado, Necesidades específicas de aprendizaje. **Palabras Claves:** Educación inclusiva, Autoevaluación docente, Contexto escolar, Formación del profesorado, Necesidades específicas de aprendizaje.

Abstract

This article presents research focused on teachers' self-assessment of the school context and its contribution to fostering inclusive education in Early Childhood and Primary Education. Using a quantitative approach—descriptive in nature and based on non-probabilistic sampling—the study sought to identify the presence of inclusive values in schools through the ACADI self- ssestment questionnaire, applying 36 items corresponding to Domain A (school context). Data were analyzed with SPSS software using a sample of 59 teachers from educational institutions located in the Sierra region of Ecuador. The findings reveal favorable perceptions toward inclusion principles, particularly regarding the Educational Project of the Center and the Individualized Work Plan. However, limitations were also identified, especially in continuous teacher training and in awareness-raising campaigns on cultural diversity. The significance of this research lies in its potential to provide empirical evidence to inform inclusive education policies and to support improvements in pedagogical practice within diverse school contexts.

Keywords: Inclusive education, Teacher self-assessment, School context, Teacher training, Specific learning needs.

Introducción

Al momento de hablar sobre inclusión educativa es preponderante considerar que actualmente continúa siendo uno de los pilares centrales dentro de las políticas educativas actuales, de manera especial en la Agenda 2030 dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para lo cual se hace hincapié en la importancia real de garantizar un acceso equitativo y de calidad para todos los estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al momento de hablar de este aspecto, el papel del docente juega un papel importantísimo y crucial en todo momento, dado que sus percepciones, convicciones y prácticas influyen de una manera directa para la obtención del éxito esperado dentro de los procesos inclusivos en las instituciones escolares (Iguis-Calinawan et al., 2024).

Durante el proceso de revisión bibliográfica la evidencia actual identifica que, aunque los docentes manifiestan actitudes muy favorables respecto a la inclusión, las limitaciones son persistentes en muchos casos debido a la escasez de recursos especializados en los lugares de trabajo, además de la insuficiente formación de manera continua y la ausencia de estrategias orientadas por los organismos correspondientes para la evaluación adaptada a la diversidad (Darwish et al., 2025). Estos retos evidencian que la implementación de la inclusión educativa no solo depende de manera unilateral de los marcos normativos; al contrario, se hace importante también subsanar las condiciones reales que enfrenta el personal docente en su labor diaria.

Frente a esta realidad, Alassaf (2025) en su estudio presentado logró identificar que las actitudes de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes con autismo en Arabia Saudita varían en relación y dependencia a su experiencia y nivel de formación, por lo cual subraya la necesidad de implementar programas de capacitación directamente focalizados para atender estas necesidades. De igual manera, Wang (2025) esclarece la importancia del clima institucional y del liderazgo transformacional al momento de tomar decisiones como factores determinantes en la disposición docente para aplicar prácticas inclusivas, enfatizando que todo el procedimiento de organización resulta clave al momento de consolidar entornos escolares realmente inclusivos.

Selisko et al. (2024), al realizar una investigación sobre inclusión educativa, proponen un análisis al relacionar los modelos de discapacidad, las concepciones pedagógicas y las actitudes del profesorado, haciendo relevancia a la complejidad de las configuraciones actitudinales que inciden en la implementación de políticas inclusivas. Toda esta evidencia científica coincide con el análisis de Iguis-Calinawan et al. (2024), al momento de señalar que la eficacia de las prácticas inclusivas

incrementa su alcance en la medida en que existe una correlación positiva entre actitudes docentes, estrategias pedagógicas y cultura institucional.

No obstante, la literatura también plantea un contraste necesario: algunos autores advierten que la inclusión en contextos con limitados recursos materiales y humanos enfrenta serios obstáculos que reducen su efectividad, generando tensiones entre el ideal normativo y la práctica cotidiana (Ballard, 2012; Florian, 2014). De igual forma, la autoevaluación docente, aunque reconocida como herramienta de mejora, puede verse condicionada por sesgos de autopercepción y por la falta de mecanismos externos de validación, lo que cuestiona su eficacia como único medio de impulsar cambios pedagógicos (Ainscow, 2020). Estas posturas críticas enriquecen el debate conceptual y permiten contrastar los hallazgos empíricos con una visión más amplia de los límites y posibilidades de la inclusión.

Este artículo se articula en torno a la problemática actual y tiene como principal objetivo analizar la autoevaluación de los docentes respecto al contexto escolar y su contribución a la educación inclusiva en las etapas de Educación Inicial y Primaria. Partiendo de un enfoque cuantitativo, se analizaron las apreciaciones docentes en distintos centros educativos de la región Sierra centro de la República del Ecuador, caracterizando tanto las fortalezas como los desafíos que enfrenta el profesorado en la construcción de contextos inclusivos.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo principal analizar la autoevaluación del profesorado respecto al contexto escolar y su contribución a la educación inclusiva en las etapas de Educación Inicial y Primaria. Para ello, se exploran las percepciones docentes en distintos centros educativos de la región Sierra de Ecuador, identificando fortalezas consolidadas y desafíos pendientes en la construcción de entornos escolares inclusivos.

1.1 El contexto escolar como eje para una educación inclusiva

El contexto escolar funciona como base esencial para la construcción de entornos educativos verdaderamente inclusivos. En Ecuador, aunque se han establecido marcos normativos y estrategias como la "concreción curricular", persisten desafíos vinculados a la implementación eficaz de la inclusión en espacios locales y territoriales (Martínez Ordóñez et al., 2025). Este enfoque implica que para promover la atención a la diversidad, es necesario considerar variables como el currículo institucional, los recursos disponibles, el perfil del alumnado y el entorno

socioeconómico, pues son estos factores los que sostienen las prácticas inclusivas dentro del centro educativo.

Según Martínez Ordóñez et al. (2025), a pesar de los avances normativos como el Acuerdo MINEDUC-2023-00064-A, la LOEI y el Plan Nacional de Desarrollo 2024–2025, existen barreras estructurales e institucionales que impiden una aplicación efectiva de la inclusión. Estos obstáculos incluyen limitaciones presupuestarias, formación docente insuficiente y falta de adaptación curricular contextualizada para atender a la diversidad en el aula.

A nivel de Ecuador, las investigaciones más recientes han manifestado la relevancia en cuanto a la capacitación docente en materia de inclusión. Mora Rosales (2025), manifiesta que una formación coordinada y pertinente fortalece las prácticas inclusivas, además de fomentar el respeto a la diversidad y facilitar la atención de los estudiantes con necesidades específicas en los centros educativos. Al respecto, Arteaga (2025) hace énfasis al manifestar que los programas de capacitación orientados a la inclusión no solo mejoran la calidad educativa, sino al contrario también es un potencial importante dentro el desarrollo profesional de los docentes, y genera un impacto positivo en las instituciones de educación básica.

Al momento de analizar el entorno rural, Valle (2025) pone en evidencia que las percepciones, experiencias y prácticas inclusivas presentan particularidades especiales que requieren un enfoque diferente y contextualizado. Identificando factores como el entorno comunitario, la dinámica familiar y las condiciones de infraestructura escolar influyen en las estrategias inclusivas que implementa el profesorado. Por lo tanto, se hace vital el uso de herramientas como la autoevaluación docente para identificar fortalezas y áreas de mejora al momento de hablar de una educación más inclusiva.

En resumen, profundizar el estudio en el contexto escolar ecuatoriano abarca una mirada integral que abarque el marco legal vigente, la configuración curricular, la formación del profesorado, los recursos disponibles y las particularidades del entorno social y geográfico. Este enfoque resulta indispensable para fortalecer las prácticas inclusivas y avanzar hacia una educación más equitativa y comprometida con la diversidad.

1.2 La autoevaluación docente

Al momento de analizar y hablar al respecto de autoevaluación docente es evidente su presencia como una herramienta clave al momento de fortalecer las prácticas inclusivas en los centros

educativos. Cada una de estas fases funcionan como un conjunto reflexivo que permite a los docentes identificar y reconocer áreas en las cuales se deba mejorar y de esta manera optimizar el nivel y la calidad educativa desde su propia óptica y lógica pedagógica. En Ecuador, esta perspectiva ha cobrado vital relevancia en los últimos años, especialmente con iniciativas como la plataforma Mecapacito, que promueve la actualización profesional y la autoevaluación continua del docente ecuatoriano.

Investigaciones más recientes señalan que la autoevaluación fomenta una autorreflexión profunda, potenciando la cultura del compromiso profesional y estimula la corresponsabilidad entre los pares de la comunidad educativa, y de esta manera concordando con los procesos de autoevaluación interna promovidos por el Ministerio de Educación.

En este sentido, la autoevaluación permitirá identificar las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora asociadas a la inclusión, como la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales o la implementación de un diseño universal para el aprendizaje (DUA). La revisión sistemática de Camposano (2025) subraya que la inclusión se consolida a partir de políticas claras, un liderazgo comprometido y procesos de autoevaluación permanentes.

De igual modo, la normativa educativa vigente en Ecuador particularmente los Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes de personas con necesidades educativas específicas enfatiza la necesidad de aplicar estrategias evaluativas inclusivas y adaptadas, situando a la autoevaluación docente como un componente fundamental para transformar la práctica educativa y garantizar el derecho a una educación equitativa.

De manera complementaria, la autoevaluación impulsa la adopción de metodologías reflexivas sostenidas en el tiempo, que permiten consolidar cambios pedagógicos y generar procesos de mejora continua, colaborativos y centrados en la diversidad. Así, el profesorado se posiciona como agente activo en la construcción de entornos escolares más equitativos e inclusivos.

Materiales y Métodos

2.1 Tipo de diseño, alcance y enfoque de la investigación

La investigación se enmarcó en un diseño ex post facto, sin manipulación de variables, lo que permitió analizar la realidad educativa tal como ocurre en los centros escolares. Se adoptó un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un

único momento temporal y se describieron las percepciones del profesorado en torno a la inclusión educativa (García-Martínez, 2025; Vargas Castro et al., 2024).

2.2 Participantes y contexto investigativo

2.2.1 Población

La población estuvo conformada por docentes y miembros de los equipos directivos de centros de atención educativa preferente de Educación Inicial y Primaria ubicados en la región Sierra de la República del Ecuador.

2.2.2 Muestra

La muestra final incluyó 59 participantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, escogiendo a aquellos profesionales que cumplían con los criterios de inclusión definidos por el estudio. Los participantes se distribuyeron en tres zonas educativas: Zona Centro (55,9 %), Zona Expansión (23,7 %) y Extrarradio (20,3 %) (véase Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de los participantes según la zona educativa. Elaboración propia.

Zona educativa	Muestra invitada	Muestra participante	% sobre el total
Zona Centro (ZC)	36	33	55,9 %
Zona Expansión (ZE)	20	14	23,7 %
Extrarradio (E)	35	12	20,3 %
Total	59	59	100 %

En cuanto al contexto socioeducativo, los centros se ubican en barrios urbanos en expansión. La población residente está integrada mayoritariamente por familias migrantes de zonas rurales de la Sierra ecuatoriana que se trasladaron hacia las ciudades en búsqueda de mejores oportunidades. La mayoría de los padres trabajan en la agricultura, la construcción y el comercio informal, aunque también se identifican profesionales vinculados al ámbito educativo, sanitario y administrativo, lo que aporta heterogeneidad sociocultural a las comunidades escolares.

2.3 Instrumentos de recolección de datos

La técnica utilizada fue la encuesta estructurada, aplicada mediante el cuestionario ACADI (Arnaiz & Guirao, 2015), diseñado para la autoevaluación de centros en torno a la atención a la diversidad

desde la inclusión. El cuestionario consta de cuatro ámbitos (contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados). En esta investigación se seleccionaron 36 ítems del ámbito A: contexto escolar, organizados en una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = nada, 4 = mucho).

Este instrumento permitió explorar aspectos clave como: adaptaciones curriculares, flexibilización metodológica, formación docente en atención a la diversidad, accesibilidad y acogida del alumnado. En el contexto ecuatoriano, estudios recientes han validado el uso de cuestionarios de autoevaluación como herramientas eficaces para valorar la inclusión escolar y generar procesos de mejora continua (Ordóñez, 2025; Caiza & Ortiz, 2025).

2.4 Procedimiento

El desarrollo de la investigación siguió las siguientes fases:

1. **Revisión bibliográfica** sobre inclusión educativa y autoevaluación docente, que permitió delimitar el problema y establecer los objetivos de investigación.
2. **Diseño metodológico** y selección de participantes mediante contacto con instituciones educativas de atención prioritaria.
3. **Aplicación del cuestionario ACADI**, entregado en sobres cerrados junto con la hoja de consentimiento informado y la nota explicativa para los participantes, asegurando confidencialidad y anonimato.
4. **Procesamiento de datos**, ingresando la información en el programa estadístico IBM SPSS v.26.
5. **Análisis de fiabilidad**, a través del coeficiente Alfa de Cronbach, que arrojó un valor alto ($\alpha = 0,91$), lo que confirma la consistencia interna del instrumento, en línea con investigaciones similares en Ecuador (Vargas Castro et al., 2024).
6. **Pruebas estadísticas**, incluyendo medidas de tendencia central y pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov). Al no cumplirse el criterio de normalidad, se recurrió a la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para identificar diferencias significativas en las respuestas según la especialidad docente.

2.5 Método de investigación

2.5.1 Método descriptivo

Se empleó el método descriptivo para caracterizar las percepciones y valoraciones del profesorado respecto a la inclusión educativa en el contexto escolar. Así lo determina Arias (2020), quien subraya que la investigación descriptiva contribuye a la identificación de tendencias y áreas de mejora en contextos educativos, favoreciendo la comprensión de situaciones específicas sin intervenir directamente en ellas. Este enfoque permitió organizar los datos de manera sistemática, identificar tendencias y frecuencias, y describir fortalezas y debilidades en la atención a la diversidad, sin manipulación de variables.

2.5.2 Método analítico

El método analítico se utilizó para comparar los resultados entre los distintos grupos docentes, según su especialidad, cargo y años de experiencia. Asimismo, se analizaron componentes específicos como el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Trabajo Individualizado y las adaptaciones curriculares, con el fin de interpretar cómo contribuyen al desarrollo de prácticas inclusivas. Este procedimiento facilitó el contraste de los hallazgos con investigaciones recientes sobre inclusión en el sistema educativo ecuatoriano (Lavid-Moncayo et al., 2025).

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir del procesamiento estadístico, organizados en función de los objetivos específicos planteados en la investigación.

3.1. Objetivo 1. Identificar la relación existente entre la atención a la diversidad y el contexto escolar desde una perspectiva inclusiva.

La **Tabla 2** identifica la media general que corresponde al conjunto de los centros educativos participantes, de igual manera se aprecia el promedio específico alcanzado por cada institución en la aplicación del cuestionario de autoevaluación en el componente, dimensión de contexto escolar. Los resultados muestran la valoración comparativa del nivel de desarrollo de las prácticas inclusivas en cada centro educativo, permitiendo de esta manera identificar similitudes y diferencias en cuanto se refiere a la atención a la diversidad en el ámbito institucional.

Tabla 2

Resultados del Objetivo 1 atendiendo a los centros escolares. Elaboración propia

Ítems propuestos	Zona	Zona	Extrarradio
	Centro (ZC)	Expansión (ZE)	(E)
1. Actitud favorable del profesorado hacia alumnado con NEE o características diversas	3,55	3,21	3,42
2. Conocimiento del profesorado sobre características personales, familiares y escolares del alumnado	3,55	3,14	3,25
3. Enfoque compartido sobre alumnado con NEE entre profesorado y Consejo Escolar	3,22	3,29	3,25
4. Valoración de las diferencias entre el alumnado	3,52	3,36	3,50
5. Proyecto de Centro contempla planes y medidas inclusivas	3,84	3,71	3,91
6. Alumnado con NEE comparte aula y currículo con el resto	3,47	3,21	3,33
7. Motivación del profesorado a las familias para involucrarse en el aprendizaje	3,79	3,36	3,67
8. Colaboración docente en la atención a necesidades específicas	3,70	3,50	3,58
9. Actividades de formación docente fortalecen el trabajo conjunto	3,25	2,93	2,83
10. Formación docente sobre dificultades de aprendizaje	2,94	2,71	2,67
11. Evaluación psicopedagógica conjunta con el equipo de orientación	3,66	3,36	3,25
12. Trabajo colaborativo del tutor con otros profesionales (AL, fisioterapeuta, orientador, etc.)	3,70	3,50	3,75
13. Coordinación entre el servicio de orientación psicopedagógica y el profesorado	3,58	2,86	3,17
14. Trabajo colaborativo docente para introducir mejoras pedagógicas	3,55	3,15	3,08
15. Planificación conjunta entre docente de aula y maestro de apoyo	3,42	3,07	3,17
16. Participación de todos los grupos implicados en la toma de decisiones	3,55	2,93	3,36
17. Modalidades alternativas de acceso para estudiantes con limitaciones en actividades específicas	3,45	3,07	3,25
18. Plan Individualizado de Refuerzo para alumnado que lo requiere	3,91	3,57	3,83

19. Unificación de criterios metodológicos para procesos de aprendizaje individualizados	3,75	3,36	3,45
20. Uso de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje	3,82	3,38	3,42
21. Apoyo entre estudiantes hacia compañeros con más dificultades	3,65	3,50	3,58
22. Aceptación de familias a la diversidad cultural en el aula	3,50	3,64	3,42
23. Información a las familias sobre mecanismos de participación en la vida escolar	3,73	3,57	3,42
24. Preferencia por apoyos ordinarios antes que específicos	3,39	2,86	2,82
25. Heterogeneidad como criterio básico en la construcción de grupos-clase	3,41	3,21	3,52
26. Contribución de servicios de apoyo externos a la enseñanza inclusiva	3,30	3,29	3,22
27. Accesibilidad como base para la inclusión de personas con discapacidad	3,56	3,36	3,58
28. Existencia de un plan de acogida para alumnado, profesorado y familias	3,88	3,14	3,09
29. Procesos de detección y compensación de necesidades en la dinámica cotidiana	3,64	3,14	3,36
30. Adecuación de actividades programadas a necesidades educativas especiales	3,70	3,29	3,42
31. Disponibilidad de dependencias adecuadas a las necesidades del alumnado	3,66	3,15	3,33
32. Medidas de seguridad en infraestructura para todo el alumnado y en particular con NEE	3,73	3,31	3,58
33. Agrupamientos diversos del alumnado para favorecer el aprendizaje	3,66	3,43	3,67
34. Campañas de sensibilización hacia alumnado con NEE y de minorías culturales	2,91	3,00	2,45
35. Valoración inicial de la competencia curricular en lengua	3,48	2,57	2,64
36. Adaptación de horarios a las características y necesidades del grupo	3,22	3,15	2,55

Media total por centros	3,55	3,23	3,29
Media total tres centros	-	-	3,36
Mínimo	2,91	2,57	2,45
Máximo	3,91	3,71	3,91

Fuente: *elaboración propia.*

Los resultados de la Tabla 2 evidencian que, en términos generales, el profesorado de los tres centros participantes mantiene una valoración positiva respecto a la atención a la diversidad en el contexto escolar, con una media total de 3,36 sobre 4.

El análisis de los resultados evidencia la presencia de prácticas inclusivas consolidadas en los centros participantes, además se pone de manifiesto la necesidad de atender ciertas áreas de mejora para fortalecer la educación inclusiva. Además, se identifica una disposición positiva hacia la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y características diversas, con puntuaciones elevadas en los tres centros ($ZC = 3,55$; $ZE = 3,21$; $E = 3,42$).

De igual manera podemos identificar la importancia asignada al proyecto de Centro educativo y a sus planes estrechamente relacionados con la convivencia, la atención a la diversidad y la no discriminación, cuyos valores se sitúan entre 3,71 y 3,91, evidenciando un sólido compromiso institucional con los principios inclusivos.

De igual manera, el puntaje obtenido en el indicador plan individualizado de refuerzo ($ZC = 3,91$; $ZE = 3,57$; $E = 3,83$) y en la colaboración entre el tutor y otros profesionales ($ZC = 3,70$; $ZE = 3,50$; $E = 3,75$) reafirman la importancia otorgada al trabajo interdisciplinar y a la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerados elementos esenciales para garantizar la equidad educativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante mencionar que se logró identificar limitaciones relevantes con respecto a la formación docente, de manera especial en el componente, abordaje de las dificultades de aprendizaje ($ZC = 2,94$; $ZE = 2,71$; $E = 2,67$) y en la efectividad de las actividades de capacitación ($ZC = 3,25$; $ZE = 2,93$; $E = 2,83$). Por lo cual estos análisis reflejan que, aunque existen avances significativos, se evidencia la necesidad de reforzar y fortalecer la preparación del profesorado al momento de enfrentar de manera efectiva y eficaz los retos de la inclusión.

Estos resultados evidencian que, aunque existe predisposición hacia la inclusión, el profesorado requiere una mayor actualización en estrategias pedagógicas y recursos metodológicos que les permitan responder de forma más efectiva a la diversidad.

Otro aspecto crítico se relaciona con las campañas de sensibilización respecto a las NEE y a las minorías culturales, donde los valores son los más bajos de toda la escala ($ZC = 2,91$; $ZE = 3,00$; $E = 2,45$). Este resultado evidencia la urgencia de fortalecer las iniciativas orientadas a la sensibilización y a la consolidación de una cultura inclusiva más robusta, no solo dentro de la comunidad educativa, sino también en el entorno social cercano.

Si bien aspectos como la heterogeneidad de los grupos de clase y la accesibilidad de la infraestructura obtienen puntuaciones elevadas en los tres centros evaluados, los ítems vinculados a la adaptación de horarios y a la valoración inicial de competencias en lengua registran valores más bajos (entre 2,55 y 2,64 en algunos casos). El análisis manifiesta que existen limitaciones para ajustar las estructuras organizativas a las necesidades específicas del alumnado, lo cual representa un desafío pendiente en el camino hacia una inclusión educativa más efectiva.

En modo de resumen, los datos nos permiten definir que los tres centros educativos muestran una base sólida en cuanto a actitudes docentes y compromiso institucional hacia la inclusión educativa. No obstante, se logró identificar áreas prioritarias de mejora en la formación continua del profesorado, como la sensibilización de la comunidad educativa y la flexibilidad organizativa, aspectos que resultan esenciales al momento para avanzar hacia prácticas inclusivas más consistentes y sostenibles durante el proceso educativo.

3.2. Objetivo 2. Analizar la percepción que tiene el profesorado sobre la atención a la diversidad en distintos centros educativos, considerando diferentes variables.

En relación con este objetivo, se tomaron en cuenta diversas variables: la especialidad que imparten los docentes, la condición de ser o no tutores, el desempeño de cargos de responsabilidad en ese año escolar (equipo directivo, coordinación de ciclo, tramo o proyectos/programas) y, finalmente, los años de experiencia docente. Según la especialidad (Tabla 3), se evidenció que los especialistas en Educación inicial obtuvieron una valoración media de 3,59, mientras que en los especialistas de Educación Primaria esta puntuación descendió a 3,35

La Tabla 3 presenta los resultados del componente: especialidad docente.

Se comparan las puntuaciones medias alcanzadas por los distintos grupos de profesores participantes, considerando además los valores mínimos y máximos registrados en cada categoría. Estos datos permiten observar diferencias significativas entre las distintas especialidades, particularmente entre Educación Inicial y Educación Primaria.

Tabla 3

Resultados en función de la especialidad docente. Elaboración propia

Especialidad	Participantes	Media general	Mínima	Máxima
Educación Inicial	13	3,59	3,00	3,92
Educación Primaria	22	3,35	2,67	3,82
Especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje	9	3,30	2,67	4,00
Otras especialidades (Lengua Extranjera, Educación Física, Música y Religión)	15			

Fuente: *elaboración propia.*

Los datos de la Tabla 3 muestran que existen diferencias en la percepción de la atención a la diversidad según la especialidad docente. En primer lugar, los profesores de Educación Inicial alcanzaron la media más alta (3,59), con valores que oscilan entre 3,00 y 3,92. Esto refleja una actitud más favorable hacia la inclusión en los niveles más tempranos de escolaridad, lo cual puede deberse a que en estas etapas se trabaja con mayor flexibilidad curricular y se fomenta un enfoque integral del desarrollo infantil. Durante el análisis de los Docentes de Educación primaria, la media se situó en 3,35, con un rango que osciló entre 2,67 y 3,82, manifestando de esta manera cierta heterogeneidad en sus percepciones. Este análisis de los datos en cierta medida podría estar asociado con las mayores demandas curriculares propias de esta etapa, ya que en ocasiones el rigor académico y curricular limita la posibilidad de aplicar estrategias inclusivas de manera consistente. Por otro lado, las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje obtuvieron una media de 3,30, alcanzando incluso la puntuación máxima (4,00). Esto muestra que, aunque en términos generales sus resultados son similares a los de Primaria, existen profesionales especializados en apoyo pedagógico que manifiestan un compromiso particularmente alto con la inclusión, lo cual constituye un indicador positivo de su implicación en la atención a la diversidad. Finalmente, en el grupo de otras especialidades (Lengua Extranjera, Educación Física, Música y Religión), aunque no se especifican todos los valores en la tabla, los resultados se ubican en un

rango intermedio. Esto refleja que los docentes de estas áreas también reconocen la importancia de atender a la diversidad, pero la variabilidad entre disciplinas podría explicar diferencias en la valoración global.

En conjunto, los resultados sugieren que la formación inicial y la especialización docente influyen directamente en la percepción de la inclusión educativa, siendo más alta en Educación Inicial y en aquellos profesionales con formación específica en atención a la diversidad.

Tabla 4 recoge los resultados obtenidos del componente: ser o no tutor.

Tabla 4

Resultados según la variable tutor. Elaboración propia

Condición	Participantes	Media general	Mínimo	Máximo
Sí tutor	29	3,43	2,81	3,86
No tutor	30	3,41	2,72	3,79

Fuente: elaboración propia

Al momento de realizar el análisis de comparación de medias generales, así como los valores mínimos y máximos alcanzados por ambos grupos de participantes. Se evidencia las diferencias estadísticamente relevantes entre los dos grupos. Los Docentes con funciones de tutoría alcanzaron una media de 3,43, mientras que los docentes que no ejercen este rol obtuvieron una media muy similar de 3,41.

Con respecto al análisis con los valores extremos, los tutores presentaron un rango entre 2,81 y 3,86, ligeramente más amplio que aquellos docentes que no son tutores (2,72 a 3,79). Evidenciando de manera estadística que, aunque las percepciones respecto a la atención a la diversidad son prácticamente equivalentes en ambos colectivos, el grupo de docentes tutores son más propensos a valorar de forma marginal más alta y con mayor homogeneidad los aspectos vinculados a la inclusión.

Estos hallazgos permiten inferir que el ejercicio de la tutoría no constituye un factor determinante en la percepción docente sobre la inclusión, probablemente porque tanto tutores como no tutores se encuentran sujetos a un mismo marco institucional de trabajo inclusivo. No obstante, la ligera ventaja de los tutores podría explicarse por su mayor cercanía con el alumnado y las familias, lo

que les otorga una comprensión más directa de las necesidades educativas y de los procesos que favorecen la inclusión escolar.

Tabla 5 resultados del componente: tener o no un cargo directivo.

Evidenciamos las medias generales alcanzadas por ambos grupos, así como los valores mínimos y máximos registrados en cada caso.

Tabla 5

Resultados según la variable cargo directivo. Elaboración propia

Condición	Participantes	Media general	Mínimo	Máximo
Sin cargo	40	3,36	2,83	3,78
Con cargo	19	3,53	2,83	3,94

Fuente: *elaboración propia*

Los resultados de la Tabla 5 permiten observar diferencias en la percepción sobre la atención a la diversidad según la condición de desempeñar o no un cargo directivo. Los docentes que no ejercen funciones directivas alcanzaron una media de 3,36, con un rango de valores entre 2,83 y 3,78. En comparación se puede apreciar que, los docentes que desempeñan funciones directivas registraron una media más alta de 3,53, con valores que variaron entre 2,83 y 3,94.

El análisis de datos indica que quienes ejercen cargos de gestión educativa, desenvuelven una percepción más favorable hacia la inclusión por el mismo echo le cargo educativo. Un análisis más escueto radica en su participación dentro de la planificación institucional, la coordinación de programas que conlleva a la toma de decisiones organizativas, proporcionándoles una visión más global de las estrategias diseñadas para atender a la diversidad y, por lo tanto brindándoles una valoración más positiva de su alcance e impacto.

Por otra parte, aunque las diferencias no son abismales, la ligera ventaja en la media de los directivos refleja un posible efecto de su formación específica en liderazgo escolar y gestión pedagógica, ámbitos en los que suele enfatizarse la importancia de la equidad y la inclusión. En consecuencia, puede inferirse que el rol directivo favorece una mayor conciencia y valoración de las prácticas inclusivas, lo cual repercute en sus percepciones más elevadas frente al profesorado sin cargos de responsabilidad.

Tabla 6 recoge los resultados obtenidos en función de la variable *años de experiencia docente*. Se comparan las medias generales y los valores mínimos y máximos de los participantes con menos de 10 años en la profesión y aquellos con más de 10 años de trayectoria.

Tabla 6

Resultados según la variable años de experiencia docente. Elaboración propia

Experiencia docente	Participantes	Media general	Mínima	Máxima
Menos de 10 años	12	3,43	2,67	3,83
Más de 10 años	47	3,41	2,78	3,85

Fuente: *elaboración propia*

La Tabla 6 muestra los resultados obtenidos en función de la variable *años de experiencia docente*. En términos generales, las diferencias entre ambos grupos son mínimas. Los docentes con menos de 10 años de experiencia alcanzaron una media de 3,43, con valores que oscilaron entre 2,67 y 3,83. Por su parte, los docentes con más de 10 años de trayectoria profesional obtuvieron una media de 3,41, con un rango de 2,78 a 3,85.

El análisis de los datos evidencia que la percepción sobre la atención a la diversidad es relativamente homogénea, no existen diferencias significativas en comparación con los años de experiencia docente. En cuanto a que las medias resulten prácticamente idénticas nos indica que los profesores nuevos en comparación con los de mayor experiencia tienen una visión semejante en lo que corresponde a las prácticas inclusivas.

A pesar esto es merecedor destacar, que se aprecia una ligera ventaja en la media obtenida por los docentes con menor tiempo de servicio. Este aspecto podría explicarse porque su formación inicial ha incorporado de manera más explícita y reciente la educación inclusiva y la atención a la diversidad como principios centrales de la práctica pedagógica, lo que refuerza su disposición a integrar estos enfoques en su labor cotidiana.

En cambio, los docentes con mayor experiencia podrían haber consolidado sus percepciones a partir de la práctica y la experiencia acumulada, lo que explica la estabilidad en sus valoraciones. En conclusión, los datos sugieren que la inclusión educativa es valorada de manera positiva y constante en ambos grupos, lo que denota una cultura compartida en torno a la equidad y la atención a la diversidad dentro de los centros educativos.

3.3. Objetivo 3. Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas del profesorado según la especialidad impartida

Al hablar del tercer objetivo podemos indicar que estudia la determinación si existían diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del profesorado en función de la especialidad que imparten. Para ello, en primer lugar, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (con un nivel de confianza del 95% y una significancia de $\alpha = 0,05$), con el propósito de identificar si las variables seguían una distribución normal. Los resultados mostraron que los datos no se ajustaban a la normalidad, por lo que se recurrió a la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

El análisis permitió comprobar que, en general, no se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de los docentes, con excepción del ítem 17, referido a si “el profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión a estudiantes que no pueden participar en actividades específicas”. Al respecto la investigación permitió identificar diferencias estadísticamente significativas con un valor de $p = 0,008$.

Para ahondar en el resultado del estudio, se aplicó una prueba post hoc U de Mann-Whitney, para de esta manera lograr determinar cuáles son las especialidades docentes en las que se concentraban dichas diferencias. Los análisis (Tabla 7) mostraron que estas variaciones se dieron principalmente en el grupo de docentes de Educación Inicial, quienes expresaron una valoración distinta en comparación con otras especialidades.

Tabla 7

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en el ítem 17. Elaboración propia

Especialidad	Educación Inicial	Educación Primaria	Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (PT y AL)	Otras especialidades
Educación Inicial	–	0,098	0,026	0,040
Educación Primaria	0,098	–	0,283	0,110
PT y AL	0,026	0,283	–	0,838
Resto	0,040	0,110	0,838	–

Fuente: *elaboración propia*

Discusión

En esta sección se analizan los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos planteados. El propósito central de este estudio fue determinar, mediante la autoevaluación docente, si en el contexto escolar se reflejan indicadores inclusivos. La discusión se organiza por objetivos específicos.

4.1. Percepción general sobre inclusión

Con respecto al primer objetivo, la media general fue de **3,36**, lo que indica una valoración entre “bastante” y “mucho” en cuanto a la presencia de valores inclusivos en los centros educativos. Este resultado coincide con investigaciones recientes del contexto ecuatoriano que resaltan el compromiso institucional y docente con la inclusión educativa, pese a desafíos persistentes (Ordóñez, 2025).

Los ítems con menor puntuación fueron el 34 (campanas de sensibilización) y el 35 (valoración inicial en lengua), mientras que los puntos más fuertes fueron identificar que el Proyecto de Centro incluye medidas inclusivas (ítem 5) y el uso de Planes Individualizados de Refuerzo (ítem 18). Estos hallazgos reflejan carencias en sensibilización cultural y diagnósticos lingüísticos, coincidiendo con análisis sobre limitaciones actitudinales e institucionales que dificultan la consolidación de una cultura inclusiva (Lavid-Moncayo et al., 2025).

Por otro lado, la consolidación de estructuras como el Proyecto Educativo de Centro y los Planes Individualizados se respalda en estudios ecuatorianos que destacan la necesidad de personalizar la respuesta educativa según las características del alumnado (Chamba, 2025).

4.2. Fortalezas y debilidades específicas

La evaluación docente revela dos grandes fortalezas: la planificación institucional orientada a la inclusión y la implementación de refuerzos educativos personalizados. Estas prácticas coinciden con investigaciones sobre estrategias pedagógicas inclusivas en Ecuador, como las reportadas en escuelas rurales donde se combinan adaptaciones didácticas, colaboración docente y acompañamiento comunitario (Caiza Yanchaliquín & Ortiz López, 2025).

Las limitaciones, por otro lado, giran en torno a la falta de campañas de sensibilización y escasa evaluación diagnóstica inicial en lengua. Estas carencias han sido documentadas como barreras

actitudinales y estructurales persistentes en los centros educativos ecuatorianos (Lavid-Moncayo et al., 2025).

4.3. Formación docente y recursos tecnológicos

Una brecha aparente se evidencia especialmente en los ítems relacionados con la formación del profesorado. El análisis realizado tiene concordancia con investigaciones recientes en las cuales se evidencian que, si bien las políticas educativas nacionales pueden promover la inclusión, su aplicación efectiva depende en gran medida de una formación docente continua y pertinente (Castillo Montúfar, 2024).

De igual modo, los estudios sobre la incorporación de tecnologías en aulas inclusivas evidencian que, cuando el profesorado recibe capacitación en el uso de herramientas digitales y metodologías adaptativas, se incrementan de manera significativa tanto la accesibilidad como la participación activa del estudiantado (Rojas & Ordóñez, 2024).

Conclusión

los resultados de este estudio aportan evidencia empírica que puede orientar tanto la práctica pedagógica como la toma de decisiones en materia de política educativa, contribuyendo a que la inclusión deje de ser únicamente un principio normativo y se consolide como una práctica efectiva en el contexto escolar ecuatoriano. De igual forma permitió evidenciar que las percepciones del profesorado sobre la inclusión educativa son en general favorables, con una media de 3,36 sobre 4 (Tabla 2), lo que refleja un compromiso sostenido con los principios de equidad y atención a la diversidad. Entre las principales fortalezas se destacan la consolidación del Proyecto Educativo de Centro y la aplicación de Planes Individualizados de Refuerzo, considerados por los docentes como pilares para garantizar la inclusión. Estas prácticas confirman que, cuando existe una planificación institucional coherente, la inclusión se convierte en una estrategia factible y sostenible.

No obstante, se identificaron debilidades relevantes, como la limitada formación docente continua en atención a la diversidad (ítems 9 y 10) y las bajas puntuaciones en las campañas de sensibilización hacia minorías culturales y NEE (ítem 34). Estas limitaciones sugieren que, a pesar de los avances, persiste una brecha entre la normativa inclusiva y su implementación real en las

aulas, lo que coincide con autores que cuestionan los alcances de la inclusión en contextos con recursos limitados (Ballard, 2012; Florian, 2014).

En cuanto a las diferencias por especialidad docente (Tabla 3), los profesores de Educación Inicial mostraron percepciones más favorables que los de Educación Primaria, lo que reafirma la importancia de la formación inicial y la flexibilidad curricular en el desarrollo de prácticas inclusivas. Del mismo modo, los docentes con cargos directivos (Tabla 5) alcanzaron puntuaciones superiores, lo que evidencia que el liderazgo pedagógico y organizativo favorece actitudes inclusivas más consistentes.

De manera crítica, los hallazgos sugieren que para consolidar una verdadera cultura inclusiva es imprescindible fortalecer tres ejes:

Formación docente continua en estrategias pedagógicas inclusivas y uso de recursos adaptativos.

Sensibilización intercultural para garantizar el respeto y la valoración de la diversidad cultural y social en el aula.

Apoyo institucional y político, que asegure condiciones materiales, acompañamiento y liderazgo escolar orientado a la equidad.

Referencias

- Alassaf, M. A. (2025). Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools in Riyadh, Saudi Arabia. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630710>
- Arias, F. (2020). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (8.ª ed.). Caracas: Editorial Episteme.
- Arnaiz Sánchez, P., & Guirao Lavela, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45–101.
- Arteaga, M. P. D. (2025). Implementación de un proyecto de capacitación docente para mejorar la inclusión educativa. *Estudios y Perspectivas*.
- Caiza Yanchaliquín, E. M., & Ortiz López, L. L. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas en la Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves de Guaranda. *Revista LATAM*, VI(2), 2435–2450.

- Camposano, S. A. P. (2025). Teacher training in inclusive education, pedagogical models and challenges: A systematic review. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 5(12), 519–536. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i12.539 (Resumen citado por ResearchGate)
- Castellanos, L. R. (2025). Análisis de la inclusión escolar en educación básica de Ecuador. Evaluación mediante el instrumento Index for Inclusion. *Latam Redilat*.
- Castillo Montúfar, C. R. (2024). La formación docente para la promoción de la educación inclusiva. *Estudios Universitarios*, 1(1), 3278–3284.
- Chamba, J. G. P. (2025). La educación inclusiva solo será posible si se invierte en un profesorado sensibilizado, capacitado y comprometido con el derecho a una educación. *Revista SAGA*.
- Darwish, S., Alodat, A., Al-Hendawi, M., & Ianniello, A. (2025). General education teachers' perspectives on challenges to the inclusion of students with intellectual disabilities in Qatar. *Education Sciences*, 15(7), 908. <https://doi.org/10.3390/educsci15070908>
- García-Martínez, I. (2025). Diseño ex post-facto no experimental, descriptivo y correlacional con medición en grupo único. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*.
- Iguis-Calinawan, W., Tenerife-Canete, J. J., Pinili, L., & Espina, R. (2024). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education. *World Journal on Education and Humanities Research*, 4(3), 72–83.
- Inclusion educativa en la educación básica: Retos y propuestas para una escuela ecuatoriana más equitativa (2025). *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(2).
- Instrucciones de Evaluación Estudiantil (2025). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Lara, G. P. C. (2024). Análisis de las políticas públicas ecuatorianas sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad. *Dialnet*.
- Lavid-Moncayo, S. D., Moncayo-Resabala, N. M., Lavid-Ávila, J. R., & Ávila-Tabares, P. L. (2025). Atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano desde un abordaje inclusivo. *Perspectivas Investigativas Multidisciplinarias*, 5(Educación), 27–35.
- Martínez Ordóñez, M. P., Villamar Vines, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8030–8048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525.

- Martínez Ordóñez, M. P., Villamar Vincés, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8030–8048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525
- Ministerio de Educación del Ecuador. (diciembre 2024). Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes de personas con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad. Quito: Mineduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). Evaluación al desempeño docente: Autoevaluación, coevaluación, directivos, estudiantes y padres de familia [Web]. <https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente-sne/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). Plataforma Mecapacito: Fortalecimiento de los procesos de formación docente mediante herramientas virtuales. <https://educacion.gob.ec/plataforma-mecapacito/>
- Modelo Institucional de Evaluación Educativa (2025). Unidad Educativa “Ana Páez”, Ecuador.
- Mora-Rosales, J. C. (2025). Formación docente en inclusión educativa como factor de [título completo]. *Kiria Journal*.
- Ordóñez, M. P. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina*, 9(2), 8030–8048.
- Rojas, & Ordóñez. (2024). Estrategias inclusivas en el aula: un enfoque en las herramientas digitales. *Ciencia Latina*, Artículo 16904.
- Selisko, T. J., et al. (2024). The who and what of inclusive education—Profiles of student teachers’ attitudes. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433739>
- Valle, R. S. (2025). Estrategias de inclusión educativa para estudiantes en contextos rurales de Ecuador: experiencias, percepciones y prácticas. *Latam Redilat*.
- Vargas Castro, K., Rojas-Ceballos, V. C., Saona-Lozano, R. V., & Pinos-Medrano, V. F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en el sistema de educación superior en el Ecuador desde la percepción de los educandos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 27(1), 61–73. <https://doi.org/10.6018/reifop.580821>
- Vargas Castro, K., Rojas-Ceballos, V. C., Saona-Lozano, R. V., & Pinos-Medrano, V. F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en el sistema de educación

superior en el Ecuador. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP). <https://doi.org/10.6018/reifop.580821>

Wang, T. (2025). Facilitating teachers' inclusive education intentions: The roles of organizational and individual factors in mainland China. Humanities and Social Sciences Communications. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04977-8>

Copyright (2025) © Henry Rodolfo Gutierrez Cayo, Mayra de Lourdes Chavez Garcia, Nathaly Gabriela Esparza Bautista, Karla del Roció Bravo Calderón, Deysi Marina Hernandez Salazar



Este texto está protegido bajo una licencia internacional Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

