UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa

Autor:

Mayra Elizabeth Calderón Fernández

Autora:

Melany Dennisse Carrión Rojas

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Línea de investigación

Educación inclusiva para la atención a la diversidad

Autora:
Mayra Elizabeth Calderón Fernández
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autora:
Melany Dennisse Carrión Rojas
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	Danilo Marcelo Diaz Quichimbo
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1073-5524

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

A mi hermana Irene Calderón, por su apoyo incondicional y ser mi mano derecha durante todos estos años. Por sus palabras de aliento y por creer en mi en todo momento. Con especial cariño, a mis hijos, quienes fueron el motor que me impulsaron a no rendirme nunca. Este logro también les pertenece.

Con infinita gratitud a Dios, por ser mi luz y guía a lo largo de este camino.

A mi ángel que partió de este mundo y de quien supe solo después de su partida cuanto orgullo sentía por mí y por este sueño.

A mi compañero de vida, por su amor, paciencia y por estar siempre a mi lado, brindándome la fuerza y el ánimo necesarios para continuar.

A mi familia, de manera especial a mi madre, quien estuvo pendiente de que me fuera bien a lo largo de este trayecto.

A mi amiga y compañera de tesis, Melany, por estar a mi lado desde que emprendimos este recorrido, caminando juntas en cada etapa de esta carrera. Gracias por su amistad sincera, por el apoyo constante, la paciencia y fortaleza compartida en los momentos más difíciles. Finalmente, a mis amigas, el team ‘‘tarde pero entregamos’’, con quien lloramos, reímos e incluso nos enojamos, pero siempre juntas, logrando cumplir esa meta que tanto anhelamos.

Mayra Calderón

Dedico este trabajo, en primer lugar, a mis padres por ser un apoyo muy importante a lo largo de este proceso, gracias por su paciencia, comprensión, apoyo y por creer en mi incluso en los momentos en los que yo no lo hacía.

A mi hermano por haber estado presente y apoyarme en cualquier situación, por haber sido como un guía, acompañarme y darme calma para no rendirme.

A mi hermana que fue esa lucecita en el camino que llego a mi vida a llenarla de alegría.

De manera especial, le agradezco a Dios por brindarme sabiduría y fortaleza para culminar este trabajo y guiarme durante todo este proceso.

A Mayra, quien fue parte importante a lo largo de este proceso. Juntas compartimos risas, aprendizajes y también momentos difíciles, sin embargo, siempre nos apoyamos mutuamente y celebramos los pequeños avances y logros.

Melany Carrión

RESUMEN

La inclusión educativa se concibe como un proceso orientado a reconocer y valorar la diversidad, considerando las capacidades, intereses y necesidades de las personas con el propósito de garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades. Los autores que sustentan esta investigación como Ainscow, Booth y la UNESCO coinciden en que la inclusión educativa va más allá del acceso a la educación, pues implica eliminar barreras que limitan el aprendizaje y participación de los estudiantes. En tal sentido, en una institución de la ciudad de Cuenca se identificó que los docentes del subnivel básica elemental y media enfrentan desafíos para lograr la inclusión. Ante esta problemática se planteó como objetivo: analizar las percepciones y actitudes de los docentes de educación básica elemental y media frente a la inclusión educativa a través de procedimientos metodológicos, para la comprensión de los desafíos que enfrentan los docentes. Por ello, esta investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo y contó con la participación de 12 docentes. Se aplicaron encuestas y entrevistas, cuyos resultados evidenciaron que los docentes de básica elemental y media mantienen actitudes favorables hacia la inclusión educativa, no obstante, estas se orientan a procesos de integración más que inclusión y reconocen la inclusión como un desafío en el aula. Se concluye que la inclusión educativa se ve limitada por la insuficiente formación docente, el apoyo institucional intermitente, la escasa participación familiar, el elevado número de estudiantes por aula y las condiciones del aula.

PALABRAS CLAVES: Actitud. Estrategias educativas. Inclusión educativa. Percepción. Práctica pedagógica.

ABSTRACT

Educational inclusion is conceived as a process aimed at recognizing and valuing diversity, considering the abilities, interests, and needs of individuals in order to guarantee equal conditions and opportunities. Authors supporting this research, such as Ainscow, Booth, and UNESCO, agree that educational inclusion goes beyond access to education, as it involves eliminating barriers that limit student learning and participation. In this sense, it was identified that teachers at the elementary and secondary levels of basic education face challenges in achieving inclusion at an institution in the city of Cuenca. Given this problem, the objective was to analyze the perceptions and attitudes of elementary and secondary teachers toward educational inclusion through methodological procedures, in order to understand the challenges they face. Therefore, this research was carried out under an interpretive paradigm with a qualitative approach with quantitative support and involved the participation of 12 teachers. Surveys and interviews were conducted, and the results show that teachers belonging to this school group maintain favorable attitudes toward educational inclusion; although these are oriented toward integration processes rather than inclusion as a challenge in a classroom. It is concluded that educational inclusion is limited due to the insufficient participation of teachers and school authorities, low family engagement, large classes, and classroom conditions.

KEYWORDS: Attitude. Educational strategies. Educational inclusion. Perception. Pedagogical practice.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN 13
1.1. Línea de investigación 13
1.2. Planteamiento del problema 14
1.3. Justificación 17
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 18
1.4.1. Objetivo general 18
1.4.2. Objetivos específicos 18
2. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL 19
2.1. ANTECEDENTES 19
2.1.1. Antecedentes internacionales 19
2.1.2. Antecedentes regionales 21
2.1.3. Antecedentes nacionales 23
2.2. Fundamentación teórica 26
2.2.1. Percepciones y actitudes docentes 26
2.2.1.1. Percepciones docentes 26
2.2.1.2. El cognitivismo 27
2.2.1.3. Barreras que influyen en la percepción docente 28
2.2.2. Actitud docente 28
2.2.2.1. Actitud positiva y negativa del docente 29
2.2.2.2. Como promover actitudes docentes favorables hacia la inclusión 30
2.2.3. Desafíos docentes para promover la inclusión educativa 31
2.2.4. Inclusión educativa 32
2.2.4.1. Políticas inclusivas 33
2.2.4.1.1. Currículo ecuatoriano 34
2.2.4.1.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 34
2.2.4.2. Prácticas inclusivas 35
2.2.4.2.1. Codocencia 36

2.2.4.2.2. Docente inclusivo 37
2.2.4.2.3. Formación docente en inclusión educativa 38
2.2.4.2.4. Formación continua del docente 39
2.2.4.2.5. Recursos pedagógicos y didácticos para la inclusión 40
2.2.4.2.6. Estrategias de organización y manejo del aula 40
2.2.4.2.7. Estrategias de enseñanza 41
2.2.4.2.8. Estrategias de evaluación 42
2.2.4.2.9. Estrategias de agrupamiento 43
2.2.4.2.10. Estrategias de ajuste curricular 44
2.2.4.2.11. Apoyos personales en el aula 45
2.2.4.2.12. Estrategias para atender a la diversidad 47
2.2.4.2.13. Cultura inclusiva en la lobar del docente 48
3. Orientaciones metodológicas 49
3.1. Paradigma de investigación 49
3.2. Enfoque de la investigación 49
3.3. Alcance de la investigación 51
3.4. Método de la investigación 51
3.5. Matriz de categorización 52
3.6. Técnicas e instrumentos 53
3.7. Muestra 54
3.8. Consideraciones éticas 54
3.8.1. Consentimientos informados 54
4. Resultados 56
4.1. Resultados de los cuestionarios dirigidos a los docentes 56
4.1.1. Básica elemental 56
4.1.1.1. Bases de la inclusión 56
4.1.1.2. Formación y recursos 58
4.1.1.3. Apoyos personales 60
4.1.1.4. Políticas inclusivas 61
4.1.1.5. Estrategias de organización y manejo del aula 63

4.1.1.6. Estrategias de evaluación 64
4.1.1.7. Estrategias de agrupamiento 66
4.1.1.8. Estrategias de atención a la diversidad 67
4.1.2. Básica media 68
4.1.2.1. Bases de la inclusión 68
4.1.2.2. Formación y recursos 70
4.1.2.3. Apoyos personales 71
4.1.2.4. Políticas inclusivas 73
4.1.2.5. Estrategias de organización y manejo del aula 74
4.1.2.6. Estrategias de evaluación 75
4.1.2.7. Estrategias de agrupamiento 76
4.1.2.8. Estrategias de atención a la diversidad 78
4.2. Resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes 79
4.2.1. Básica elemental 79
4.2.1.1. Bases de la inclusión 79
4.2.1.2. Formación y recursos 80
4.2.1.3. Apoyos personales 81
4.2.1.5. Estrategias de organización y manejo del aula 81
4.2.1.6. Estrategias de evaluación 82
4.2.1.7. Estrategias de agrupamiento 82
4.2.1.8. Estrategias de atención a la diversidad 82
4.2.2. Básica media 83
4.2.2.1. Bases de la inclusión 83
4.2.2.2. Formación y recursos 84
4.2.2.3. Apoyos personales 85
4.2.2.4. Políticas inclusivas 85
4.2.2.5. Estrategias de organización y manejo del aula 85
4.2.2.6. Estrategias de evaluación 86
4.2.2.7. Estrategias de agrupamiento 86
4.2.2.8. Estrategias de atención a la diversidad 86

5. Triangulación de resultados 87
6. Discusión de resultados 100
6.1. Bases de la inclusión 100
6.2. Formación y recursos 100
6.3. Apoyos personales 101
6.4. Políticas inclusivas 102
6.5. Estrategias de organización y manejo del aula 102
6.6. Estrategias de evaluación 103
6.7. Estrategias de agrupamiento 104
6.8. Estrategias de atención a la diversidad 104
7. Conclusiones 105
8. Recomendaciones 106
9. Referencias bibliográficas 108
10. Anexos 121
Anexo A: Guía de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes en el prediagnóstico 121
Anexo B: Guía de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes del subnivel elemental y media 122
Anexo C: Cuestionario con escala de Likert aplicado a los docentes del subnivel elemental y media 123
Anexo D: Consentimientos informados 126
Anexo E: Validación de los instrumentos aplicados 127
Anexo F: Cuadro de sistematización utilizado en los resultados de las entrevistas 129
Anexo G: Aplicación de las encuestas y entrevistas a los docentes 130
Anexo I: Cuestionarios llenos aplicados a los docentes 132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de categorización 52
Tabla 2 Bases de la inclusión 57
Tabla 3 Formación y recursos 59
Tabla 4 Apoyos personales 60
Tabla 5 Políticas inclusivas 62
Tabla 6 Estrategias de organización y manejo del aula 63
Tabla 7 Estrategias de evaluación 65
Tabla 8 Estrategias de agrupamiento 66
Tabla 9 Estrategias de organización y manejo del aula 67
Tabla 10 Bases de la inclusión 69
Tabla 11 Formación y recursos 70
Tabla 12 Apoyos personales 72
Tabla 13 Políticas inclusivas 73
Tabla 14 Estrategias de organización y manejo del aula 74
Tabla 15 Estrategias de evaluación 76
Tabla 16 Estrategias de agrupamiento 77
Tabla 17 Estrategias de atención a la diversidad 78
Tabla 18 Triangulación de resultados 88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Bases de la inclusión 58
Figura 2 Formación y recursos 58
Figura 3 Apoyos personales 60
Figura 4 Políticas inclusivas 61
Figura 5 Estrategias de organización y manejo del aula 63
Figura 6 Estrategias de evaluación 64
Figura 7 Estrategias de agrupamiento 65
Figura 8 Estrategias de atención a la diversidad 67
Figura 9 Bases de la inclusión 68
Figura 10 Formación y recursos 70
Figura 11 Apoyos personales 71
Figura 12 Políticas inclusivas 73
Figura 13 Estrategias de organización y manejo del aula 74
Figura 14 Estrategias de evaluación 75
Figura 15 Estrategias de agrupamiento 76
Figura 16 Estrategias de atención a la diversidad 79

1.- INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en el Ecuador constituye un principio imprescindible dentro del sistema educativo, puesto que posibilita abordar y atender a la diversidad de características, necesidades y contextos de los estudiantes. Dentro de los subniveles de educación básica elemental y media, la inclusión adquiere especial relevancia, dado que en estos niveles de educación se desarrollan aprendizajes esenciales y se fortalecen valores como el respeto, la equidad y convivencia. La importancia de abordar este tema se sustenta en la comprensión de la inclusión educativa desde una mirada contextualizada, puesto que estas influyen directamente en cómo se implementan las prácticas inclusivas. Además, al comprender cómo piensan y actúan los docentes promueve a identificar las fortalezas y debilidades, garantizando que la educación sea de calidad para todos los estudiantes.

El problema central de este estudio radica en que la aplicación de la inclusión educativa en las instituciones no depende únicamente de las normativas vigentes, al contrario, es el rol que desempeñan los docentes en el aula. Considerando que sus percepciones y actitudes influyen directamente en la atención a la diversidad, la adaptación de estrategias pedagógicas y la creación de ambientes inclusivos. A pesar de los avances en las políticas inclusivas en el Ecuador, aún existe una comprensión limitada sobre como los docentes perciben a la inclusión, lo que dificulta identificar las necesidades reales de formación y apoyo docente.

Por ello, la presente investigación tiene como objetivo analizar las percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas, para la comprensión de los desafíos que enfrentan los docentes, considerando que su rol es la base para éxito de los procesos inclusivos. Metodológicamente se emplea un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo, con un paradigma interpretativo en el cual se utilizan encuestas tipo Likert y entrevistas semiestructuradas, lo que conlleva a la interpretación de las percepciones y actitudes de los docentes.

1.1. Línea de investigación

Este estudio se desarrolla dentro del marco de la línea de investigación: “Educación inclusiva para la atención a la diversidad”, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), puesto que resalta la diversidad como condición humana expresada en las distintas diferencias

culturales, físicas, sociales y de aprendizaje. Buscando demostrar su rol en la construcción de las aulas equitativas, de acuerdo con el enfoque inclusivo promovido por la UNAE.

1.2. Planteamiento del problema

En la sociedad contemporánea, específicamente en el campo educativo la inclusión se ha posicionado como un principio para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, independientemente de sus características sociales, emocionales, cognitivas o culturales. A pesar de los avances normativos, su cumplimiento en la práctica pedagógica continúa siendo un desafío dentro del sistema educativo de manera particular para los docentes que enfrentan cotidianamente la diversidad en el aula.

Por consiguiente, varios estudios mencionan las principales dificultades para la implementación efectiva de la inclusión educativa. Desde la perspectiva de Domingo (2021) la inclusión educativa identifica diversas causas que dificultan su efectiva implementación. Una de ellas es la conceptualización del término inclusión que genera confusión y dificultades al momento de ponerlo en práctica. Además, la aplicación superficial de las políticas inclusivas lleva a reproducir prácticas excluyentes. A esto se suma, que los docentes no se sienten suficientemente preparados para atender a la diversidad en el aula, por ello recurren al uso de metodologías que excluyen a los estudiantes que presentan diferentes capacidades o habilidades cognitivas. Del mismo modo, las instituciones educativas no disponen de recursos necesarios para la implementación de prácticas inclusivas, ocasionando un bajo rendimiento en el alumnado y desmotivación docente.

Sin embargo, los docentes comprometidos con su desarrollo profesional recurren a buscar estrategias innovadoras para mejorar su práctica, a pesar de las limitaciones. Como docentes es indispensable pensar qué estrategias pueden aplicarse para apoyar al estudiante que presenta dificultades y comprender lo que realmente necesita. Convirtiéndose en uno de los grandes desafíos de la labor docente, ya que exige reinventarse y crear un espacio adecuado para que el estudiante se sienta valorado y en condiciones de aprender. Por ello, deben tener compromiso con su desarrollo profesional que los impulse a aprovechar cualquier oportunidad para su formación.

Por su parte, Sepúlveda Opazo y Castillo Armijo (2021) en la línea de la inclusión educativa evidencian que en la actualidad el sistema educativo se rige únicamente en la integración y no en alcanzar una verdadera inclusión, centrándose en las dificultades y limitaciones que presentan algunos estudiantes, lo que promueve la exclusión y estigmatización de los estudiantes con Necesidades Educativas Especificas (NEE). De igual manera, las políticas educativas se basan en las evaluaciones estandarizadas para los estudiantes, incluidos aquellos que presentan diversas capacidades cognitivas, favoreciendo a la segregación del alumnado, lo que dificulta la construcción de una comunidad inclusiva. En consecuencia, surgen barreras educativas como el rechazo social, percepción de incapacidad de los docentes y la familia. Además, impide el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, ya que se ve a lo diferente como un déficit en lugar de reconocer como una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Quiroz (2021) evidenció que las principales causas que dificultan lograr la inclusión educativa es la insuficiente formación docente para atender a la diversidad, lo cual limita la participación equitativa de los estudiantes. De igual manera, los recursos y estrategias inadecuadas crean obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando barreras actitudinales, físicas y comunicativas. Como consecuencia, existe una reducción de oportunidades para los estudiantes NEE, asociadas o no a la discapacidad y una percepción negativa en el ámbito escolar con relación a la inclusión, dificultando la creación de un entorno realmente inclusivo.

Desde el marco normativo, el Ministerio de Educación del Ecuador concibe que “la inclusión educativa, integra a los estudiantes a la enseñanza convencional permitiendo que el maestro y los educandos se sientan cómodos frente a la diversidad y la conciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el aprendizaje” (Ministerio de Educación del Ecuador, como se citó en Torres Montalvo et al, 2023, p. 32). Esto asegura un acceso de manera justa al aprendizaje que fomente una cultura de respeto y empatía, integrando a todos los alumnos con habilidades y características diferentes. Permitiendo potenciar el aprendizaje, promover la cooperación y crear habilidades sociales.

En el ámbito educativo de la educación general básica, los docentes enfrentan grupos numerosos, limitaciones en la infraestructura, escaso acompañamiento institucional y capacitaciones insuficientes o desactualizadas, lo que dificulta la aplicación de estrategias inclusivas acordes a las necesidades de los estudiantes. Estas condiciones generan una brecha entre lo que se espera que el docente realice en términos de inclusión y las posibilidades reales con las que cuentan en su práctica diaria.

Esta problemática se evidenció de manera concreta durante la realización de las prácticas preprofesionales en una institución educativa de la ciudad de Cuenca, mediante la aplicación de la técnica: entrevista y un guion de preguntas (Anexo A) aplicadas a docentes de básica elemental y media, se identificaron desafíos para lograr la inclusión en el aula, en la que se evidenció la sobrecarga de estudiantes por aula, la presencia de varios casos que requieren atención personalizada, la limitada comprensión de la inclusión como un proceso que se queda en el diagnóstico y la frustración que genera a los docentes no contar con las herramientas necesarias para atender a la diversidad.

Asimismo, se identificó que, aunque los docentes realizan esfuerzos por adaptar actividades y evaluaciones, estas acciones se ven limitadas por factores estructurales, falta de apoyo institucional y escasa orientación especializada por parte de instancias como el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Lo cual provoca que, en la práctica, la inclusión se reduzca frecuentemente a la permanencia del estudiante en el aula regular sin garantizar procesos netamente inclusivos.

Con bases a los datos expuestos, se busca potenciar las experiencias docentes que permitan construir una visión más profunda sobre la inclusión educativa, porque como actores principales en el proceso educativo son quienes enfrentan los desafíos diarios en el aula y viven de cerca la realidad de la inclusión. Por lo tanto, es indispensable conocer las percepciones y actitudes que tienen frente a la inclusión, puesto que estas influyen directamente en las prácticas pedagógicas y estrategias aplicadas en el aula.

Este estudio puede servir como base para el desarrollo de procesos de sensibilización, actualización docente y formación continua en el ámbito de la inclusión educativa, ya que favorece el análisis acerca de las actitudes y percepciones, lo que contribuye a mejorar la práctica

educativa. De igual manera permite establecer fundamentos que contribuyan a la concientización de la realidad que enfrentan las instituciones educativas en su labor diaria, reconociendo los desafíos que surgen en la implementación de políticas inclusivas y permitiendo tomar decisiones que respondan a las necesidades que enfrenta el sistema educativo.

A partir de esta problemática planteada emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa?

1.3. Justificación

La presente investigación surge en una institución educativa de la ciudad de Cuenca, en los subniveles educación básica elemental y media. En este contexto escolar, fue evidente que los docentes enfrentan desafíos al momento de atender a estudiantes con diferentes necesidades y capacidades educativas. Por ello, se ha visto la necesidad de analizar las actitudes y percepciones de los docentes en relación con la inclusión educativa. Lo cual permitirá comprender como interpretan, enfrentan y actúan ante estas situaciones. Esta investigación no busca intervenir en la práctica docente de forma directa, al contrario, pretender generar un análisis reflexivo que aporte información sobre la inclusión educativa y los desafíos que esta presenta.

Su relevancia es recopilar y analizar las percepciones y actitudes de los docentes para identificar logros y limitaciones en la implementación de prácticas inclusivas, los beneficiarios directos en este análisis son los docentes de básica elemental y media, dado que a partir de sus experiencias pueden incentivar la autocrítica, la reflexión y el fortalecimiento de las competencias inclusivas. Como beneficiarios indirectos forman parte los estudiantes, las familias, otros docentes e instituciones educativas, que mediante la socialización de resultados y hallazgos generan conciencia sobre la inclusión en toda la comunidad educativa.

La importancia de esta investigación se basa en contribuir al conocimiento sobre la inclusión educativa desde una perspectiva contextualizada. Permitiendo así identificar oportunidades de formación docente para promover un cambio justo y equitativo en las prácticas pedagógicas, ofreciendo a los estudiantes experiencias de aprendizaje en un ambiente inclusivo. Además, en esta investigación se pretende analizar, describir, identificar e interpretar que

factores influyen en las percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media y si estos difieren de acuerdo a los subniveles.

Como resultado se espera obtener una visión profunda sobre las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa, así como identificar las principales diferencias que existan en cuanto a cada subnivel. De igual manera, se pretende conocer el sentir docente respecto a la inclusión y lograr que sus experiencias sean valoradas y tomadas como referente para la mejora de la práctica educativa, lo que impactaría en el desarrollo profesional docente y también incidiendo directamente en los estudiantes, ya que promoverán entornos equitativos y diversos en la que se fomente una cultura más inclusiva y comprometida con todos los estudiantes.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo general

Analizar las percepciones y actitudes de los docentes de educación básica elemental y media frente a la inclusión educativa, a través de procedimientos metodológicos para la comprensión de los desafíos que enfrentan los docentes.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Describir las percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa.
2. Identificar los principales desafíos que influyen en las percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa.
3. Interpretar las percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa.

2. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

En este capítulo se presenta la fundamentación teórico – conceptual que sostiene la investigación sobre percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión. En primera instancia, se revisan antecedentes y experiencias relevantes internacionales de países como Cuba, España y México. Regionales de países como Colombia, Uruguay y Perú. Nacionales de ciudades como Esmeraldas, Cuenca y la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, con el propósito de contextualizar el tema que se va a investigar, mostrando lo que se ha estudiado anteriormente y cuáles han sido sus principales resultados, lo que posibilita fundamentar teóricamente. Posteriormente, se profundiza en los referentes centrales que orientan el análisis, precisando las percepciones y actitudes docentes y la inclusión educativa. En el desarrollo teórico – conceptual, se explicita la relación entre estos referentes y el tema percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media.

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. Antecedentes internacionales

En el contexto Cubano, la investigación desarrollada por Jiménez et al. (2025) titulada "Actitud de los docentes de la educación primaria frente a la inclusión educativa". Aporta evidencia significativa para comprender cómo factores personales y contextuales influyen en la manera en que los docentes asumen la inclusión en su práctica pedagógica. En consecuencia, se utilizó enfoque mixto, en la cual, se aplicó un cuestionario a 36 profesores y una entrevista a 28 autoridades.

Por lo cual se evidenció que la edad y el contexto institucional influyen en las actitudes hacia la inclusión, puesto que los docentes mayores de 50 años tienden a preferir a la educación especial, mientras que los docentes jóvenes muestran posturas más favorables hacia la inclusión. El aporte de esta investigación permite que se abra una línea para abordar las limitaciones, desafíos y preocupaciones que enfrenta el profesorado, promoviendo una implantación efectiva de la inclusión educativa en las aulas de clase.

Por su parte, Rodríguez Fuentes y Caursel Cara (2020) en España en su trabajo titulado: "Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa" ofrece elementos relevantes para comprender cómo la formación inicial incide en la construcción de

posturas inclusivas. Basado en un diseño cuantitativo, se aplicaron cuestionarios a 712 estudiantes universitarios. Aunque los resultados demostraron una actitud adecuada hacia la diversidad funcional, se identificaron diferencias en dimensiones relacionadas con la aceptación plena y la disposición para atender contextos educativos inclusivos.

Este hallazgo sugiere que, aunque la formación docente fomenta ideas positivas sobre la inclusión estas se ven limitadas por la carga laboral y la insuficiente capacitación. Siendo este un aporte significativo puesto que evidencia que la actitud docente no depende únicamente de la intención o del conocimiento teórico sobre inclusión, ya que está condicionada por la formación recibida y el contexto en el que desarrolla su práctica.

Por otro lado, en el contexto de México, Sosa Zumárraga (2021) realizó un estudio sobre las “Perspectivas docentes ante necesidades de educación especial inclusiva en la UACAM”, el cual aporta elementos relevantes para comprender la relación entre la percepción docente y la aplicación real de la inclusión. El estudio contempla el método cuantitativo y la aplicación de un cuestionario tipo Likert a 11 docentes. No obstante, el estudio revela que los docentes manifestaron dificultades para aplicar estrategias inclusivas debido a la falta de capacitación y a la confusión conceptual sobre cómo llevar la inclusión a la práctica.

Por ello, esta investigación permite comprender que una actitud favorable no garantiza prácticas inclusivas efectivas, dado que estas dependen del nivel de formación y claridad conceptual que posee el docente. Resultando pertinente para la presente investigación, puesto que refuerza la necesidad de analizar las actitudes frente a la inclusión y cómo estas se relacionan con las prácticas pedagógicas y los desafíos que enfrentan los docentes en contextos educativos.

En tanto, Pasarín Lavín et al. (2023) realizaron una investigación en España titulada: “Actitud de los docentes ante las necesidades educativas”, la cual aporta elementos para comprender cómo ciertas características personales y formativas influyen en la manera en que los docentes asumen la inclusión educativa. Se aplicó un enfoque cuantitativo, a través de un cuestionario a 205 docentes, demostrando que los docentes poseen actitudes positivas, sin embargo, estas varían según el tipo de necesidad educativa.

Por lo cual, este estudio permite comprender que la actitud docente no es homogénea, más bien se ve influenciadas por la edad, género o nivel educativo y la formación recibida. Esta

investigación aporta categorías de análisis relevantes para la presente investigación, puesto que ayudan a interpretar cómo estas características influyen en las percepciones y actitudes docentes y, en consecuencia, en el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.

De igual manera en España, Palomero Fernández et al. (2025) en su estudio titulado "El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación", analizaron los perfiles actitudinales de 357 docentes frente a la inclusión mediante un diseño cuantitativo. Los hallazgos evidenciaron que, aunque predomina un perfil inclusivo, también existen resistencias y concepciones que actúan como barreras para la práctica inclusiva, demostrando que la actitud docente hacia la inclusión no es homogénea y depende de cómo se comprende la diversidad.

Desde esta perspectiva la inclusión no depende únicamente de la disposición favorable del docente, ya que también se centra en cómo interpreta y resignifica sus concepciones frente a la diversidad en el aula. Por ello, este estudio aporta directamente con la presente investigación, puesto que sustenta la necesidad de analizar las percepciones y actitudes docentes, entendiendo que muestran distintas formas de ver la inclusión lo que condiciona la práctica pedagógica.

2.1.2. Antecedentes regionales

En el contexto de Colombia, Oviedo y Moya (2022) en el estudio titulado: "Concepciones docentes el camino de la inclusión educativa", analizaron las percepciones docentes sobre la inclusión educativa mediante un enfoque cualitativo de investigación-acción, aplicando entrevistas a docentes de 2do y 3ro de básica primaria. Los resultados muestran que el rol del docente puede ser el de facilitador u obstáculo según sus actitudes, creencias y maneras de asumir la diversidad.

Por lo tanto, este estudio va más allá de la descripción de prácticas y pone en el centro la dimensión subjetiva del docente como factor decisivo en la aplicación de la inclusión. Es decir, no son únicamente las condiciones institucionales las que limitan o favorecen la inclusión, más bien es la manera en la que el docente interpreta su responsabilidad frente a la diversidad. Lo que es relevante para el presente estudio, puesto que respalda la necesidad de analizar las percepciones y actitudes docentes como categoría que influye de forma determinante en la aplicación o limitación de prácticas inclusivas.

De igual manera en Colombia, Rosero et al. (2021) en su estudio denominado: “Actitud de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual”, analizaron las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Mediante un enfoque mixto, con la aplicación de una encuesta y una entrevista a 45 docentes. Entre los hallazgos se encontró que los docentes perciben como compleja esta atención debido a las limitaciones de infraestructura, capacitación, planificación, apoyo especializado y recursos.

Lo que evidencia cómo estas condiciones inciden en la construcción de actitudes docentes hacia la inclusión, particularmente cuando se trata de discapacidad intelectual. Considerando que la actitud no se da de manera aislada, al contrario, existe una interacción con las posibilidades reales para responder a la diversidad. Este aporte se vincula con la presente investigación, al reforzar la idea de que las percepciones y actitudes docentes están mediadas por factores estructurales y formativos.

Por otro lado, en Uruguay, Bermúdez y Navarrete (2020) en su estudio: “Actitudes de los maestros hacia la inclusión”, analizaron las actitudes de docentes de primaria hacia estudiantes con discapacidad mediante un diseño descriptivo, transversal y correlacional, en el que se aplicó un cuestionario a 42 docentes de quinto y sexto año. Los resultados evidencian una actitud positiva hacia la inclusión, destacando la implicación personal del docente.

Sin embargo, el hallazgo más relevante señala que dicha actitud se relaciona principalmente con la formación inicial y no con la experiencia profesional ni con la formación continua. Este estudio aporta evidencia relevante al demostrar que la formación docente constituye uno de los factores determinantes en la construcción de las actitudes hacia la inclusión, influyendo directamente en la forma en cómo el profesorado comprende, asume y desarrolla prácticas pedagógicas frente a la diversidad en el aula.

Banda Ortiz et al. (2025) desarrolló una investigación en Perú titulada: “Percepciones sobre la educación inclusiva y formación docente en una zona rural de Perú”, la cual aporta elementos relevantes para comprender cómo los docentes interpretan la inclusión desde su experiencia en contextos rurales, mediante un enfoque cualitativo, aplicando entrevistas a 4 docentes. Los resultados demuestran que la inclusión se asocia a estudiantes con NEE, reflejando una comprensión conceptual limitada.

Asimismo, se identificaron debilidades en la formación docente y apoyo institucional, por lo cual recurren a la autoformación, trabajo colaborativo y estrategias para responder a las demandas educativas. Este estudio posibilita comprender que la actitud docente hacia la inclusión depende de la disposición personal, la claridad conceptual, la formación y el apoyo institucional. Su aporte a la presente investigación radica en evidenciar cómo estas condiciones influyen en la manera en que los docentes comprenden y asumen la inclusión en su práctica pedagógica

Otra investigación realizada en Perú, por León Quispe et al. (2023) titulada: ‘‘Perspectivas de los docentes sobre la inclusión’’, analizaron la relación entre la percepción docente y la cultura inclusiva mediante un enfoque cuantitativo, aplicando encuestas a 230 docentes. Lo resultados evidenciaron una relación significativa entre ambas variables, donde una percepción más favorable se asocia con las prácticas inclusivas. Lo cual sugiere que la inclusión depende de las estrategias y de la interpretación de la diversidad, así como de la formación profesional y el desarrollo de competencias inclusivas. Esto refleja la necesidad de fortalecer la preparación docente en inclusión educativa. En conclusión, la percepción docente está relacionada con el desarrollo de competencias profesionales en su formación. A partir de esta revisión, este trabajo aporta teóricamente al estudio, dado que señala la importancia de la percepción y la cultura inclusiva, ayudando a comprender cómo estos factores influyen en la práctica pedagógica.

2.1.3. Antecedentes nacionales

En el contexto nacional, específicamente en Esmeraldas de acuerdo con la investigación realizada por Pazmiño Moreno (2021): “Actitud docente frente a la inclusión en una unidad educativa fiscal”, analizó la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa con el propósito de diseñar una propuesta de mejora. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, aplicando una encuesta a 20 docentes. Los resultados demuestran actitudes favorables hacia la inclusión educativa y disposición para atender a la diversidad mediante la adaptación de recursos. De la misma forma, se concluye que la inclusión educativa ha evolucionado, hacia una mayor apertura e integración de estudiantes con discapacidad. El aporte de esta investigación permite comprender que la actitud docente hacia la

inclusión no se explica únicamente desde la disposición individual, al contrario, se encuentra influenciada por las condiciones del contexto escolar, las cuales inciden en la forma en la que se llevan a cabo las prácticas inclusivas.

Hurtado y Mina (2023) llevaron a cabo una investigación en Esmeraldas titulada: "Inclusión educativa desde la perspectiva de los docentes Cristo Rey". Contó con enfoque cuantitativo, que aplicó un cuestionario cuyos resultados demuestran que las actitudes y percepciones docentes frente a la inclusión están influenciadas por factores personales, formativos y contextuales, como la edad, la experiencia, la capacitación y el entorno social e institucional. Lo que limita su adecuada aplicación y evidencia la necesidad de fortalecer la formación y el apoyo institucional. Es por ello que, este estudio aporta evidencia relevante para comprender cómo diversos factores influyen en la manera en que los docentes asumen la inclusión en su práctica docente. Lo que contribuye a la comprensión que dichas percepciones no son estáticas, puesto que están construidas a partir de la experiencia y el entorno educativo.

Tárraga et al. (2020) llevaron a cabo un estudio en Cuenca titulado: "La actitud del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador", bajo un enfoque cuantitativo con la aplicación de un cuestionario a 66 docentes. Evidenciando que la edad influye significativamente en las actitudes docentes, siendo menos favorables en docentes de mayor edad. Además, se identifican diferencias según el tipo de institución, con actitudes más positivas en el sector privado que en el público. Desde los principales resultados se muestra que las actitudes docentes están condicionadas tanto por factores personales como institucionales, lo que permite comprender los desafíos que inciden en la inclusión educativa. En este sentido, el estudio aporta al análisis de los desafíos que influyen en las actitudes, misma que está relacionada con el segundo objetivo específico del estudio, que busca identificar los desafíos que influyen en las percepciones y actitudes docentes.

Otro estudio llevado a cabo en Cuenca por Muñoz et al. (2020) titulada: "Percepciones docentes frente a la Educación Inclusiva Superior" el cual analizó las percepciones del profesorado sobre la inclusión educativa mediante un enfoque descriptivo no experimental con la aplicación de un cuestionario a 34 docentes. Los hallazgos demuestran una percepción positiva frente a la inclusión, la cual se relaciona con el trabajo articulado entre Bienestar Estudiantil y la

Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y Apoyo a la Inclusión (UDIPSAI) lo que favorece a la accesibilidad y disminuye prácticas discriminatorias.

No obstante, el estudio identifica la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas en el aula y de consolidar un compromiso más profundo de toda la comunidad educativa para lograr una inclusión efectiva y sostenible. Este antecedente aporta al presente estudio, para el análisis actual dado que permite contrastar como dichos factores pueden variar según el nivel educativo y las condiciones del contexto escolar, influyendo directamente en la forma en la que se asume la inclusión en la práctica educativa.

La investigación realizada por Pinargote Sabando et al. (2024) titulada: "Actitud de los docentes hacia los estudiantes con diferentes capacidades" tuvo el objetivo de analizar los desafíos internos y externos que enfrentan los docentes frente a la inclusión educativa. Para ello, se empleó un enfoque cuantitativo, aplicando un cuestionario a 200 docentes de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador. En este estudio se demuestra que existe una limitada formación específica en inclusión educativa, falta de recursos y de apoyo institucional para implementar prácticas pedagógicas inclusivas. Además, se evidencia que las actitudes y percepciones del profesorado influyen directamente en la forma en que se atiende a los estudiantes con diferentes capacidades, lo que repercute en sus procesos de aprendizaje y participación.

Por lo tanto, las actitudes de los docentes tienen un impacto significativo en la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad, por lo que es necesario replantear juicios, promover la valoración de la diversidad y ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales. Este antecedente aporta al presente estudio porque permite comprender que la inclusión educativa se ve condicionada por la formación docente, las actitudes y el contexto institucional en el que se desarrolla la práctica. En este sentido, se evidencia que las limitaciones en capacitación y recursos generan barreras que influyen directamente en la implementación de procesos inclusivos, lo que refuerza la necesidad de analizar cómo estos elementos influyen en la realidad docente y en la atención a la diversidad en distintos contextos educativos.

En conclusión, estas investigaciones señalan que, a pesar de la disposición de los docentes para generar cambios, enfrentan barreras significativas, como el desconocimiento sobre estrategias inclusivas y la falta de herramientas adecuadas. Debido a que la falta de formación y recursos limita su capacidad para aplicar enfoques inclusivos que resulten efectivos, lo que evidencia la necesidad de disponer de recursos necesarios para superar estos desafíos y promover la inclusión educativa de forma más efectiva.

Por lo tanto, estos estudios aportan a la investigación, considerando que permiten comprender cómo las creencias, concepciones y actitudes de los docentes influyen de manera positiva y negativa, convirtiéndose en facilitadoras o en un obstáculo para la implementación de prácticas inclusivas. Lo cual, posibilitará profundizar en la comprensión de las percepciones y actitudes docentes en el desarrollo de las prácticas inclusivas dentro del contexto educativo.

2.2. Fundamentación teórica

2.2.1. Percepciones y actitudes docentes

2.2.1.1. Percepciones docentes

La percepción docente es un elemento esencial para comprender la manera en que la inclusión es implementada dentro de las instituciones educativas. Según Arias Castilla (2006) la percepción constituye un proceso a través del cual una persona reconoce, interpreta o comprende hechos, objetos o realidades, ya sea a través de la experiencia sensorial o por el razonamiento. Por tanto, este proceso es sustancial para que los docentes interpreten y den sentido a los principios de inclusión y respondan a las diversas necesidades en el aula. Sin embargo, esta puede ignorar elementos emocionales o culturales que influyen en la interpretación de la realidad educativa.

Por otra parte, Aguilar (2010), señala que la percepción docente es la interpretación individual que puede ser positiva o negativa, influida por factores como la experiencia, las emociones, los prejuicios y las sensaciones; se manifiestan principalmente desde la mirada del docente y afecta la forma en que se comprende y responde a las situaciones educativas. Es decir, es la manera en la que un docente percibe la diversidad, lo que puede favorecer o dificultar la inclusión en el aula. No obstante, es esencial reconocer que estas percepciones pueden estar ligadas por prejuicios personales, lo cual limita la atención equitativa hacia los estudiantes.

A partir de lo expuesto, las percepciones de los docentes son entendidas como ideas, creencias respecto a la diversidad y la inclusión en el contexto educativo, resultando primordial para analizar la efectividad de la inclusión educativa. Considerando que, a través de ellas se puede asimilar la manera en cómo interpretan la diversidad en el aula y el interés que muestran para ajustar sus prácticas educativas. Por lo que dichas percepciones influyen de forma directa en la oportunidad de construir entornos educativos totalmente inclusivos.

2.2.1.2. El cognitivismo

Desde la mirada de Freré et al. (2022) "este abarca diversos aspectos de los procesos cognitivos, tales como el pensamiento, el razonamiento, el uso la memoria, la formación de conceptos, la consolidación de habilidades y el percibir o dirigir la atención hacia algo" (p.153). De esta manera estos procesos no solo ayudan a aprender, más bien influyen en cómo una persona entiende y reacciona a lo que sucede en su entorno. Así pues, en el ámbito educativo, entender cómo funcionan estas habilidades mentales resulta necesario para crear métodos de enseñanza que ayuden mejor a los estudiantes y permitan una buena relación entre maestros y alumnos. Por lo tanto, conocer y trabajar sobre estos procesos refuerza la enseñanza y permite que los docentes comprendan mejor su rol.

Por otro lado, Altez Ortiz et al. (2021) menciona que "el cognitivismo se vincula directamente con el mentalismo, pues describe los procesos mentales, internos, cognoscitivos o de conocimiento, considerados como fuentes de información" (p. 91). Esto indica, que el cognitivismo podría influir directamente en las percepciones y actitudes docentes, puesto que la cognición describe cómo las personas perciben su entorno, a través de funciones mentales como la atención y percepción. De tal modo, una percepción adecuada promueve actitudes inclusivas, en tanto que una limitada puede incitar a la exclusión. Por eso, es importante formar docentes que comprendan cómo sus procesos cognitivos influyen en su manera de enseñar.

De esta forma, la percepción se considera un factor indispensable de la cognición, para procesar, comprender y actuar en el entorno. Dado que, la cognición abarca procesos mentales complejos tales como el pensamiento, la toma de decisiones, el razonamiento y la memoria. Por lo tanto, la percepción es el proceso inicial por el cual captamos estímulos sensoriales de nuestro alrededor. Por eso, en el contexto educativo, la manera en que un docente percibe su entorno, sus

capacidades, sus comportamientos y necesidades influyen directamente en sus procesos cognitivos, construyendo sus juicios, expectativas y decisiones pedagógicas, orientado hacia una percepción clara, critica y empática lo que permite una respuesta más adecuada e inclusiva frente a la diversidad.

2.2.1.3. Barreras que influyen en la percepción docente

La atención a la diversidad se ve dificultada por múltiples barreras complejas, desde la perspectiva de Villavicencio et al. (2023) son obstáculos frecuentes en el sistema educativo que dificultan la atención a la diversidad, entre estas se encuentra la educación estandarizada, barreras físicas, falta de capacitación docente y la limitación de recursos económicos. Estas dificultades se agravan cuando los planes, recursos y métodos educativos no se ajustan a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual afecta la disposición de los docentes, dado que limita su capacidad para implementar prácticas educativas inclusivas.

Asimismo, Gálvez y Batista (2023) mencionan que las barreras son factores de distinta índole que, al relacionarse con las características particulares de los estudiantes, dificultan el desarrollo equitativo de los estudiantes, afectando su permanencia en el sistema educativo, la participación activa y el logro de un aprendizaje significativo. Esto permite entender y reconocer las barreras que enfrentan los estudiantes ya que dependen de las características y del entorno escolar. Si dichos obstáculos no son entendidos pueden causar exclusión y desigualdad, por eso es necesario que las escuelas adapten sus métodos, recursos y formas de enseñar, para atender a la diversidad del aula de clases.

Se plantea entonces que, al eliminar estas barreras, se podría construir entornos educativos que sean considerados realmente inclusivos, en tanto que dichas barreras además de impedir el aprendizaje, reflejan que las estructuras no son diseñadas o implementadas para atender a la diversidad y a su vez ponen en manifiesto la necesidad de un cambio actitudinal profundo que permita al docente contemplar la inclusión como parte de su rol y no como una carga complementaria. Por ello es necesario trabajar en políticas educativas, formación docente y brindar recursos que permitan superar dichos obstáculos, adaptando los sistemas educativos a las necesidades reales de los estudiantes.

2.2.2. Actitud docente

Por su parte, Rodríguez (2015) menciona que la actitud implica diversos pensamientos, sentimientos y formas de entender una situación que, de alguna manera, guían la toma de decisiones y condicionan al individuo hacia determinadas conductas. En el caso de inclusión, la actitud del docente influye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en cómo responde a la diversidad del aula. Esto se debe a que una actitud positiva facilita la implementación de estrategias didácticas considerando las necesidades de los estudiantes, en cambio, una actitud negativa provocará prácticas excluyentes que limiten la participación.

De igual manera, Solís Gómez (2021) plantea que la actitud docente abarca las percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y las formas de responder ante a una postura educativa, la cual orienta sus esfuerzos hacia el logro de aprendizajes de los estudiantes. Estas actitudes influyen directamente en la manera en la que se relaciona, dado que actúa como guía y facilitador del aprendizaje partiendo de los intereses, experiencias y conocimientos de los estudiantes. Por ello, su actitud y comportamientos son un punto clave para garantizar el aprendizaje de los estudiantes.

Con base en lo anterior, es primordial mencionar que la actitud es un elemento determinante para el éxito o fracaso de la inclusión educativa, puesto que estas influyen directamente en cómo se aceptan y aplican las políticas y prácticas inclusivas. Por lo tanto, incentivar actitudes reflexivas ante la diversidad puede favorecer a una mayor apertura, lo que ayudaría a mejorar la calidad en la educación para todos los estudiantes, siendo de suma importancia invertir en formación y concientización docente para fortalecer las competencias del profesorado y transformar su perspectiva sobre inclusión.

2.2.2.1. Actitud positiva y negativa del docente

La actitud positiva por parte de los docentes es primordial para promover una educación equitativa e inclusiva, como menciona Chiner (2011) los profesores deben reconocer que los estudiantes, sin importar sus diversas necesidades, habilidades o capacidades, deben ser educados junto a sus compañeros, creyendo firmemente que es factible en las aulas regulares. Al aceptar y valorar la diversidad, los profesores crean un entorno de respeto y colaboración entre los estudiantes, para que cada uno de ellos puedan desarrollarse plenamente y adquirir habilidades sociales y emocionales.

Por el contrario, Flores (2019) sostiene que las actitudes negativas se manifiestan principalmente a través del paternalismo lo cual debilita la autonomía del estudiante al imponer verdades y por conductas discriminatorias que dan lugar a un trato desigual, burlas o favoritismo lo que limita la inclusión dentro del aula de clases. Hecho que afecta de manera significativa el comportamiento de los estudiantes, la dinámica grupal y el desarrollo de actividades y del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que no se implementan estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de los estudiantes lo que impide que alcancen los objetivos educativos.

De acuerdo con lo expuesto, promover actitudes positivas en los docentes es esencial para fortalecer la inclusión dentro del aula de clases, dado que favorece la valoración y aceptación de la diversidad. Sin embargo, para que estas actitudes sean prácticas efectivas se necesita el apoyo de la institución educativa y recursos adecuados que les permita desempeñar su labor de manera eficaz. Al mismo tiempo, identificar actitudes negativas y erradicarlas ayudará a disminuir la exclusión y discriminación en entornos educativos, haciendo posible generar procesos de reflexión orientados a reemplazar dichas actitudes por enfoques más inclusivos.

2.2.2.2. Como promover actitudes docentes favorables hacia la inclusión

Como plantea Campos et al. (2024) los docentes, desde su proceso de formación inicial, deben mantenerse en constante actualización, indagación y análisis crítico, para poder asumir actitudes positivas frente a desafíos que surgen para mejorar el aprendizaje y la calidad de la educación en un contexto globalizado. Asimismo, esta actitud implica analizar de forma reflexiva la propia práctica, reconocer fortalezas y áreas de mejora, asumiendo compromisos para aceptar nuevos paradigmas educativos, laborales y profesionales. Así que, mantener una actitud abierta al aprendizaje continuo y a la reflexión sobre la propia práctica, impulsa al docente a tomar decisiones acertadas ofreciendo experiencias educativas y pertinentes para los estudiantes.

Del mismo modo Juárez Diaz et al. (2021) consideran que formar actitudes favorables en los docentes a través de un mayor autoconocimiento favorece al desarrollo de habilidades para comprender y valorar las características individuales de sus estudiantes. Así pues, se impulsa una comunicación más activa y se mejora el clima emocional del aula, creando mejores condiciones para el aprendizaje y reforzando las competencias cognitivas emocionales de cada uno de ellos.

En este sentido promover actitudes favorables en los docentes implica generar condiciones que fortalezcan su motivación, compromiso y disposición positiva hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, una actitud favorable en los docentes se consolida cuando ellos reconocen la importancia de analizar y reflexionar sobre su actuar docente. Ahora bien, para que estas actitudes se desarrollen plenamente, es necesario brindarles apoyo y condiciones adecuadas, de lo contrario, los docentes se limitarán a trabajar únicamente con materiales y procedimientos que ya disponen, impidiendo su crecimiento profesional y afectando su desempeño docente. Por esta razón, al generar un entorno que los respalde, los motive y valore, propicia que se comprometan con su labor, adopten prácticas más conscientes y aporten a un clima educativo respetuoso e innovador.

2.2.3. Desafíos docentes para promover la inclusión educativa

Conjunto de dificultades y limitaciones que enfrentan los docentes para garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, puesto que estos desafíos son factores asociados a la desmotivación del profesorado para desarrollarse profesionalmente, a la escasez de recursos pedagógicos en las instituciones y a la limitada capacitación docentes, lo cual dificulta el desarrollo e implementación de la inclusión (Maqueira Caraballo et al. 2023). A partir de ello, la inclusión educativa exige un rol docente activo, reflexivo y que este en constante actualización, pero al no contar con apoyo institucional ni oportunidades reales de formación continua, su capacidad para atender la diversidad del aula puede verse limitada.

De igual manera, Carrillo (2024) señala que son retos metodológicos, actitudinales y organizativos que enfrentan los maestros al implementar prácticas inclusivas. Estos desafíos obligan al docente a modificar y diversificar las estrategias de enseñanza para garantizar una educación de calidad dentro del aula regular. Asimismo, los docentes deben involucrarse activamente, junto con la comunidad escolar, la aplicación de la inclusión para atender la diversidad y las necesidades que influyen en el aprendizaje. Por lo tanto, la inclusión requiere de respuestas pedagógicas flexibles y colaborativas las cuales pueden lograrse a través de la adaptación de estrategias docentes y trabajo colaborativo con la comunidad.

En este contexto, la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como una responsabilidad individual del docente, puesto que es un proceso que requiere de coherencia entre la práctica pedagógica, la formación continua y el apoyo institucional, por ello la diversidad presente en el aula demanda estrategias flexibles, colaborativas y contextualizadas que solo pueden darse cuando los docentes cuentan con espacios de reflexión, actualización profesional y con recursos adecuados, en ausencia de estas condiciones, las acciones inclusivas pueden ser difíciles de sostener, lo que limita un entorno equitativo y activo para todos los estudiantes.

2.2.4. Inclusión educativa

Como menciona Booth y Ainscow (2015) la inclusión busca mejorar la educación promoviendo la participación democrática tanto dentro como fuera del ámbito educativo, y no se enfoca únicamente en atender a un grupo específico de estudiantes, más bien implica alinear las acciones de mejora e innovación en los centros educativos para fomentar el aprendizaje y la participación de todos los que forman parte de la comunidad. Por tanto, se reconoce que la diversidad no es una excepción, al contrario, es una característica necesaria ante cualquier grupo humano, y que una verdadera inclusión sólo es posible cuando se brindan condiciones que permitan a todos los estudiantes ser partícipes en igualdad como en condiciones.

En esta línea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017) plantea que la inclusión educativa es el proceso mediante el cual se superan los obstáculos que afectan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. Asimismo, la inclusión educativa se constituye en la base primordial que garantiza el derecho a la educación para todos los estudiantes, indistintamente de sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas. No obstante, estas definiciones pueden resultar poco contextualizadas a la realidad que viven los docentes dentro de las instituciones educativas.

En este efecto, si bien se concibe a la inclusión educativa como un ideal que asegura el derecho al aprendizaje, la participación de todos los estudiantes y su aplicación efectiva en el ámbito escolar, los docentes se enfrentan con muchos factores que dificultan la atención personalizada hacia el estudiante. Por lo tanto, aunque los marcos conceptuales proponen una visión más amplia sobre la inclusión, estos pueden parecer distantes de la realidad de trabajar

directamente en el aula con la inclusión, enfrentando diariamente condiciones desfavorables que obstaculizan su implementación.

2.2.4.1. Políticas inclusivas

Las políticas inclusivas son acciones desarrolladas por el Estado para garantizar el acceso y participación de todas las personas, especialmente a quienes han enfrentado la exclusión, como las personas con discapacidad, pueblos indígenas, adolescentes, entre otros. Estas políticas se centran en superar las desigualdades existentes en ámbitos como la educación. Así como lo establece la Asamblea Nacional del Ecuador (2015) en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en su Art.47:

> El estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje y el sistema educativo promoverá la detección y atención temprana a problemas de aprendizaje especial y factores asociados al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños, niñas y jóvenes, y tomarán medidas para promover su recuperación y evitar su rezago o exclusión escolar (p. 48)

De igual manera, Morejón et al. (2019) señalan que las políticas inclusivas son decisiones implementadas por el estado para garantizar los derechos, fomentar la inclusión y generar cambios para el beneficio de la sociedad en general, especialmente de los grupos en situación de vulnerabilidad. Estas políticas son necesarias para sostener las acciones docentes y transformar la realidad educativa hacia la equidad y justicia social, dado que ofrece un marco legal que orienta la práctica pedagógica hacia la inclusión y el respeto a la diversidad. No obstante, su cumplimiento depende de la formación y recursos disponibles para su implementación.

Entonces, las políticas implementadas por el estado a favor de la inclusión, buscan brindar una educación de calidad para la sociedad, reconociendo y valorando la diversidad, la igualdad de derechos sin distinción de origen, identidad cultural, condiciones, capacitaciones o habilidades. A través de estas políticas se atienden las necesidades educativas de los estudiantes con la finalidad de beneficiar al conjunto social desde la equidad, promoviendo el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diversidad, así como el acceso y la participación. De modo que las políticas inclusivas constituyen la base que garantiza el ingreso, permanencia y la promoción

de los estudiantes, ajustando el modelo educativo para que este responda de lleno a los principios de inclusión.

2.2.4.1.1. Currículo ecuatoriano

Como plantea el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) representa un proyecto educativo que los miembros de un país elaboran como el propósito de fomentar el desarrollo y la integración social tanto de las generaciones actuales como la de todos sus miembros; en este se reflejan las intenciones educativas, así como las directrices y estrategias necesarias para poder llevar a cabo y comprobar su cumplimiento. Pues bien, el currículo puede entenderse como la estructura esencial que promueve la formación integral y la construcción de los planteamientos concretos. Es decir, un plan de actividades, estrategias y recursos que son imprescindibles implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la perspectiva de Ferrer y Botero (2024) el currículo es un conjunto de conceptos que fundamentan las teorías educativas, sirviendo como base teórica esencial para orientar la transformación de la educación hacia objetivos pertinentes, coherentes con el contexto actual y enfocados en las personas, sus intereses, formación, necesidades y aspiraciones. Con base en ello, el currículo es una herramienta que debería adaptarse a los desafíos y cambios del contexto actual para el fortalecimiento del proceso educativo. Creando una relación a través de la praxis y apuntando hacia estrategias metodológicas que conviertan al alumno y a su realidad como el protagonista en el proceso de aprendizaje, impulsando su desarrollo integral.

Tomando esto como referencia, el currículo es un modelo teórico con respaldo pedagógico, es decir un plan de acción con actividades y estrategias formativas que el docente debe desarrollar junto a los estudiantes. Por ello resulta importante aclarar que el currículo no solo es una lista de materias o temas por grado, al contrario, es la concreción de una teoría pedagógica, lo que permite entender como esas teorías se convierten en acciones dentro del aula. Así pues, el currículo es un proyecto educativo que está en constante construcción y que necesita ser probado, verificado y ajustado constantemente.

2.2.4.1.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2020) el DUA es un modelo pedagógico que apoya el aprendizaje de los estudiantes, garantizando el acceso a currículos

accesibles y flexibles que promuevan la igualdad y la equidad de oportunidades, considerando las características, necesidades y los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los educandos, así como sus motivaciones e intereses, con el propósito de superar las barreras de aprendizaje y participación. En este sentido, este enfoque promueve que todos los estudiantes aprendan respetando sus diferencias y ritmos, mediante prácticas más abiertas y adaptables, permitiendo que el estudiante participe activamente y logre aprendizajes significativos, sin que sus diferencias se conviertan en obstáculos.

Cevallos Cadena et al. (2025) refieren que se trata de un modelo que impulsa el acceso a partir del diseño inicial del currículo y se basa en tres principios claves: múltiples formas de representación, de expresión y de compromiso. Este modelo procura que los estudiantes puedan acceder a los contenidos mediante recursos variados, demostrar lo aprendido a través de diferentes estrategias y tengan la posibilidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje. Es decir, este enfoque pretende proporcionar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender, fomentando su interés y motivación a través de la manipulación, expresión y la experimentación.

En este sentido, al reconocer que el aprendizaje no se desarrolla de la misma manera en todos los estudiantes, se asume que la enseñanza debe de responder a la diversidad. Al proponer currículos abiertos, flexibles, que ofrecen múltiples formas de interactuar con los contenidos, este enfoque favorece un mayor compromiso de los educandos y promueven una participación activa y significativa. Asimismo, al posibilitar la exploración, expresión y experimentación de los estudiantes, se fortalece su motivación y se generan entornos de aprendizaje más equitativos, garantizando oportunidades reales para todos, independientemente de sus características y habilidades.

2.2.4.2. Prácticas inclusivas

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2011) las prácticas inclusivas son estrategias utilizadas para atender a la diversidad, como los métodos de evaluación y estrategias de enseñanza-aprendizaje que posibilita la participación de los estudiantes. Es decir, son el reflejo de cuán inclusiva es el aula de clases. Resultando necesario la implementación del currículo flexible, ya que permite responder a las necesidades educativas mediante los ajustes

curriculares y planificaciones acordes a las necesidades de los estudiantes. Por ello, reconocer y fortalecer el rol del docente es necesario para consolidar entornos inclusivos que garanticen el aprendizaje de los educandos.

Del mismo modo Fernández et al. (2022) manifiestan que estas prácticas son un conjunto de principios, normativas, procedimientos, acciones estrategias diseñadas que garantizan la equidad, la participación plena y el respeto a la diversidad de todas las personas dentro de un determinado contexto, eliminando barreras que puedan dificultar su acceso, aprendizaje o desarrollo. Es decir, es importante comprender a la inclusión como una responsabilidad que implica transformar el entorno escolar para atender adecuadamente a las necesidades de los estudiantes y eliminar las barreas que dificulten su aprendizaje y participación.

Con base en esto, las prácticas inclusivas se caracterizan por ser flexibles y adaptables ante las necesidades de los estudiantes, lo cual se ve reflejado en las percepciones y actitudes de los docentes dentro del aula de clases. Por esta razón, es necesario promover prácticas inclusivas, que estén abiertas a la reflexión, innovación y aprendizaje continuo, motivando y reconociendo el rol docente, el cual diseña, implementa y adapta las estrategias para atender a la diversidad, para que cada uno de los estudiantes sean beneficiarios de la educación, consolidando entornos educativos inclusivos que garanticen su participación y aprendizaje.

2.2.4.2.1. Codocencia

Gayol et al. (2023) indican que la codocencia, permite personalizar la enseñanza, puesto que la presencia de más de un docente en el aula, amplía el nivel de apoyo para todos los estudiantes; facilitando la identificación y evaluación de las necesidades del estudiantado, lo que posibilita a los docentes tomar decisiones más ágiles sobre el tipo de apoyo pertinente, diseñando situaciones de enseñanza acorde a la diversidad que presenta el grupo. Es decir, implica la participación conjunta de dos docentes con responsabilidades compartidas sin tomar un rol protagónico, a través de una participación orientada a un fin común, el cual es ofrecer una educación inclusiva y equitativa.

Asimismo, Duran y Miquel (2024) señalan que “La codocencia puede ser entendida como el trabajo colaborativo de dos o más docentes en una misma aula” (p. 11). Por lo tanto, esta colaboración podría favorecer a la inclusión, puesto que no se separaría a los estudiantes entre un

docente regular y otro que atienda únicamente a grupos diferenciados, por el contrario, se trabajaría de manera conjunta enriqueciendo la práctica docente al poder compartir estrategias y observar diferentes metodologías. Además, esto brinda a los estudiantes la oportunidad de aprender desde distintas perspectivas docentes, lo que permite la mejora de su aprendizaje.

De este modo, la codocencia es una estrategia pedagógica que apoya el proceso de enseñanza a través de la colaboración entre docentes, permitiendo un aprendizaje mutuo y profesional. Dado que, su efectividad depende de la planificación conjunta, la confianza entre pares y la capacidad de adaptarse a la diversidad del aula. A su vez, fomenta la innovación, el aprendizaje colaborativo y el diseño de ambientes diferenciados, en el cual los estudiantes desarrollarán autonomía, gestionan su tiempo y trabajan a su ritmo. Por tanto, este modelo promueve la inclusión al brindar apoyo específico a quienes lo necesitan.

2.2.4.2.2. Docente inclusivo

El Ministerio de Educación del Ecuador (2014) manifiesta que "desempeña un rol esencial dentro de este proceso, debido a que participa en todo momento y aplica las estrategias necesarias para fortalecer los aprendizajes, beneficiando de manera directa a los niños, niñas y/o adolescentes con NEE y al grupo" (p. 12). Visto de esta forma, un docente inclusivo no solo enseña, más bien crea un entorno en el que todos los estudiantes se sientan respetados, valorados y capaces de aprender, sin importar su idioma, origen, habilidades o necesidades. Por lo que, la diversidad no le representa un problema, al contrario, la utiliza para enriquecer el aprendizaje asegurando que la educación sea justa y equitativa para todos sus estudiantes.

Del mismo modo Reinoso Molina et al. (2024) manifiestan que un docente inclusivo es aquel que, al trabajar en un entorno inclusivo, asume diversas responsabilidades, tales como identificar, planificar y adaptar actividades y materiales que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes, creando un espacio en el que se promueva tanto el aprendizaje como la participación. Por lo tanto, un docente inclusivo debe de contar con estrategias y herramientas necesarias para conocer a sus estudiantes de manera individual. De esta manera, puede aprender sobre sus intereses, fortalezas y antecedentes culturales, lo que le ayudará a ajustar su enseñanza de forma más efectiva.

En efecto, un docente inclusivo es aquel que reconoce y valora la diversidad de sus estudiantes, percibiendo que cada uno tiene necesidades de aprendizaje diferentes, algunas transitorias y otras permanentes. Por ello su labor va más allá de enseñar contenidos, debido a que basa su práctica docente en principios éticos y pedagógicos, utilizando diversas estrategias y manteniendo su compromiso constante con su formación continua para mejorar su capacidad de atender la diversidad. En pocas palabras, un docente inclusivo es aquel que transforma en una oportunidad de aprendizaje a la diversidad, asegurando equidad y calidad educativa para todos los estudiantes.

2.2.4.2.3. Formación docente en inclusión educativa

Proceso que permite a los docentes desarrollar buenas prácticas pedagógicas a través de la adquisición de herramientas y conocimientos necesarios para atender a las necesidades de los estudiantes. Esta formación guía a la implementación efectiva de procesos inclusivos, al integrar de forma coherente la teoría con práctica pedagógica, métodos continuos y colaborativos, y su adaptación a diversos contextos educativos (Villavicencio et al. 2023). De este modo la formación docente fortalece el desempeño profesional del profesorado al proporcionarle saberes y recursos que favorecen una enseñanza más equitativa, mejorando la calidad de las prácticas educativas y facilitando la aplicación real de la inclusión.

Coincidiendo con lo anterior Plúa (2021) define a la formación como un proceso mediante el cual los docentes desarrollan habilidades pedagógicas, éticas y profesionales para responder a la diversidad de los estudiantes, integrando la inclusión desde distintos enfoques y a través de experiencias prácticas que permitan comprender su complejidad en contextos reales, convirtiéndola en el eje central de la formación docente. Por lo tanto, la formación docente está centrada en el desarrollo integral del profesorado, permitiendo responder de manera justa y efectiva a la diversidad presente en las aulas cuando se trabaja desde experiencias vinculadas a la realidad de los estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto, la formación docente no solo mejora las prácticas educativas, más bien facilita la aplicación real de la inclusión, al relacionar los saberes teóricos con la práctica docente, el trabajo continuo y la adaptación a los diferentes contextos educativos. Así pues, cuando la inclusión se integra como un eje central y se trabaja a partir de experiencias

formativas vinculadas a la realidad, los docentes adquieren una comprensión, más profunda de las necesidades del estudiantado, lo cual favorece a las prácticas pedagógicas volviéndolas más reflexivas, coherentes y equitativas, fortaleciendo la calidad de proceso de enseñanza.

2.2.4.2.4. Formación continua del docente

Según el Ministerio de Educación de Ecuador (2015) la formación continua del docente parte de la premisa de que el aprendizaje al ser dinámico y diverso, requiere de un proceso constante de fortalecimiento de las competencias profesionales y enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas, para poder lograr los estándares de calidad que aspira la educación ecuatoriana. De acuerdo con lo expuesto, este proceso permitirá transformar las prácticas docentes en el aula y fortalecer sus capacidades, favoreciendo significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, promoverá el desarrollo de habilidades y conocimientos, potenciando su crecimiento profesional, fortaleciendo su rol como docentes eficientes y eficaces.

Según la visión de Hernández et al. (2024) la formación continua para la inclusión se entiende como un proceso dinámico y sistemático orientado a fortalecer las capacidades de los docentes para abordar la diversidad de los estudiantes con el fin de promover la inclusión educativa. En este sentido, puede entenderse como la actualización constante que deben mantener los docentes para enfrentar los retos del sistema educativo, lo que implica que integran conocimientos actualizados, desarrollen habilidades pedagógicas, manteniendo una actitud reflexiva, comprendiendo que la enseñanza es una práctica flexible que se adapta a las diversas realidades del aula.

En conjunto, estas ideas permiten afirmar que la formación continua del profesorado es indispensable en el sistema educativo, puesto que constituye un proceso clave que permite la transformación de la práctica docente. Por ello el docente no solo debe centrarse en adquirir nuevos conocimientos, más bien en la mejora y adaptación de sus prácticas y estrategias pedagógicas. Asimismo, la capacitación fortalece habilidades innovadoras que impulsan su desarrollo profesional y permiten alcanzar una enseñanza contextualizada y adaptable a las realidades dentro del aula o fuera de ella.

2.2.4.2.5. Recursos pedagógicos y didácticos para la inclusión

Los recursos didácticos inclusivos buscan la accesibilidad en la educación para todas las personas y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje especialmente en el caso de las estudiantes que presentan mayores dificultades por cualquier circunstancial social, personal o contexto en el que se desempeñan (Gómez-Hurtado et al. Citado en Chico et al. 2023). Entonces, contar con materiales educativos diseñados para atender diversas necesidades posibilita que cada estudiante participe de manera plena en las actividades escolares, favoreciendo un aprendizaje efectivo y equitativo, incluso para quienes presentan mayores obstáculos debido a sus características personales o del contexto.

Desde la posición de Naspud (2024) son herramientas y recursos elaborados con el fin de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, habilidades o estilos de aprendizaje, puedan acceder a una educación de calidad, promoviendo la inclusión de quienes presentan necesidades especiales, discapacidades o características particulares del entorno educativo. Así que al disponer de recursos educativos diseñados para atender la diversidad permite que cada estudiante se involucre activamente en su aprendizaje, fortaleciendo la equidad en el aula y asegurando que nadie quede excluido debido a diferencias personales o contextuales.

A todo esto, los recursos didácticos permiten que los docentes y estudiantes accedan a herramientas que fortalecen la enseñanza y aprendizaje. Además, estos recursos fomentan la creatividad y la construcción de conocimiento, y al mismo tiempo se adaptan a las diferentes necesidades de los estudiantes, incluidos aquellos con situaciones cognitivas particulares. Por lo tanto, contar con estos recursos permite elegir los más adecuados para que cada educando participe plenamente en las actividades escolares y aproveche mejor las oportunidades de aprendizaje, fomentando un aprendizaje más justo y equitativo, que considera especialmente a quienes enfrentan mayores desafíos.

2.2.4.2.6. Estrategias de organización y manejo del aula

Desde la perspectiva de Zambrano Vergara et al. (2024) reconocen a estas estrategias como intervenciones educativas orientadas a organizar el tiempo, el espacio físico y las prácticas pedagógicas, con el propósito de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, el cual permita

a los educandos comprender expectativas y gestionar sus tareas de forma efectiva. En este sentido, la planificación y estructuración del entorno de aprendizaje facilita la atención y orientación cognitiva de los estudiantes, puesto que al organizar de manera estratégica los recursos, horarios y actividades, se promueve un ambiente educativo que mejora no solo la comprensión de contenidos, al contrario, sus competencias de gestión de tiempo, la responsabilidad y autonomía.

De acuerdo con Seijo Echevería et al. (2010) consiste en organizar las actividades del profesor y de los estudiantes para alcanzar de manera eficaz los objetivos establecidos en los programas de estudio, así como la implementación de diversas formas organizativas del aula. Por lo que resulta necesario que el docente promueva la participación y la interacción de los estudiantes en un entorno efectivo, despertando su interés por los contenidos y con el compromiso de alcanzar sus metas. Así pues, la organización estratégica de actividades crea posibilidades para la interacción, la colaboración y la motivación intrínseca de este modo, se consolida como un recurso que promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Así entonces, estas estrategias constituyen un elemento clave para que el docente estructure el tiempo, los recursos y las actividades en el aula de manera estratégica, generando condiciones que mejoran la atención, la motivación y la participación de los estudiantes. Por ende, esto facilita la comprensión en mayor profundidad de los contenidos y que asuman de manera responsable sus compromisos académicos, puesto que promueve la interacción, la colaboración y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, necesario para alcanzar los objetivos educativos de forma organizada y responsable.

2.2.4.2.7. Estrategias de enseñanza

Quindo et al. (2024) afirman que son métodos y técnicas usadas por los docentes para favorecer la adquisición de habilidades y conocimientos en el alumnado, en el rendimiento académico estas estrategias cumplen un rol importante, dado que influyen de manera significativa en la motivación de los estudiantes. Es decir, las estrategias de enseñanza orientan el trabajo docente, puesto que al momento de aplicar métodos y técnicas adecuadas no solo transmiten información, más bien crean ambientes de aprendizaje que facilitan la participación

activa, el pensamiento crítico y la comprensión en el estudiantado, transformándose en una experiencia significativa y contextualizada.

De la misma línea Gallo Águila et al. (2022) define a estas estrategias como un proceso orientado hacia el aprendizaje, en el cual se crean condiciones necesarias para que los educandos asimilen conocimientos, adquieran competencias, consoliden valores y desarrollen estrategias que les permitan actuar de manera autónoma, responsable y creativa, frente a desafíos que posiblemente deberán afrontar en su vida personal y profesional. Asimismo, la correcta selección e implementación de estas estrategias inciden directamente en el desempeño académico, debido a que contribuye a que los estudiantes se involucren y comprendan lo que aprenden, aumentando su interés por las actividades propuestas por el docente.

En el mismo orden de ideas, la influencia de las estrategias de enseñanza se puede ver reflejadas en la motivación estudiantil, lo cual es clave para el éxito educativo, puesto que una práctica variada e innovadora despierta la curiosidad, refuerza la autoconfianza y promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje. Por lo tanto, al implementar estas estrategias se logra formar estudiantes más autónomos, comprometidos y con la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Es así que, a través de procesos de enseñanza que van más allá de la simple repetición de contenidos, se fomenta la toma de decisiones, el pensamiento reflexivo y contribuye a la formación integral de los estudiantes.

2.2.4.2.8. Estrategias de evaluación

Sebastian et al. (2023) manifiestan que estas estrategias permiten evaluar el nivel de comprensión de los contenidos, reconocer las capacidades y limitaciones en el proceso de aprendizaje y ajustar las formas de enseñanza y aprendizaje, aportando información relevante para los docentes y estudiantes. En este sentido, se consolidan como herramientas base para la mejora continua del proceso educativo, dado que fortalecen una retroalimentación constante. Por lo que, al proporcionar información clara sobre el progreso del aprendizaje, permiten tomar decisiones más acertadas, optimizar las prácticas docentes y promover en los estudiantes concientización de sus propios avances y áreas de mejora, fortaleciendo así la calidad y efectividad del aprendizaje.

Desde la misma perspectiva, Huayamave Castro et al. (2024) plantean a la evaluación como un componente necesario, puesto que cuando se implementa de manera estratégica se puede contribuir con información relevante que posibilite ajustar los aprendizajes de los estudiantes, la práctica docente y la calidad del proceso educativo. No obstante, cuando la evaluación no se implementa de manera estratégica, puede provocar diversas problemáticas que interfieren y afectan el cumplimiento de estos objetivos. Dicho de otro modo, una evaluación poco planificada limita su función formativa, generando valoraciones incorrectas y debilita los procesos educativos afectando la coherencia y los resultados de aprendizaje.

Asimismo, Huayamave Castro et al. (2024) profundiza en la evaluación al clasificarla en tres tipos: la evaluación diagnostica, formativa y sumativa, considerando que cada tipo tiene sus fines propios, así como elementos y recursos. De esta manera, el uso planificado de estos tipos de evaluación no solo posibilita obtener información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes, al contrario, permite al docente comprender dicho proceso y tomar decisiones adecuadas para fortalecer la enseñanza-aprendizaje. Esto se logra a través de un seguimiento continuo del proceso evaluativo, en la identificación oportuna de dificultades y en la implementación de acciones que resulten oportunas a mejorar el proceso educativo.

Es por ello, que la evaluación adquiere un valor importante cuando se concibe como un proceso reflexivo y orientador, dado que analiza de manera continua el desarrollo del aprendizaje y la eficacia de la enseñanza. Al ser utilizada como una intención educativa clara, se convierte en un medio para mejorar la toma de decisiones fundamentadas que fortalezcan el desempeño estudiantil y la práctica docente. Por lo tanto, una evaluación bien aplicada puede ofrecer al docente y estudiantes datos relevantes que faciliten detectar aciertos y dificultades en el proceso de aprendizaje, apoyando a la adaptación de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

2.2.4.2.9. Estrategias de agrupamiento

Oro y Diez (2018) define a las estrategias como formas de organizar a los estudiantes con el propósito de superar las limitaciones del entorno, promoviendo la interacción con personas que poseen distintos niveles de conocimiento y diversas habilidades, lo que permite generar relaciones colaborativas y posibilita un mayor avance acorde con sus características, necesidades y habilidades a través de la conformación de grupos flexibles creando espacios de interacción

entre pares con distinto nivel de conocimiento y habilidades, en el que cada estudiante pueda participar activamente y construir conocimientos, fortaleciendo una perspectiva inclusiva dentro del proceso de aprendizaje.

Lo anterior concuerda con lo expuesto por Carranza et al. (2022), los cuales sostienen que la aplicación de estas estrategias aporta beneficios como el trabajo continuo y la cooperación, los mismos que favorecen al fortalecimiento de la organización y el desempeño del grupo, puesto que sus integrantes se apoyan conjuntamente, contribuyen en la resolución de problemas, comparten ideas y asumen responsabilidades que mejoran la interacción entre ellos. De este modo estas estrategias impactan en la calidad educativa a través de la interacción entre estudiantes, docentes y pares, loque hace posible comprender la diversidad de condiciones que favorecen o dificultan el aprendizaje.

A partir de ello, se reconoce que existen dos tipos de estrategias de agrupamiento que orienta a la organización del trabajo docente dentro del aula, dado que la conformación de grupos influye en la interacción, aprendizaje y la atención a la diversidad en los estudiantes. En este sentido, se distinguen dos tipos de agrupamiento: el heterogéneo y el homogéneo. Por un lado, Guaita (2024) sostiene que los grupos heterogéneos se caracterizan por reunir a estudiantes con diversas características, niveles y habilidades que comparten la responsabilidad del aprendizaje. Por otro lado, Gómez (2023) señala que los grupos homogéneos son una forma de organización escolar que busca uniformar el aprendizaje, los ritmos y comportamientos de los estudiantes bajo las mismas normativas y exigencias.

Es por eso que, estas estrategias representan una alternativa eficaz al reconocer que el aprendizaje no ocurre de la misma manera en todos los estudiantes, puesto que, al organizar el aula en parejas, equipos o grupos flexibles, se favorece a la interacción, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, aspectos que difícilmente se logran en actividades individuales. Además, al utilizar estas estrategias facilita entender a la diversidad dentro del aula, ya que el docente puede ajustar las actividades según las características, ritmos y necesidades del grupo. Por lo tanto, dichas estrategias no solo fortalecen el aprendizaje, más bien potencian el desarrollo social, cognitivo y emocional de los estudiantes.

2.2.4.2.10. Estrategias de ajuste curricular

En la opinión de Marrero (2021) estas estrategias son un proceso en la que se toman decisiones compartidas y destinadas a ajustar y complementar las necesidades específicas de estudiantes. Puesto que, este proceso implica el diseño de un plan educativo ajustado a las características individuales del estudiante, en el cual se define lo que se debe aprender, las estrategias que se deben emplear, así como los criterios y procedimientos para evaluar su aprendizaje. Dicho de este modo, los ajustes curriculares se consolidan como una estrategia necesaria para mejorar la eficiencia del proceso educativo, dado que atiende de forma diferenciada las necesidades de los estudiantes y favorece su acceso y participación dentro del aula.

Por su parte Palacios (2024) señalan que con mejoras necesarias que promueven el aprendizaje, a través de la adaptación de los contenidos, métodos pedagógicos y materiales de enseñanza. Por lo tanto, estos ajustes responden a las diversas necesidades de los estudiantes, con el propósito de proporcionarles un entorno educativo inclusivo y justo, en el que fortalezcan sus habilidades, desarrollando todo su potencial. Dicho de otro modo, los ajustes curriculares son pilares fundamentales que garantizan los procesos de inclusión eficientes, puesto que a través de ellas se favorece el aprendizaje de todo el alumnado en el aula regular y permiten atender a la población con barreras de aprendizaje.

En este sentido, las estrategias de ajustes curriculares se comprenden como mejoras necesarias para garantizar el acceso a la educación a estudiantes con diferentes necesidades, capacidades o habilidades. Desde esta perspectiva, los ajustes curriculares no afectan el propósito educativo propuesto, al contrario, proponen estrategias pedagógicas que hacen accesibles los contenidos a todo el grupo, atendiendo las particularidades de cada estudiante, lo que compromete al docente a responder a la diversidad en el aula. Por ende, los ajustes curriculares se constituyen como una herramienta clave para garantizar la inclusión educativa y a su vez favorece al compromiso y el desarrollo de las capacidades en todos los estudiantes, sin exclusión.

2.2.4.2.11. Apoyos personales en el aula

Del mismo modo, Zambrano Zambrano et al. (2023) afirma que son acciones planificadas y brindadas por profesionales con el propósito de eliminar ciertas barreras que dificultan el aprendizaje o participación del alumnado. Estos apoyos suelen desarrollarse

principalmente en el aula, pero se extienden a la familia y a la comunidad educativa, su implementación debe basarse en una valoración adecuada, evitando apoyos excesivos y favoreciendo estrategias inclusivas que beneficien a todo el alumnado. Por ello es necesario que los apoyos involucren de manera activa a las autoridades educativas, padres de familia y comunidad educativa, dado que su participación coordinada permitirá crear entornos más sólidos, coherentes y sostenibles.

Ministerio de Educación Pública (2024) señalan que los apoyos personales involucran a diferentes miembros de la comunidad educativa, en función de lo que requiere el proceso de aprendizaje y de la participación de los educandos, incluyendo al docente a cargo, docentes de diferentes asignaturas y modalidades, docentes de apoyo de educación especial, profesionales de orientación, personal complementario y personal del área social. Por ello, contar con la presencia de apoyos personales resulta necesario, debido a que garantizan un acompañamiento continuo y sistemático que permite dar respuesta oportuna a las necesidades de los estudiantes, permitiendo que los procesos de aprendizaje se consoliden de manera efectiva.

De manera complementaria, Herrera y Guevara (2017) en el contexto de la inclusión educativa definen a los apoyos como ayudas, estrategias o recursos. Por lo tanto, es importante considerar los tipos de apoyo que se brindan tanto a estudiantes como a los docentes, los cuales se distinguen por apoyos personales que según su tipología se diferencian en: apoyos profesionales y naturales, así como su clasificación según su intensidad: intermitente, limitado, extenso y generalizado. Así pues, estos apoyos inclusivos favorecen a la enseñanza y el aprendizaje, eliminando barreras en la atención a la diversidad y garantizando que todos los estudiantes reciban una respuesta adecuada a sus necesidades dentro y fuera del aula.

Dicho esto, la presencia de apoyos personales contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula, puesto que, al trabajar de manera conjunta con otros profesionales, favorecen a la construcción de estrategias compartidas que promueven la participación, la equidad y la mejora continua de los procesos educativos. Por lo que, el profesional de apoyo actúa como mediador entre el estudiante y los distintos actores de la escuela, acompañando el proceso de aprendizaje mediante la orientación sobre las características del alumnado, observando y evaluando su progreso y proponiendo ajustes cuando resulte necesario.

2.2.4.2.12. Estrategias para atender a la diversidad

Desde los estudios de Morales (2018) son acciones educativas planificadas que, a través de procedimientos y recursos utilizados por el docente, atienden a estudiantes con diferentes características y necesidades, orientando los diseños y objetivos claros de enseñanza. En este sentido, resulta necesario asumir a la inclusión como un proceso basado en estrategias que brinden respuestas de calidad a la diversidad, las cuales pueden ajustarse y modificarse acorde a las necesidades e intereses presentes en el aula, de modo que la enseñanza adquiere sentido y responde a las realidades concretas y no a supuestos, impulsando al mejoramiento del proceso educativo.

En concordancia con Torres et al. (2024) estas estrategias son utilizadas para la creación de entornos inclusivos, atendiendo a cada estudiante de manera inclusiva sin distinción de sus capacidades, para que tengan la posibilidad de participar en una educación de calidad. Por lo tanto, su aplicación orienta la intervención del docente hacia estrategias de enseñanza consistente que favorece a una participación equitativa por parte de los estudiantes logrando que los aprendizajes sean significativos y pertinentes. Por ello, la atención a la diversidad no solo responde a las necesidades individuales, al contrario, favorecen a una enseñanza más justa y acorde a la realidad del aula.

Desde la misma línea, Herrera y Guevara (2019) resaltan la existencia de estrategias para abordar a la diversidad, rompiendo el modelo tradicional de enseñanza uniforme, buscando personalizar el aprendizaje y flexibilidad de tiempos y espacios en el aula, mediante la aplicación de estrategias organizativas orientadas en cómo estructurar el ambiente educativo. Por ello, la combinación de estas dos estrategias proporciona a los docentes el transformar la práctica educativa, pasando de un modelo uniforme a uno que asegura oportunidades de aprendizaje accesibles para todos los educandos en el marco de la inclusión educativa.

Por ende, la aplicación de estrategias de atención a la diversidad resulta necesarias, pues estas van más allá de simples ajustes curriculares, debido a que consideran que la diversidad en el aula demanda de intervenciones educativas personalizadas, considerando que una enseñanza uniforme difícilmente se adapta a las características reales de los estudiantes. Por lo que se vuelve necesario establecer acciones orientadas a responder a los distintos ritmos y estilos de

aprendizaje. Asimismo, dichas estrategias facilitan la participación proactiva de los estudiantes y al mismo tiempo fortalecer la equidad y la creación de entornos educativos inclusivos. De este modo, la inclusión deja de concebirse como un ideal teórico y se consolida como una práctica cotidiana basada en el respeto y la igualdad de oportunidades.

2.2.4.2.13. Cultura inclusiva en la lobar del docente

Lasso (2020) afirma que establecer una sociedad segura, acogedora, colaborativa e inclusiva, constituye una base primordial para que todos los estudiantes aprendan y alcancen su máximo potencial, su intención es ofrecer nuevos espacios de aprendizaje inclusivo que fortalezcan las prácticas culturales. A partir de ello, se reconoce la función del docente como un actor principal para realizar prácticas inclusivas, visto que, aunque existen políticas que promueven la inclusión, su eficacia depende de la preparación, compromiso y capacidad del docente, puesto que ellos son quienes deben adaptar estas políticas al contexto de los estudiantes creando oportunidades o limitaciones para su aprendizaje.

Desde la posición del Ministerio de Educación del Perú (2020) las culturas inclusivas implican la creación de entornos educativos seguros, inclusivos y cooperativos, en los que cada miembro sea aceptado por la comunidad, lo que contribuye a que todos se sientan reconocidos y valorados. Así pues, las culturas inclusivas no se limitan a reconocer la diversidad, por el contrario, implican diseñar o adecuar de forma consistente espacios donde los estudiantes se sientan respetados y valorados. Por tal motivo resalta la urgencia de que los docentes cuenten con formación continua, apoyo profesional y respaldo institucional, esto no solo les permite responder a las demandas actuales, al contrario, crear ambientes justos y equitativos.

A todo esto, la efectividad de la creación de estas culturas depende de la preparación, compromiso y la capacidad del docente para poder trabajar la diversidad en el aula, por tal motivo al diseñar ambientes justos y equitativos se generan oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, si la finalidad es construir culturas escolares inclusivas, donde la diversidad sea reconocida y utilizada como un valor para fortalecer la convivencia, empatía y el respeto, es necesario fomentar una práctica que promueva la participación de todos; para que la escuela se convierta en un espacio en el que cada estudiante se sienta valorado y participe de manera activa.

3. Orientaciones metodológicas

Este capítulo expone y justifica las decisiones metodológicas. En correspondencia, se asume el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo que orientan el estudio, así como el método estudios de casos y un alcance descriptivo. Además, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos de los docentes de una institución educativa de la ciudad de Cuenca fueron la técnica: entrevista semiestructurada, con el instrumento guion de preguntas (Anexo B) y la técnica de la encuesta, con su respectivo instrumento el cuestionario tipo escala de Likert (Anexo C). Del mismo modo, se explica el proceso de análisis de la información obtenida siendo analizada mediante la escala de baremación y un cuadro de sistematización de datos. Finalmente, se incorporan consideraciones éticas como consentimiento informado.

3.1. Paradigma de investigación

Este estudio adoptó un paradigma interpretativo, dado que a través del análisis a profundidad de las experiencias y percepciones de los participantes se buscó entender la forma de percibir su realidad educativa. Según Schuster et al. (2013), este paradigma se centra en la interpretación y comprensión del comportamiento humano, priorizando el análisis de la singularidad de cada sujeto, en lugar de la generalización de resultados y reconociendo que la realidad educativa es un fenómeno complejo que se mantiene en constante transformación.

Desde esta perspectiva, se reconoce que existe cierta subjetividad en la intervención del investigador con el sujeto investigado, porque la realidad no es objetiva, al contrario, es diversa y está construida a través de las interacciones y percepciones de los sujetos. Como señala Albert Gómez (2007) “el paradigma interpretativo comprende fenómenos educativos mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de quienes participan en la acción educativa” (p. 26). Por lo tanto, en este estudio se analizó las percepciones y actitudes de los docentes, lo que permitió interpretar su experiencia educativa de manera situada y contextualizada, comprendiendo la realidad de dichas intenciones y acciones frente a la inclusión.

3.2. Enfoque de la investigación

Asimismo, existe predominio del enfoque cualitativo puesto que, permitió comprender a fondo las experiencias y percepciones desde una perspectiva más subjetiva, relacionadas con el fenómeno de estudio, sin reducir la información a datos cuantitativos. De acuerdo con Hernández

Sampieri et al. (2014) el enfoque cualitativo “analiza, comprende e interpreta los fenómenos, a partir de las percepciones y significados que surgen de las experiencias de los participantes” (p.4). A su vez Medina Romero et al. (2023) menciona que “el método cualitativo se centra en entender los significados, las perspectivas y las experiencias de los participantes, explorando al mismo tiempo la diversidad y la complejidad de los fenómenos investigados” (p. 16). Así pues, este estudio puso énfasis en las opiniones de los participantes, lo cual posibilitó la comprensión a profundidad de sus percepciones y actitudes frente a la inclusión educativa, de este modo se obtuvo una interpretación más amplia y contextualizada de la realidad que se estudia, aportando información relevante para identificar los desafíos presentes en las prácticas educativas.

A su vez, es importante mencionar que se asumió un enfoque predominante cualitativo, puesto que el propósito central fue comprender en profundidad las percepciones, experiencias, creencias y significados que los docentes de educación básica elemental y media atribuyen a la inclusión educativa. En coherencia con este propósito, el análisis se orientó a explicar el cómo y el porqué del fenómeno, priorizando la interpretación de las dinámicas que influyen en las actitudes docentes.

De manera complementaria, se incorporaron elementos cuantitativos sin que esto modificara la naturaleza del estudio. Puesto que estos se emplearon únicamente con fines descriptivos y organizativos, permitiendo contextualizar la información e identificar tendencias en las respuestas de los participantes, sin intención de generalizar resultados ni realizar inferencias estadísticas. El procesamiento de esta información se realizó mediante estadística descriptiva, facilitando su articulación con los hallazgos cualitativos. En consecuencia, los datos cumplieron una función de apoyo dentro del proceso de investigación, mientras que la interpretación de los resultados se sustentó en el análisis cualitativo, manteniendo la coherencia con el enfoque metodológico asumido.

Tipo de investigación

De igual manera, se inclinó por el tipo estudios de casos, debido a que se abordó de manera específica una situación educativa dentro de un contexto delimitado, posibilitando analizar las características, interacciones y relaciones de un grupo determinado. Como afirma Stake (1999), el estudio de caso analiza en profundidad la singularidad y la complejidad de un

caso específico, para comprender cómo actúa y se comporta en contextos relevantes. Asimismo, Soto y Escribano (2019) señalan que este se orienta a realizar un análisis detallado de la problemática investigada, lo cual posibilita profundizar en su naturaleza y en los elementos que la componen. Desde este punto de vista, este se emplea para analizar y valorar un caso particular, con el propósito de describir y explicar sus características, así como los factores que inciden en el desarrollo de la situación analizada. Por eso, se analizó de forma detallada las percepciones y actitudes de los docentes, logrando una mirada más clara y ajustada al contexto de los fenómenos estudiados.

3.3. Alcance de la investigación

Además, se definió un alcance explicativo, puesto que no se limita a descubrir las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa, más bien se centra en buscar, identificar, analizar las causas y factores que influyen en dichas posturas. Este sentido Hernández Simpieri et al. (2014) señala que ‘‘los estudios explicativos pretenden establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian’’ (p. 95). Es por ello, que se pretendió comprender por qué los docentes adoptan determinadas actitudes frente a la inclusión, considerando elementos como su formación, experiencia profesional y condiciones del contexto educativo. De igual manera Ramos Galarza (2020) menciona que este alcance construye la realidad mediante la interacción subjetiva con los participantes para obtener una mayor comprensión del fenómeno. De este modo, se logró comprender e identificar los factores que influyen en las percepciones y actitudes observadas en el contexto, permitiendo un análisis reflexivo de la realidad educativa.

3.4.Método de la investigación

A su vez, se empleó el método deductivo, puesto que el análisis de las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión parte de referentes teóricos previamente definidos sobre inclusión educativa, percepciones y actitudes docentes. En esta línea, Rodríguez (2007) señala que el método deductivo consiste en partir de ideas generales previamente comprobadas, tales como leyes, principios y teorías, las cuales son utilizadas para analizar y explicar situaciones concretas. En correspondencia con ello, Dávila Newman (2006) sostiene que este método posibilita establecer una relación articulada entre la teoría y la observación empírica,

facilitando la comprensión del objeto de estudio a partir de fundamentos teóricos consolidados. En tal sentido, los conceptos y posturas teóricas sirvieron como base para orientar el diseño de los instrumentos metodológicos, permitiendo contrastar conceptos generales con la realidad observada en el contexto educativo específico.

3.5. Matriz de categorización

Tabla 1

Matriz de categorización

Categoría	Definición conceptual	Dimensión	Indicador
Percepciones y actitudes de los docentes	Aguilar (2010), señala que la percepción docente es la interpretación individual que puede ser positiva o negativa, influida por factores como la experiencia, las emociones, los prejuicios y las sensaciones. Rodríguez (2015) menciona que la actitud hace énfasis a ciertos pensamientos, emociones y maneras de comprender una situación, que influye en la toma de decisiones y condicionan la manera de actuar del sujeto.	**Fundamentos de la inclusión**	- Bases de la inclusión - Formación y recursos - Apoyos personales
Inclusión educativa	Booth y Ainscow (2015) señalan que la inclusión busca mejorar la educación promoviendo la participación democrática tanto dentro como fuera del ámbito educativo, y no se centra únicamente en atender a un grupo determinado de estudiantes, más bien	**Normativas de inclusión educativa** **Prácticas inclusivas**	- Políticas inclusivas - Estrategias de organización y manejo del aula

	implica alinear las acciones de mejora e innovación en los centros educativos para fomentar el aprendizaje mediante la participación de todos los miembros de la comunidad.	- Estrategias de agrupamiento - Estrategias de evaluación - Estrategias de atención a la diversidad.

Nota: Esta tabla describe la matriz de categorización. (Elaboración propia, 2026)

3.6. Técnicas e instrumentos

En esta investigación para la recolección de información se utilizaron dos técnicas: la entrevista semiestructurada y la encuesta. La entrevista se empleó para analizar a fondo las opiniones y experiencias de los docentes, permitiendo una interacción de manera directa y reflexiva. Como mencionan Tonon et al. (2012) es un encuentro entre sujetos que pretende revelar las subjetividades y va más allá de considerar la entrevista como una simple técnica de observación. Para ello se elaboró un guion de preguntas semiestructuradas como guía para profundizar las respuestas. Tal como lo indica Feria et al. (2020 permite la aplicación del método en la práctica, a través de un sistema de preguntas, aspectos o indicadores. A través de ellas se pudo explorar con detalle sus percepciones, actitudes y los factores que las influencias, lo que permitió recoger sus opiniones y explorar los aspectos particulares de sus experiencias.

Sumado a ello, se aplicó una encuesta con el fin de apoyar los hallazgos cualitativos, lo cual permitió obtener información directa de los participantes a través de preguntas previamente organizadas, como señala Neill y Cortez (2018) no tiene solo como objetivo cuantificar los datos, más bien, interpreta el grado en el cual se presentan los fenómenos dentro de una realidad determinada. Esto hizo posible recoger diversos tipos de información, como opiniones, formas de actuar de los docentes del subnivel elemental y media. De igual manera, se utilizó como instrumento un cuestionario con escala de Likert, elaborado por las autoras, el cual permitió analizar las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa y la aplicación de prácticas inclusivas. La validez y fiabilidad del instrumento fueron establecidas

mediante el juicio de expertos, conformado por docentes universitarios, quienes revisaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems.

Adicionalmente, Mejía (2005) señala que las escalas de Likert presentan enunciados positivos o negativos acerca de un objeto de actitud y los sujetos indican su nivel de acuerdo. Por consiguiente, proporcionó una estructura sólida para recolectar datos relevantes. Pese a que este se centra en un enfoque cuantitativo, los resultados correspondieron a un análisis de tipo cualitativo, esto permitió contrastar y completar la información recogida, dado que ambas aportaron diferentes niveles de profundidad en las percepciones y actitudes de los docentes.

3.7. Muestra

La muestra de docentes a quien se aplicó el cuestionario no fue representativa, resultando no probabilística y seleccionada por conveniencia. Por ello, la población objeto de estudio está conformado por 13 docentes. Como plantea Otzen y Manterola (2017) la muestra por conveniencia permite seleccionar a los participantes que sean accesibles y estén de acuerdo a participar en la investigación. Se optó por este tipo de muestreo debido a que facilitó el acceso, disponibilidad de los participantes y contó con la autorización institucional, manteniendo criterios éticos y relevantes para los objetivos del estudio. Por ello, la muestra estuvo conformado por 12 docentes, de los cuales 6 pertenecen a básica elemental y 6 a básica media, lo cual aportó información valiosa desde distintos niveles educativos.

3.8. Consideraciones éticas

A lo largo del trabajo de investigación se utilizaron fuentes confiables, que fueron citadas y referenciadas de acuerdo al formato APA séptima edición para evitar el plagio. De igual manera, las citas textuales y parafraseadas fueron seleccionadas y argumentadas de acuerdo a su relevancia y pertinencia a este estudio. Durante el análisis de la información se utilizaron los datos de acuerdos a las categorías permitiendo que sean confiables y de calidad para la difusión de los resultados.

3.8.1. Consentimientos informados

Los consentimientos informados se elaboraron como respaldo ético para dar veracidad a la autorización voluntaria de los participantes (Anexo D). En este sentido, se garantizó que los docentes de la institución educativa conozcan los objetivos de la investigación, el anonimato de

los datos y que la información obtenida se utilizó con fines académicos. Previamente a la aplicación de los instrumentos se realizó un proceso de validación por expertos en el campo de la inclusión educativa, quienes revisaron que los ítems y preguntas tengan relación con los objetivos de investigación para asegurar su pertenecía, coherencia y claridad al contexto en el cual se trabajó (Anexo E).

4. Resultados

4.1. Resultados de los cuestionarios dirigidos a los docentes

Los resultados de las encuestas aplicadas en esta investigación se presentan de manera específica según el subnivel en el que laboran los docentes, básica elemental y básica media, con la finalidad de identificar y analizar si las percepciones y actitudes frente a la inclusión educativa difieren de acuerdo al subnivel. Esta forma de organización responde a la necesidad de reconocer que cada subnivel presenta diferentes características que pueden incidir en cómo los docentes conciben y practican la inclusión educativa.

Asimismo, para el análisis de datos, las respuestas obtenidas a través del cuestionario fueron tabuladas y organizadas mediante la escala de baremación, la cual permitió clasificar los niveles de percepción y actitud de los docentes en alto, medio y bajo, de acuerdo con cada indicador, posibilitando una lectura más clara de los resultados. Además, con el propósito de garantizar la confidencialidad de los participantes, los docentes encuestados fueron identificados mediante códigos alfanuméricos. Los docentes del subnivel básica elemental fueron codificados del E1 al E6, mientras que los docentes del subnivel básica media del E7 al E12.

4.1.1. Básica elemental

4.1.1.1. Bases de la inclusión

En la Tabla 2 se presentan los niveles de percepción y actitud de los docentes de básica elemental respecto a las bases de la inclusión educativa. Este indicador contaba con 4 preguntas encaminadas a conocer si los docentes consideran que la inclusión beneficia el desarrollo integral de todos los estudiantes, si perciben que la diversidad enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, el compromiso docente para fomentar una cultura escolar que priorice las diferencias y la responsabilidad compartida entre todos los actores educativos.

Los resultados obtenidos en este indicador permiten evidenciar que, más allá de una valoración numérica alta, los docentes del subnivel elemental poseen una concepción favorable y consolidada sobre los principios fundamentales de la inclusión educativa. Por lo tanto, las puntuaciones elevadas en afirmaciones relacionadas con el beneficio de la inclusión para el desarrollo integral, el valor de la diversidad y la responsabilidad compartida reflejan que los docentes no solo reconocen la inclusión como un mandato normativo, más bien es visto como un

principio pedagógico que orienta su visión del proceso educativo. Sin embargo, la presencia de un caso en el nivel medio revela que esta comprensión no es homogénea entre todos los docentes, lo que permite interpretar que, aunque existe una actitud positiva generalizada, aún persisten diferencias en el grado de interiorización conceptual de la inclusión.

Tabla 2
Bases de la inclusión

Preguntas	E1	E2	E3	E4	E5	E6
1.Considero que la inclusión educativa beneficia el desarrollo integral de todos los estudiantes.	5	5	4	2	3	5
2. Creo que la diversidad en el aula enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4	5	4	2	4	5
3. Me siento comprometido(a) a promover una cultura escolar que valore las diferencias individuales de los estudiantes.	5	5	5	4	5	5
4. Percibo que la inclusión es una responsabilidad compartida entre todos los actores educativos.	5	5	5	4	5	4
Total	19	20	18	12	17	19
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto

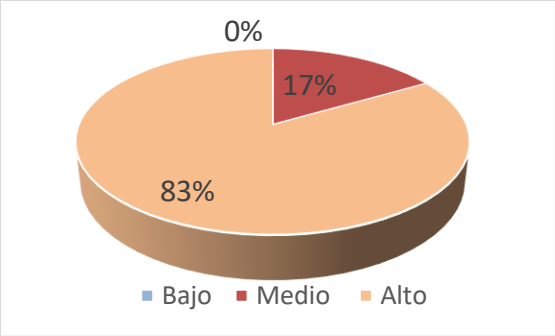
Nota: Esta tabla presenta la valoración sobre las bases de inclusión, mostrando una percepción y actitud altas en cuanto al compromiso son la inclusión educativa. (Elaboración propia, 2026)

Los resultados reflejados en la Figura 1 respecto a este indicador demuestran que el 83% de los docentes tiene un nivel alto, lo cual evidencia un conocimiento sólido y una actitud positiva hacia la inclusión educativa. En este sentido, la inclusión no es percibida únicamente como una exigencia normativa, al contrario, es vista como un elemento que aporta al desarrollo integral de los estudiantes y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, el 17% restante se encuentran en un nivel medio, lo cual indica que, aunque existe una actitud positiva hacia la inclusión, esta comprensión aún no se encuentra completamente afianzada en todos los casos, especialmente en aspectos relacionados con la valoración profunda de sus beneficios pedagógicos. Además, no existen docentes en el nivel bajo, lo cual se representa con un 0% lo que señala ausencia de percepciones o actitudes negativas. En general, los resultados permiten

evidenciar que las percepciones y actitudes se orientan favorablemente hacia la inclusión, pero presentan distintos niveles de interiorización conceptual, lo que puede influir posteriormente en la forma en que estas concepciones se traducen en la práctica educativa.

Figura 1

Bases de la inclusión



4.1.1.2. Formación y recursos

Respecto a los resultados presentados en la Tabla 3 para el indicador formación y recursos, compuesto por cinco preguntas orientadas a conocer la formación profesional para implementar prácticas inclusivas dentro del aula, si se sienten preparados para identificar y responder a las necesidades de todos los estudiantes, así como la disponibilidad de recursos pedagógicos suficientes para atender adecuadamente a la diversidad de aprendizajes. Del mismo modo, se indago sobre el reconocimiento de las limitaciones para la implementación de prácticas inclusivas.

Esto permite interpretar que los docentes reconocen la formación y la disponibilidad de recursos como elementos relevantes para atender la diversidad presente en el aula. Las valoraciones obtenidas evidencian que los docentes han participado en procesos de capacitación relacionados con la inclusión educativa y perciben la existencia de ciertos apoyos institucionales en su labor pedagógica. No obstante, la presencia de valoraciones en el nivel medio (tabla 3) revela que, aunque la formación recibida es apreciada, esta no es considerada totalmente suficiente para responder de manera especializada a las diversas necesidades educativas que se presentan en el contexto real del aula. Lo cual evidencia que la percepción docente va más allá de haber recibido capacitaciones, enfocándose en la necesidad de una preparación más profunda y recursos más pertinentes que faciliten la aplicación efectiva de prácticas inclusivas.

En el aspecto relacionado a los recursos pedagógicos se evidencia que los docentes presentan ciertas limitaciones, pues consideran disponer de materiales insuficientes y poco variados para atender adecuadamente a la diversidad en el aula. Esto sugiere que, más allá de la preparación profesional, la insuficiencia de recursos didácticos constituye un factor que dificulta la aplicación efectiva de prácticas inclusivas, evidenciando la necesidad de fortalecer el apoyo institucional en la provisión de materiales pedagógicos.

Tabla 3

Formación y recursos

Preguntas	E 1	E2	E3	E4	E5	E6
5. Considero que mi formación profesional me proporciona las bases necesarias para implementar prácticas inclusivas en el aula.	4	5	4	2	2	5
6. Me siento preparado(a) para identificar y responder a las necesidades educativas de cada estudiante.	4	4	3	3	3	4
7. Dispongo de recursos pedagógicos suficientes para atender adecuadamente a la diversidad en mis clases.	3	3	3	2	4	4
8. Utilizo recursos variados que fortalezcan la comprensión de todos los estudiantes.	4	3	4	2	4	4
9. Reconozco que las limitaciones institucionales dificultan la implementación de las prácticas inclusivas.	3	3	4	4	5	3
Total	18	18	18	13	18	20
Total en escala de baremación	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto

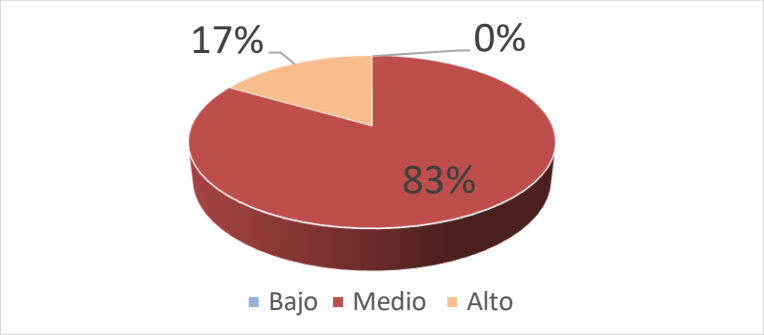
Nota: Esta tabla presenta que la valoración es aceptable en cuanto a preparación y disponibilidad de recursos. (Elaboración propia, 2026)

Los resultados presentados en la Figura 2 permiten interpretar que, aunque los docentes reconocen la importancia de la formación y los recursos para atender la diversidad en el aula, esta comprensión no se consolida en todos los casos. El hecho de que el 17% de los docentes se encuentran en un nivel alto refleja que un grupo menor de docentes percibe que la formación

recibida y los recursos disponibles si les permiten desenvolverse con mayor seguridad frente a los procesos inclusivos. Por otro lado, el 83% de los docentes se sitúan en el nivel medio, lo que refleja que, si bien existe una actitud favorable hacia la inclusión educativa y un conocimiento general sobre la necesidad de contar con preparación y apoyos adecuados, estos aún no son percibidos como suficientes para responder de manera especializada a las necesidades educativas presentes en el aula.

Figura 6

Formación y recursos



4.1.1.3. Apoyos personales

La Tabla 4 corresponden al indicador de apoyos personales, los cuales están orientados a identificar si existe el acompañamiento por los equipos de apoyo institucional, la coordinación entre docentes y el personal de apoyo, y la contribución de estos en el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados con relación a esto permiten identificar que los docentes reconocen la existencia de apoyos personales dentro de la institución, como el acompañamiento del DECE, la UDAI y otros profesionales especializados; sin embargo, estos apoyos no son percibidos como suficientes para atender de manera efectiva a la diversidad presente en el aula.

Tabla 4

Apoyos personales

Preguntas	E 1	E2	E3	E4	E5	E6
10. Los equipos de apoyo del departamento de consejería estudiantil (DECE) y Unidad distrital de apoyo a la inclusión	3	3	3	2	2	5

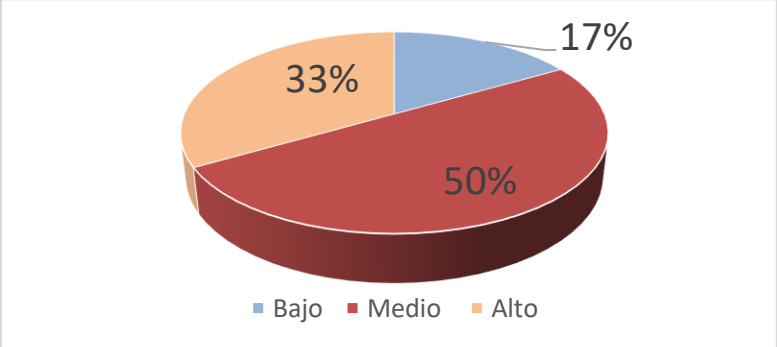
(UDAI) brindan acompañamiento oportuno cuando se requiere.						
11. La coordinación entre docentes y personal de apoyo favorece la toma de decisiones inclusivas.	5	5	4	2	4	5
12. Percibo que los apoyos disponibles contribuyen de manera efectiva al aprendizaje de los estudiantes.	3	4	4	2	3	4
Total	11	12	11	6	9	14
Total en escala de baremación	Medio	Alto	Medio	Bajo	Medio	Alto

Nota: La tabla indica que los docentes presentan una percepción y actitud aceptable respecto al acompañamiento y recursos utilizados para promover la inclusión educativa. (Elaboración propia, 2026)

Evidenciando en la Figura 3 que el 33% de los participantes se encuentran en un nivel alto, lo cual refleja una percepción positiva a los apoyos personales y su influencia en el proceso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el nivel medio se encuentran el 50% de los docentes lo que indica que los apoyos son percibidos como presentes y funcionales, sin embargo, no son suficientes para responder a las necesidades educativas. No obstante, en el nivel bajo se encuentra el 17% de los docentes, demostrando la limitación en el acceso de coordinación o acompañamiento que brinda la institución educativa.

Figura 11

Apoyos personales



4.1.1.4. Políticas inclusivas

En relación con el indicador de políticas inclusivas, la información presentada en la Tabla 5 expone el conocimiento de las políticas institucionales vinculadas a la inclusión educativa, así

como la percepción del grado en las que estas promueven a la participación de todos los estudiantes y el respaldo que brindan las autoridades para la implementación de estas acciones inclusivas. Los resultados revelan que los docentes poseen un conocimiento claro sobre las políticas que rigen en la institución, reconociendo que la inclusión educativa forma parte de un marco normativo que orienta el accionar pedagógico; sin embargo, existen docentes que perciben que la existencia de políticas inclusivas no siempre se traduce de manera directa en orientaciones prácticas que faciliten su aplicación en el aula.

Tabla 5

Políticas inclusivas

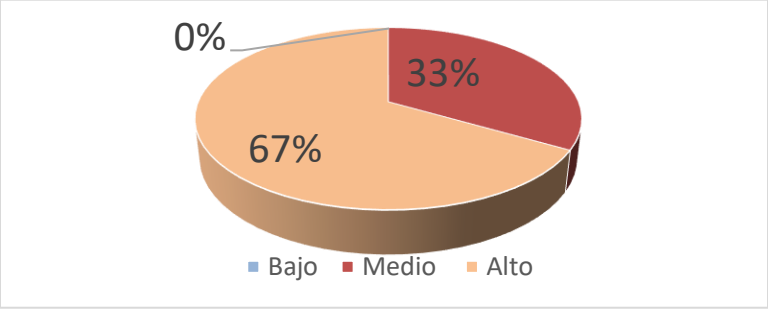
Preguntas	E 1	E2	E3	E4	E5	E6
13. Conozco las políticas institucionales relacionadas con la inclusión educativa.	4	4	4	4	4	4
14. Considero que las políticas institucionales favorecen la participación de todos los estudiantes.	5	5	4	3	3	4
15. Me siento respaldado(a) por las autoridades para implementar acciones inclusivas.	4	5	4	2	2	4
Total	13	14	12	9	10	12
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto

Nota: La tabla presenta una valoración mayormente positiva sobre políticas inclusivas. (Elaboración propia, 2026)

En la figura 4 se observa que el 67% de los docentes se encuentran en un nivel alto sobre el conocimiento de las políticas inclusivas, reflejando que las normativas no son percibidas únicamente como disposiciones formales, más bien son referentes que orientan su compromiso sobre la inclusión dentro del contexto escolar. En el nivel medio se encuentran el 33% de docentes, lo que indica que, aunque existen actitudes favorables hacia dichas políticas, aún se percibe que su aplicación práctica puede fortalecerse para garantizar una participación más efectiva de todos los estudiantes.

Figura 16

Políticas inclusivas



4.1.1.5. Estrategias de organización y manejo del aula

De acuerdo con la información reflejada en la Tabla 6, acerca de este indicador, se analiza como la disposición del aula impulsa la participación activa de todos los estudiantes y la percepción acerca de la influencia de la gestión del aula en la inclusión educativa. Los resultados demuestran que los docentes comprenden la organización y el manejo del aula como elementos fundamentales para favorecer la inclusión, lo cual evidencia una actitud pedagógica orientada a promover la participación, el respeto a los ritmos de aprendizaje y el trabajo colaborativo.

Tabla 6

Estrategias de organización y manejo del aula

Preguntas	E 1	E2	E3	E4	E5	E6
16. Organizo el aula de manera que todos los estudiantes participen activamente.	4	5	4	3	4	5
17. Considero que la gestión del aula influye directamente en la inclusión educativa.	5	5	4	2	4	5
Total	13	14	12	9	10	12
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Bajo	Alto	Alto

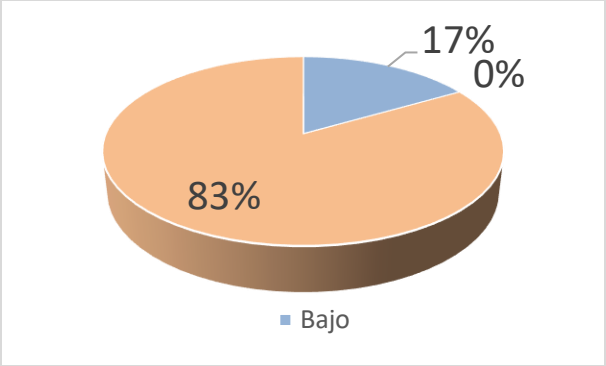
Nota: Esta tabla presenta una valoración mayormente positiva hacia las estrategias de organización y manejo del aula. (Elaboración propia, 2026)

Los resultados de este indicador permiten interpretar que la mayoría de los docentes valoran y aplican estrategias de organización y manejo del aula. En la Figura 5 se revela que 83% de los docentes alcanzan un nivel alto, lo cual demuestra una percepción y actitud favorable sobre el uso de estrategias y organización y manejo del aula orientadas a la inclusión educativa.

Asimismo, el 17% se encuentran en un nivel bajo, señalando que, aunque se aplican dichas estrategias no son consolidadas de mejor manera, lo que sugiere la necesidad de fortalecer su uso para garantizar prácticas inclusivas más consistentes dentro del aula.

Figura 21

Estrategias de organización y manejo del aula



4.1.1.6. Estrategias de evaluación

Los datos presentados en la Tabla 7 sobre las estrategias de evaluación obtenidos a partir de las respuestas en relación con la adecuación de las actividades de evaluación a las necesidades de cada estudiante, la retroalimentación personalizada orientada a la mejora continua del aprendizaje y a la valoración del progreso individual en las actividades grupales. Contribuye a identificar el nivel de aplicación de prácticas evaluativas enfocados en la inclusión educativa.

Los resultados obtenidos indican que, los docentes comprenden la evaluación como un proceso flexible que debe adaptarse a las características y necesidades de cada estudiante, lo que evidencia una actitud inclusiva que no se limita al desarrollo de las actividades en clase, al contrario, se valoran los aprendizajes, reconociendo que no todos los estudiantes pueden ser evaluados de la misma manera. Sin embargo, estos resultados también permiten comprender que la aplicación de evaluaciones inclusivas requiere un fortalecimiento, especialmente en contextos donde existen diversas necesidades educativas y limitaciones de tiempo y recursos.

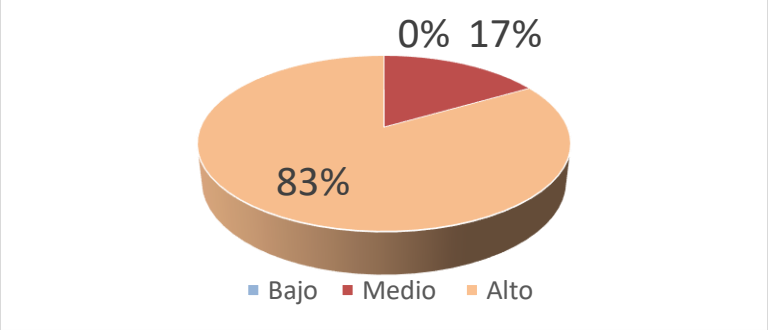
Tabla 7
Estrategias de evaluación

Preguntas	E 1	E2	E3	E4	E5	E6
18. Ajusto las actividades de evaluación para responder a las necesidades de cada estudiante.	5	5	5	4	4	5
19. Brindo retroalimentación personalizada que favorece a la mejora continua del aprendizaje.	4	5	5	3	4	4
20. Evalúo el progreso individual además del desempeño grupal.	4	5	5	4	5	5
Total	13	15	15	11	13	14
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto

Nota: Esta valoración muestra una valoración mayormente positiva en relación a la aplicación de estrategias de evaluación. (Elaboración propia, 2026)

La Figura 6 permite interpretar que la mayoría de los docentes asume la evaluación desde una perspectiva inclusiva, lo cual se refleja en el 83% de los docentes ubicado un nivel alto, esto da cuenta que los docentes no solo conocen estrategias de evaluación inclusiva, más bien las integran en su práctica pedagógica, lo que evidencia una actitud favorable orientada a atender la diversidad de los estudiantes y a garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje. Por su parte, el 17% restante se ubica en un nivel medio, lo que indica que, aunque existen una base de comprensión sobre la evaluación inclusiva, aún persisten dificultades en su aplicación relacionadas con la necesidad de mayor formación y acompañamiento pedagógico.

Figura 26
Estrategias de evaluación



4.1.1.7. Estrategias de agrupamiento

De acuerdo con este indicador, en la Tabla 8, se analizan las prácticas docentes relacionadas con la organización del trabajo colaborativo en el aula, específicamente la contribución del trabajo entre pares como apoyo al aprendizaje de estudiantes que requieren mayor acompañamiento, el fortalecimiento de la ayuda durante actividades grupales y el ajuste de los tipos de agrupamiento según las características de la actividad, lo que posibilitará valorar el nivel de implementación de estrategias colaborativas con relación a la inclusión educativa.

Los resultados correspondientes a este indicador, demuestran que se concibe al agrupamiento como una estrategia pedagógica que favorece la participación y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, haciéndose evidente una actitud inclusiva orientada a promover la interacción, el apoyo entre pares y el respeto a las diferencias dentro del aula. Más allá de la organización de los grupos, estos resultados revelan que los docentes comprenden que la inclusión se construye a partir de las relaciones que generan los estudiantes.

Tabla 8
Estrategias de agrupamiento

Preguntas	E 1	E2	E3	E4	E5	E6
21. El trabajo entre pares contribuye al aprendizaje de quienes requieren mayor apoyo.	4	5	5	4	5	5
22. Fomento que los estudiantes se ayuden mutuamente durante las actividades.	4	5	4	4	4	5
23. Ajusto los tipos de agrupamiento según las características de la actividad y del grupo.	5	4	5	2	4	5
Total	13	14	14	10	13	15
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto

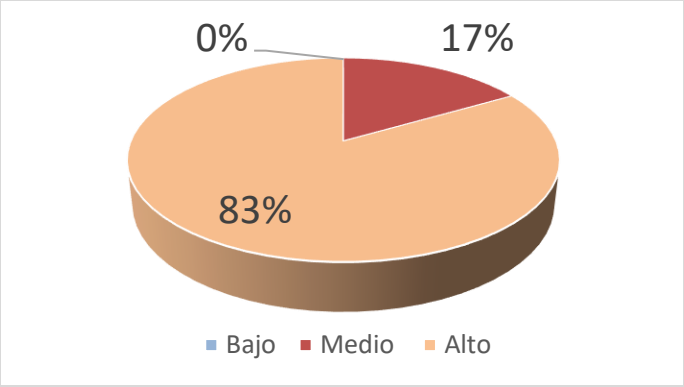
Nota: Esta tabla presenta que dentro del indicador de estrategias de agrupación los docentes tienen percepciones y actitudes mayormente altas. (Elaboración propia, 2026)

La Figura 7 presenta que la mayoría de los docentes reconocen el agrupamiento como una estrategia clave para favorecer la inclusión en el aula, lo cual refleja en el 83% de los docentes tienen un nivel alto, lo que evidencia una actitud pedagógica orientada a promover la participación y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Además, el 17% se encuentra en un nivel medio

lo que indica que, aunque estas estrategias están presentes en la práctica docente, aún se requiere fortalecer su aplicación para que sean más efectivas y contribuyan a una verdadera inclusión.

Figura 31

Estrategias de agrupamiento



4.1.1.8. Estrategias de atención a la diversidad

La Tabla 9 presenta los hallazgos correspondientes al presente indicador, en el cual se analizan las prácticas docentes relacionadas con la adecuación de estrategias didácticas para responder los diferentes ritmos de aprendizaje, así como la implementación de actividades diferenciadas según las capacidades y estilo de aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de valorar el nivel de respuesta pedagógica frente a la diversidad del aula.

Los resultados presentes permiten identificar que los docentes reconocen la atención a la diversidad como un elemento central de su práctica pedagógica, las valoraciones obtenidas evidencian una actitud favorable hacia la adaptación de estrategias que respondan a los distintos ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje en el aula. Además, se comprende que la inclusión requiere de una planificación flexible y consciente de las características individuales de los estudiantes.

Tabla 9

Estrategias de organización y manejo del aula

Preguntas	E 1	E2	E3	E4	E5	E6
24. Adapto mis estrategias didácticas para atender diferentes ritmos de aprendizaje.	4	5	4	2	4	5

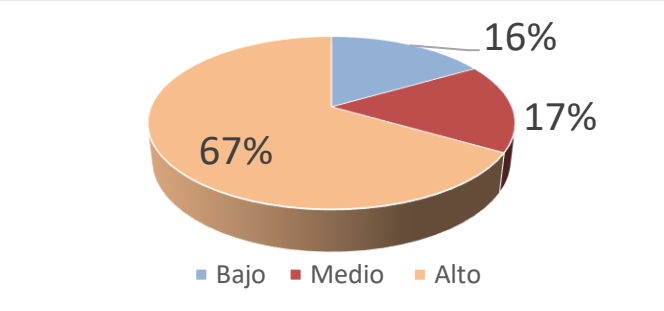
25. Implemento actividades diferenciadas según las capacidades y estilos de aprendizaje.	4	5	5	2	3	5
Total	8	10	9	4	7	10
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Bajo	Medio	Alto

Nota: Las actitudes de los docentes dentro del indicador estrategias de atención a la diversidad son favorables, aunque se identifican áreas que se requieren fortalecer. (Elaboración propia, 2026)

Como se observa en la Figura 8 la mayoría de los docentes incorpora estrategias orientadas a la atención a la diversidad, lo cual se evidencia que el 83% de los docentes presentan un nivel alto, demostrando una actitud favorable hacia la adaptación de las actividades para responder a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Por otro lado, el 17 % se encuentra en un nivel medio, lo que sugiere que estas estrategias son utilizadas, pero se pueden fortalecer para responder de manera más asertiva a las características del grupo. Sin embargo, el 16% de los docentes se encuentra en un nivel bajo, revelando la necesidad de fortalecer la planificación y diversificación de estrategias didácticas para garantizar una atención más equitativa e inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 36

Estrategias de atención a la diversidad



4.1.2. Básica media

4.1.2.1. Bases de la inclusión

La Tabla 10 refleja los resultados que se obtuvieron a partir del cuestionario aplicado a los docentes del subnivel media en el indicador bases de inclusión. En la cual se evidencia que en su mayoría los docentes poseen un conocimiento favorable sobre la inclusión educativa,

principalmente en aspectos relacionados con el reconocimiento a la diversidad, la responsabilidad compartida y el valor de la inclusión para el desarrollo integral de los estudiantes.

Todo esto con el propósito de identificar el grado de comprensión y valoración que tienen respecto a los principios esenciales de la inclusión educativa. Por lo tanto, las valoraciones obtenidas evidencian que la inclusión no es percibida únicamente como una disposición normativa, al contrario, es un enfoque que implica el respeto a las diferencias, equidad en las oportunidades de aprendizaje y compromiso con la participación de todos los estudiantes.

Tabla 10

Bases de la inclusión

Preguntas	E 7	E8	E9	E10	E11	E12
1. Considero que la inclusión educativa beneficia el desarrollo integral de todos los estudiantes.	5	4	4	5	5	2
2. Creo que la diversidad en el aula enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5	4	4	5	4	1
3. Me siento comprometido(a) a promover una cultura escolar que valore las diferencias individuales de los estudiantes.	5	5	4	5	5	4
4. Percibo que la inclusión es una responsabilidad compartida entre todos los actores educativos.	5	5	4	5	5	4
Total	20	18	16	20	19	11
Total en escala de baremación	Alto	Medio	Medio	Alto	Alto	Bajo

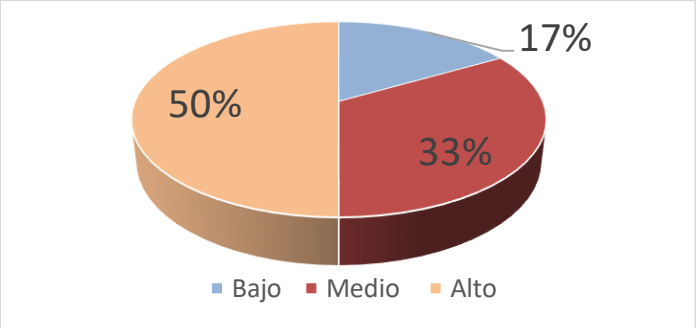
Nota: Esta tabla presenta que los docentes presentan actitudes y percepciones favorables hacia los principios de la inclusión. (Elaboración propia, 2026)

De acuerdo con la información presentada en la figura 9, el 50% de los participantes se ubican en un nivel alto, lo cual demuestra actitudes y percepciones favorables, indicando que para este grupo la inclusión forma parte de su comprensión pedagógica y orienta su manera de concebir la diversidad en el aula hacia la inclusión educativa, por otro lado, el 33% se ubican en el nivel medio que se podría considerar como positivas, pero que aún no se consolidan, evidenciando una comprensión parcial que no siempre se traduce en una práctica consistente. Sin

embargo, en el nivel bajo se sitúa el 17% lo que señala que todavía persisten percepciones menos favorables, sugiriendo la necesidad de fortalecer la comprensión y apropiación de las bases de la inclusión educativa.

Figura 41

Bases de la inclusión



4.1.2.2. Formación y recursos

Con relación al indicador de formación y recursos en la Tabla 11 se presentan los hallazgos encontrados, revelando percepciones favorables con relación a su formación profesional para implementar prácticas inclusivas y al uso de recursos pedagógicos que fortalecen la atención a la diversidad. Este análisis se realizó con el propósito de conocer el nivel de preparación docente y la disponibilidad de recursos, lo que permitió identificar la importancia de contar con formación y recursos adecuados para atender a la diversidad del aula. Las valoraciones obtenidas evidencian una actitud favorable hacia la inclusión, reconociendo que la preparación recibida y los apoyos disponibles influyen directamente en su capacidad para responder las distintas necesidades educativas.

Tabla 11

Formación y recursos

Preguntas	E 7	E8	E9	E10	E11	E12
5. Considero que mi formación profesional me proporciona las bases necesarias para implementar prácticas inclusivas en el aula.	4	4	4	4	4	4
6. Me siento preparado(a) para identificar y responder a las necesidades educativas de cada estudiante.	4	3	4	4	4	4

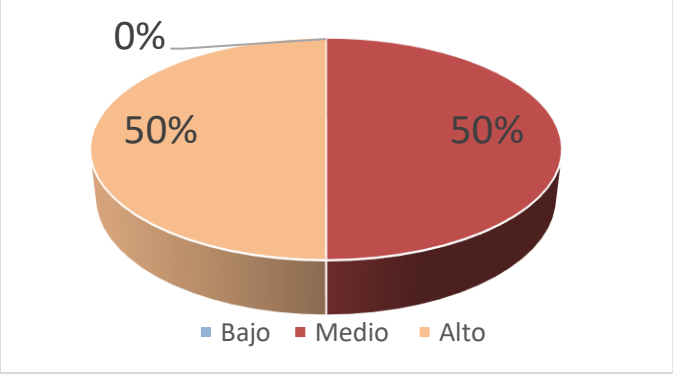
7. Dispongo de recursos pedagógicos suficientes para atender adecuadamente a la diversidad en mis clases.	4	2	2	4	4	2
8. Utilizo recursos variados que fortalezcan la comprensión de todos los estudiantes.	5	4	3	5	4	4
9. Reconozco que las limitaciones institucionales dificultan la implementación de las prácticas inclusivas.	5	5	4	4	5	4
Total	22	18	17	21	21	18
Total en escala de baremación	Alto	Medio	Medio	Alto	Alto	Medio

Nota: La tabla presenta que los docentes del subnivel media tienen percepciones favorables en cuanto a la formación y recursos. (Elaboración propia, 2026)

Como se puede observar en la Figura 10 el 50% de los docentes se sitúan en un nivel alto, demostrando que una parte significativa del grupo cuenta con una formación sólida y con acceso a recursos que favorecen la implementación de prácticas inclusivas, mientras que el otro 50% tiene un nivel medio, lo que señala que existen limitaciones en cuanto a la disponibilidad de recursos y a las condiciones institucionales, las cuales inciden en una implementación efectiva de dichas prácticas.

Figura 46

Formación y recursos



4.1.2.3. Apoyos personales

En la Tabla 12 el indicador de apoyos personales muestra que existe una variación en las percepciones y actitudes de los docentes de básica media, en la que sobre sale la relación con el acompañamiento brindado con los equipos de apoyo institucional, la coordinación entre docentes

y personal especializado y la contribución de dichos apoyos al aprendizaje de los estudiantes. El análisis de este indicador se realizó con el fin de comprender cómo los apoyos institucionales afectan en la toma de decisiones inclusivas y en las prácticas pedagógicas. En este sentido, los resultados sugieren que la efectividad de los apoyos personales depende de su articulación y calidad en la práctica, lo que influye en la toma de decisiones inclusivas y en la implementación de estrategias pedagógicas.

Tabla 12
Apoyos personales

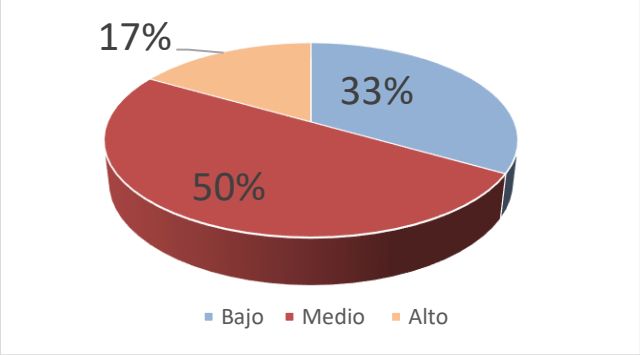
Preguntas	E 7	E8	E9	E10	E11	E12
10. Los equipos de apoyo del departamento de consejería estudiantil (DECE) y Unidad distrital de apoyo a la inclusión (UDAI) brindan acompañamiento oportuno cuando se requiere.	1	2	4	3	4	2
11. La coordinación entre docentes y personal de apoyo favorece la toma de decisiones inclusivas.	3	3	4	3	3	2
12. Percibo que los apoyos disponibles contribuyen de manera efectiva al aprendizaje de los estudiantes.	2	3	4	3	4	1
Total	6	8	12	9	11	5
Total en escala de baremación	Bajo	Medio	Alto	Medio	Medio	Bajo

Nota: La tabla presenta que los docentes del subnivel elemental perciben a los apoyos personales como poco favorables. (Elaboración propia, 2026)

En la Figura 11 se demuestra que el 17% de los docentes se sitúan en el nivel alto, reflejando que son pocos los casos en los que el acompañamiento para la inclusión es percibido como adecuado. Por otra parte, el 50% de los encuestados presentan un nivel medio, indicando que existen acciones de acompañamiento por parte del DECE y la UDAI, pero estas no se desarrollan de manera efectiva en todos los casos. Por último, el 33% está en un nivel bajo, lo que indica que las percepciones son poco favorables en relación con la efectividad del acompañamiento recibido. Estas diferencias sugieren que las perceptivas docentes frente al

apoyo institucional no son homogéneas, lo cual podría estar relacionado con la frecuencia, pertenencia y efectividad del acompañamiento recibido.

Figura 51
Apoyos personales



4.1.2.4. Políticas inclusivas

La Tabla 13 muestra los resultados correspondientes al indicador de políticas inclusivas, los mismos reflejan percepciones y actitudes favorables por parte de los docentes de básica media. Las respuestas evidencian un conocimiento general de las políticas institucionales vinculadas con la inclusión educativa, así como un análisis positivo de su aporte a la participación de todos los estudiantes y del respaldo brindado por las autoridades para la implementación de acciones inclusivas. Esto permite conocer el grado de conocimiento y apropiación de las políticas inclusivas por parte de los docentes.

Tabla 13
Políticas inclusivas

Preguntas	E 7	E8	E9	E10	E11	E12
13. Conozco las políticas institucionales relacionadas con la inclusión educativa.	4	4	4	4	4	4
14. Considero que las políticas institucionales favorecen la participación de todos los estudiantes.	4	4	4	5	4	3
15. Me siento respaldado(a) por las autoridades para implementar acciones inclusivas.	4	5	4	3	4	2
Total	12	13	12	12	12	9

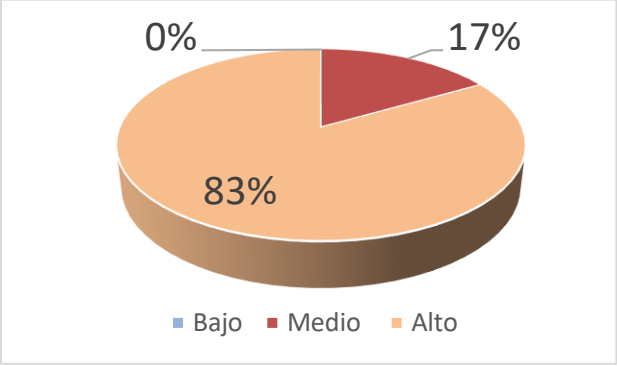
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio

Nota: La tabla presenta una percepción positiva en cuanto a las políticas institucionales relacionadas con la inclusión educativa. (Elaboración propia, 2026)

La Figura 12 indica que el 83% de los docentes se posicionan en un nivel alto, lo que sugiere que las políticas institucionales son percibidas como claras y sólidas para respaldar la inclusión educativa. Sin embargo, el 17% de docentes en el nivel medio reconocen que existen avances y una disposición positiva hacia esta política, aunque se presentan dificultades que impiden su aplicación completa y efectiva en la práctica educativa.

Figura 56

Políticas inclusivas



4.1.2.5. Estrategias de organización y manejo del aula

Los resultados correspondientes a este indicador se presentan en la Tabla 14, reflejando percepciones y actitudes favorables por parte de los docentes respecto a las prácticas implementadas en el aula para propiciar la participación activa de todos los educandos. Estas respuestas demuestran consistencia entre los participantes, evidenciando una valoración compartida sobre la influencia de la gestión del aula en el desarrollo de procesos de inclusión. El análisis de este indicador se realizó con la finalidad de comprender cómo los docentes conciben la organización y el manejo del aula como estrategias clave para fortalecer la inclusión, Puesto que estas inciden directamente en la participación y en los procesos de aprendizaje adaptados a la diversidad.

Tabla 14

Estrategias de organización y manejo del aula

Preguntas	E 7	E8	E9	E10	E11	E12

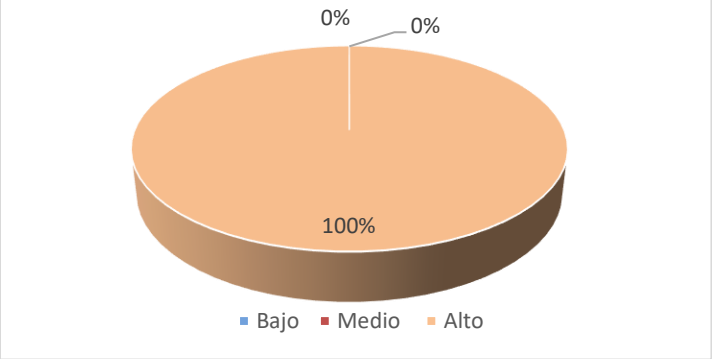
16. Organizo el aula de manera que todos los estudiantes participen activamente.	5	4	4	5	5	4
17. Considero que la gestión del aula influye directamente en la inclusión educativa.	5	5	4	4	5	4
Total	10	9	8	9	10	8
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto

Nota: La tabla refleja que los docentes del subnivel media presentan percepciones y actitudes positivas ante las estrategias de organización y manejo del aula. (Elaboración propia, 2026)

Para apoyar esta idea la Figura 13 demuestra que el 100% de los docentes tienen un nivel alto reflejando una percepción sólida y generalizada sobre la gestión del aula. Esto permite interpretar que la gestión del aula es comprendida por la totalidad de los docentes como un elemento central para favorecer la inclusión educativa.

Figura 61

Estrategias de organización y manejo del aula



4.1.2.6. Estrategias de evaluación

Los resultados presentados en la Tabla 15 con base en el indicador estrategias de evaluación, reflejan percepciones y actitudes favorables de los docentes respecto a la adaptación de actividades de evaluación a las necesidades de los estudiantes, la retroalimentación personalizada y la valoración del progreso tanto individual como grupal. Esto demuestra consistencia entre los participantes, lo que evidencia una concepción compartida sobre la relevancia de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este indicador permitió analizar cómo los docentes utilizan la evaluación para responder a la diversidad del aula y

fortalecer el aprendizaje continuo, entendiendo la evaluación como un proceso formativo y reflexivo que guía sus prácticas docentes.

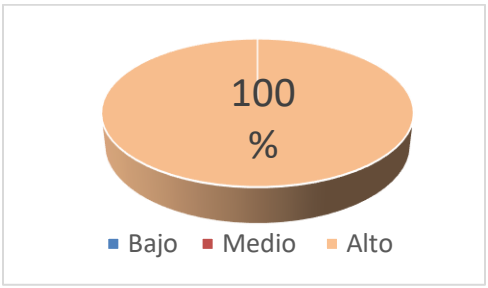
Tabla 15
Estrategias de evaluación

Preguntas	E 7	E8	E9	E10	E11	E12
18. Ajusto las actividades de evaluación para responder a las necesidades de cada estudiante.	5	4	4	5	5	3
19. Brindo retroalimentación personalizada que favorece a la mejora continua del aprendizaje.	5	4	4	5	5	4
20. Evaluó el progreso individual además del desempeño grupal.	5	4	4	5	4	5
Total	15	12	12	15	14	12
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto

Nota: La tabla presenta que los docentes del subnivel media tienen una percepción y actitud positiva hacia la utilización de estrategias de evaluación. (Elaboración propia, 2026)

Asimismo, en la Figura 14 se confirma que el 100% de los participantes se sitúan en un nivel alto, indicando que las prácticas evaluativas son sólidas. Esto demuestra que las estrategias de evaluación son concebidas por todos los docentes como un componente clave para atender la diversidad y acompañar el progreso de los estudiantes.

Figura 66
Estrategias de evaluación



4.1.2.7. Estrategias de agrupamiento

En la Tabla 16 se reflejan los hallazgos correspondientes al indicador de estrategias de agrupamiento, los cuales reflejan percepciones y actitudes favorables por parte de los docentes

en relación al trabajo entre pares, el fomento de la ayuda mutua entre estudiantes y la adecuación de los tipos de agrupamiento según las características de las actividades y del grupo, evidenciando cierta variabilidad en las respuestas de los participantes. Lo que sugiere diferencias en la forma en que estas estrategias son adaptadas e implementadas en el aula. Para la comprensión de este indicador se realizó un análisis de cómo las estrategias de agrupamiento son utilizadas para favorecer el aprendizaje colaborativo y la atención a la diversidad, considerando que su aplicación depende en gran parte de las experiencias y concepciones en contextos específicos de cada docente.

Tabla 16

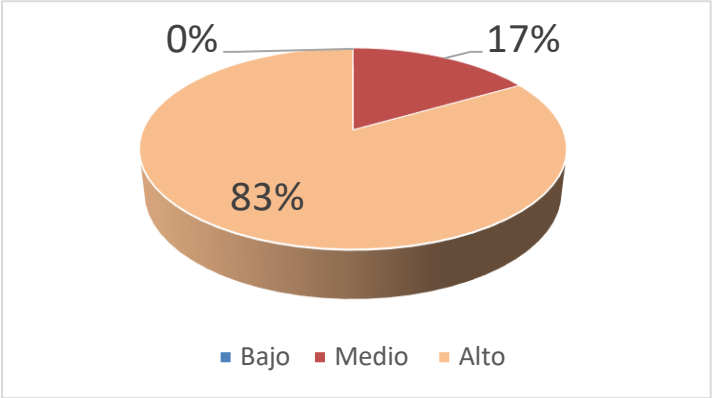
Estrategias de agrupamiento

Preguntas	E 7	E8	E9	E10	E11	E12
21. El trabajo entre pares contribuye al aprendizaje de quienes requieren mayor apoyo.	5	5	4	5	5	4
22. Fomento que los estudiantes se ayuden mutuamente durante las actividades.	5	4	4	5	5	3
23. Ajusto los tipos de agrupamiento según las características de la actividad y del grupo.	4	4	4	5	4	4
Total	14	13	12	15	14	11
Total en escala de baremación	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio

Nota: La tabla presenta percepciones y actitudes favorables hacia la aplicación de estrategias de agrupamiento. (Elaboración propia, 2026)

En este sentido, en la Figura 15 se demuestra que la mayoría de los docentes incorpora estas estrategias como parte de una práctica orientada al aprendizaje colaborativo, esto se refleja en el 83% de los docentes ubicados en un nivel alto, lo que demuestra una aplicación positiva de estas estrategias, favoreciendo al aprendizaje colaborativo e inclusión. Por el contrario, el 17% situado en el nivel medio evidencia que existen espacios de mejora para fortalecer la aplicación de estas estrategias.

Figura 71
Estrategias de agrupamiento



4.1.2.8. Estrategias de atención a la diversidad

Este indicador en la Tabla 17, demuestra que los docentes encuestados incorporan de manera consistente prácticas orientadas a responder a las características individuales de los estudiantes. Los resultados muestran que, en las preguntas relacionadas con la adaptación de estrategias didácticas a los distintos ritmos de aprendizaje y la implementación de actividades diferenciadas según las capacidades y estilos de aprendizaje, la mayoría de los evaluados obtienen puntuaciones altas, lo que refleja una actitud favorable. Este indicador se analizó con la finalidad de identificar en qué medida los docentes adaptan sus prácticas pedagógicas para atender a la diversidad presente en el aula, reconociendo que los estudiantes aprenden de manera distinta y requieren estrategias flexibles, lo que permite así valorar cómo estas acciones contribuyen a generar entornos inclusivos.

Tabla 17
Estrategias de atención a la diversidad

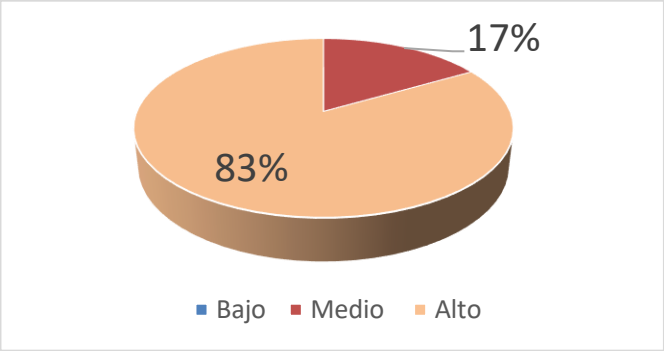
Preguntas	E 7	E8	E9	E10	E11	E12
24. Adapto mis estrategias didácticas para atender diferentes ritmos de aprendizaje.	5	4	4	5	5	5
25. Implemento actividades diferenciadas según las capacidades y estilos de aprendizaje.	5	3	4	5	5	5
Total	10	7	8	10	10	10
Total en escala de baremación	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto

Nota: Esta tabla presenta que los docentes tienen actitudes positivas para la adaptación e implementación de actividades diferenciadas para la atención a la diversidad presente en el aula. (Elaboración propia, 2026)

Esto se evidencia en la Figura 16, donde el 83% de los docentes alcanzan un nivel alto, lo que indica que estas estrategias se aplican de manera frecuente en el aula y buscan dar respuesta a las necesidades de aprendizaje, sugiriendo una apropiación relativamente consolidada de prácticas inclusivas, reflejada en la intencionalidad docente de atender a la diversidad. Por otro lado, en el nivel medio se sitúa el 17% restante lo que indica que, aunque los docentes consideran la diversidad en su práctica, aún se presentan dificultades para aplicar estrategias inclusivas de forma constante, lo cual podría estar relacionada con limitaciones en la formación específica o con la implementación de dichas estrategias.

Figura 76

Estrategias de atención a la diversidad



4.2. Resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes

Con el fin de analizar la información recabada a través de las entrevistas aplicadas los docentes del subnivel básica media y básica elemental, se empleó un cuadro de sistematización de datos (Anexo F). El cual permitió organizar las respuestas de los participantes de manera ordenada, facilitando identificar las ideas recurrentes y aspectos relevantes de las aportaciones de los participantes. La información obtenida fue analizada mediante la interpretación por indicadores, cuyos resultados se presentan en este apartado, facilitando analizar las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa.

4.2.1. Básica elemental

4.2.1.1. Bases de la inclusión

Los resultados en relación con el indicador, demuestran que los docentes coinciden que la inclusión educativa implica integrar a todos los estudiantes en un aula regular, sin exclusiones y garantizando su participación. También, se reconoce la necesidad de considerar los diferentes ritmos de aprendizaje, destrezas y necesidades educativas y de igual manera, aplicar estrategias y metodologías que permiten responder a la diversidad, aunque señalan que ponerlo en práctica es difícil debido a la variedad de casos que se presentan en el aula. Además, la inclusión también es vista desde el aspecto emocional en el cual se destaca la importancia de que los estudiantes sean tomados en cuenta y valorados.

De la misma forma, los entrevistados concuerdan que la inclusión educativa se lleva a cabo dentro de la institución y está presente porque responde a una normativa legal que la institución debe cumplir. Asimismo, mencionan que existe el apoyo del DECE, la UDAI y profesionales especializados lo que evidencia la existencia de una estructura institucional orientada a atender a los estudiantes con diversas necesidades o capacidades. Sin embargo, se identifican que en la práctica la inclusión enfrenta desafíos especialmente relacionados al número de estudiantes y los casos que deben ser atendido, lo cual dificulta su implementación. Además, las respuestas demuestran que la aplicación de la inclusión no es homogénea, puesto que depende de la metodología que utiliza cada docente, lo que puede generar percepciones y actitudes diferenciadas dentro de la institución.

4.2.1.2. Formación y recursos

De acuerdo con la información recopilada en el indicador de formación y recursos se evidencia que los docentes han sido capacitados acerca de la inclusión y diversidad mediante talleres institucionales, cursos del DECE y del Ministerio de Educación a través de la plataforma Me capacito. A pesar de ello, esta es percibida como introductoria, por lo que resulta insuficiente para atender de manera especializada a estudiantes con NEE, haciendo que la profundización dependa de la iniciativa del docente. Asimismo, se identifican desafíos para lograr la inclusión, algunos de ellos son la actitud de los padres de familia, la diversidad de casos presentes en el aula, el elevado número de estudiantes y la limitada preparación pedagógica, dificultan una atención personalizada y refuerzan la importancia de disponer con el apoyo de profesionales especializados.

En cuanto a los recursos, los docentes mencionan que se utilizan estrategias y materiales variados, como trabajos grupales, fichas, dinámicas, dramatizaciones y material concreto, así como la aplicación del DUA para diversificar las actividades, a pesar de ello, se reconoce que los recursos disponibles son limitados y al tratarse de una institución fiscal los docentes recurren a la elaboración de materiales propios y a la adaptación de estrategias según el contexto y las necesidades de los estudiantes.

4.2.1.3. Apoyos personales

En los resultados con relación al indicador de apoyos personales los entrevistados mencionan que se dan de manera limitada y parcial, puesto que existen apoyos institucionales, como el acompañamiento de pedagogas, estudiantes practicantes o lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación, pero estos no logran aplicarse debido al número de estudiantes por aula y las múltiples necesidades presentes. Además, se percibe que el apoyo institucional no es suficiente, por lo que los docentes recurren al trabajo colaborativo y al esfuerzo para incluir a todos los estudiantes en el proceso educativo. Finalmente se reconoce que, aunque existen leyes, currículos y manuales de atención que orientan el trabajo inclusivo, su implementación depende de la iniciativa y compromiso del docente.

4.2.1.4. Políticas inclusivas

De acuerdo a este indicador, los docentes señalan que dentro de la institución educativa existen políticas institucionales relacionadas a la inclusión educativa, las cuales se encuentran alineadas y respaldadas por la normativa y disposiciones emitida por el Ministerio de Educación del Ecuador. Estas políticas buscan garantizar la participación de todos los estudiantes y se llevan a cabo a través de acciones del DECE y la UDAI, capacitaciones institucionales y la exigencia de la institución para aplicar el DUA. Esto revela que los docentes asocian la inclusión con su práctica en el aula y con los compromisos institucionales que establecen lineamientos para garantizar la participación de todos los estudiantes.

4.2.1.5. Estrategias de organización y manejo del aula

Los entrevistados respecto a este indicador manifiestan que se basa principalmente en la aplicación de estrategias pedagógicas como el trabajo grupal, uso de fichas, carteles y la implementación del DUA, buscando responder a los distintos tipos, estilos y necesidades de

aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se menciona que es esencial establecer normas claras y fortalecer valores como el respeto, el amor, la empatía y la honestidad para fortalecer la convivencia de los estudiantes. Sin embargo, existen desafíos con relación al número de estudiantes, la presencia de varios casos de inclusión en la misma aula, la falta de capacitación docente y la limitada colaboración por parte de los padres de familia.

4.2.1.6. Estrategias de evaluación

En relación a este indicador, los docentes mencionan que son un proceso flexible, en el cual pueden emplear evaluaciones orales, escritas, prácticas y observacionales, así como actividades basadas en cuentos, videos y experiencias de los estudiantes. También, se utiliza la evaluación formativa de manera frecuente, apoyada en instrumentos como listas de cotejo y rúbricas, lo que permite identificar el nivel de logro de las destrezas y realizar una retroalimentación oportuna. Además, cuando un estudiante presenta diagnostico las evaluaciones se personalizan, adaptando el nivel de dificultad o brindando acompañamiento durante el proceso.

4.2.1.7. Estrategias de agrupamiento

En cuanto a este indicador los resultados demuestran que los grupos se organizan con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes participen de manera activa, favoreciendo el aprendizaje colaborativo. La conformación de grupos se realiza de manera heterogénea, ya sea al azar o intencional, considerando las fortalezas y niveles de desempeño de los estudiantes, de modo que aquellos estudiantes con mayores habilidades puedan apoyar a sus compañeros. De igual manera, se evita agrupar a los estudiantes con necesidades educativas, por lo cual son distribuidos en diferentes equipos y asignándoles roles específicos que les permita su participación. Sin embargo, se reconoce que el trabajo grupal es limitado por la edad de los estudiantes, aunque se fomenta el apoyo entre pares.

4.2.1.8. Estrategias de atención a la diversidad

Respecto a este indicador, los docentes mencionan que se centran en procesos de sensibilización, el trabajo colaborativo y la aplicación del DUA, con el propósito de garantizar la participación de todos los estudiantes. Del mismo modo, se evidencia el uso de metodologías

activas como la descripción, narración de historias y la gamificación, lo que favorece la motivación, participación activa, el respeto de turnos y permite contextualizar los contenidos para facilitar su comprensión. Además, algunos docentes señalan la importancia de socializar el concepto de inclusión.

Con relación a las situaciones de discriminación o exclusión las repuestas de los entrevistados son variadas, puesto que algunos manifiestan no haber presenciado estas situaciones, muestran que otros revelan que perciben una forma de exclusión cuando existen dificultades en la conducta, necesidades educativas no diagnosticadas y la falta de adaptaciones en áreas curriculares. Asimismo, se señala que la discriminación puede originarse desde los padres de familia, tanto hacia los estudiantes como a los docentes que poseen alguna discapacidad y esto influye de manera negativa en el clima escolar. Además, se hace referencia a situaciones de exclusión en el ámbito laboral, donde para cubrir vacantes se asigna a profesionales de otras áreas haciendo aún más complicada la aplicación de estrategias para quienes no tienen experiencia en el aula.

4.2.2. Básica media

4.2.2.1. Bases de la inclusión

Referente a este indicador se evidencia que los entrevistados conciben a la inclusión como un proceso que garantiza el acceso y permanencia de todos los estudiantes dentro del sistema educativo, reconociendo que actualmente la educación está pensada para todos a diferencia de épocas anteriores que los niños con discapacidades no eran tomados en cuenta. Del mismo modo, se asocia la inclusión como la integración de los estudiantes con dificultades físicas, intelectuales o de aprendizaje en el aula regular, intentando que todos avances junto a su grupo. De igual manera, se respetan las diferencias individuales, estilos de aprendizaje y las capacidades que posee cada estudiante, realizando adaptaciones en actividades, evaluación y estrategias que favorecen el aprendizaje.

Con respecto a la inclusión educativa dentro de la institución se menciona que ha ido evolucionando con el tiempo y ha pasado del desconocimiento y la falta de estrategias pedagógicas a una realidad en la que se cuenta con apoyo del DECE, pedagogos y trabajo colaborativo con las autoridades. Igualmente, reconocen que se intenta integrar a los estudiantes

con necesidades educativas al grupo, evitando que estos sean aislados, por ello se realizan adaptaciones curriculares según el grado de dificultad de cada caso. Sin embargo, se señalan limitaciones relacionadas a la falta de recursos e infraestructura inadecuada. Del mismo modo, se percibe que los docentes realizan esfuerzos por diferenciar la enseñanza y considerar las particularidades de cada estudiante, pero este se demuestra como un intento de acompañamiento y apoyo, puesto que no existe bases sólidas, ni lineamientos que garanticen la implementación dentro de la institución.

4.2.2.2. Formación y recursos

Acerca de este indicador, los docentes coinciden que la formación ha sido limitada y en muchos casos superficial. Si bien mencionan la existencia de capacidades institucionales, del DECE y los cursos ofrecidos por el Ministerio de Educación del Ecuador, estas se perciben como insuficientes para atender de manera adecuada a la complejidad que conlleva la inclusión dentro del aula de clases. Algunos docentes manifiestan que gran parte de su formación depende de su iniciativa y autoeducación, lo que puede generar desigualdad en el nivel de preparación docente. De la misma manera, indican que las capacitaciones y el acompañamiento tiene una intención positiva, pero suele ser breve y poco profunda, cuando la realidad de las aulas requiere de conocimientos más especializados, incluyendo aspectos pedagógicos y neurológicos.

Por otro lado, los desafíos para lograr la inclusión educativa incluyen la dificultad para comprender adecuadamente las características y el grado de discapacidad de los estudiantes, lo cual requiere de informes claros, coordinación con el DECE y el trabajo en conjunto con las familias, que en muchos casos estas no reconocen las necesidades educativas que presentan sus hijos. Otro desafío es el tiempo limitado, especialmente cuando se tienen que atender a grupos numerosos de estudiantes y dificulta brindar el acompañamiento individualizado. A esto se le suma, el acompañamiento institucional insuficiente, dado que el seguimiento del DECE es percibido como esporádico y centrado en informes iniciales, dejando al docente con una mayor responsabilidad diaria.

Además, la insuficiente formación docentes causa un desconocimiento sobre las particularidades de cada discapacidad, lo que impide avanzar en el desarrollo de las destrezas. Igualmente, la infraestructura no es la adecuada para atender a los estudiantes con NEE. Por

último, los recursos empleados para responder a la diversidad de aprendizajes son variados, aunque limitados por la falta de material, textos y tecnología en la institución. A pesar de estas limitaciones, los docentes señalan la importancia de la disposición y el compromiso para comprender y atender a los estudiantes, buscando estrategias y métodos que se ajusten a sus necesidades, para ello se utilizan imágenes, carteles, audios, materiales concretos o recursos realizados por los estudiantes. De igual manera, se emplea el DUA para atender a las distintas formas de aprender, potenciando las habilidades visuales, auditivas y kinestésicas

4.2.2.3. Apoyos personales

Respecto a este indicador, los docentes perciben los apoyos personales como insuficiente, no obstante, algunos reconocen que el apoyo del DECE y la UDAI, así como el trabajo en conjunto con las familias, psicólogos internos y externos, permiten contra con diagnósticos y orientaciones para la atención de los estudiantes. Pese a ello, otros docentes manifiestan que el acompañamiento es insuficiente, especialmente en la socialización de estrategias claras y materiales adoptados, lo que conlleva a asumir de forma individual la búsqueda de información para la adecuación de la práctica. Aunque la inclusión cuenta como un marco legal su aplicación en el contexto real aún no se desarrolla de manera adecuada.

4.2.2.4. Políticas inclusivas

En cuanto a este indicador los hallazgos revelan que los docentes cuentan con un conocimiento sólido de las políticas institucionales acerca de la inclusión educativa, reconociendo que estas forman parte de la política educativa a nivel nacional y su aplicación es de forma obligatoria dentro de las instituciones. Además, consideran que estas promueven la interacción de los estudiantes mediante el acompañamiento del DECE, la elaboración de informes de diagnósticos y la adaptación de planificaciones, no obstante, mencionan que la aplicación no se alcanza en su totalidad.

4.2.2.5. Estrategias de organización y manejo del aula

En relación a este indicador los resultados evidencian que, para promover ambientes seguros, respetuosas y acogedores, es necesario adaptar los contenidos, el nivel de dificultas y los tiempos de aprendizaje según las características de los estudiantes, sin apartarlos del grupo o cambiar del eje temático. Además, se destaca el uso de trabajos dinámicos y colaborativos, el

apoyo entre pares y la tutoría personalizada como medios para favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, los docentes mencionan que es esencial fomentar valores como el respeto, la aceptación a la diversidad y la concientización sobre los diferentes tipos de aprendizaje para así evitar comparaciones y exclusiones dentro del aula.

4.2.2.6. Estrategias de evaluación

En cuanto al presente indicador, los docentes señalan que se emplean evaluaciones flexibles y variadas, con el fin de atender las necesidades particulares de cada estudiante. Para ello, se utilizan pictogramas, imágenes, gráficos y actividades visuales, así como técnicas de refuerzo para facilitar la comprensión del tema. También se hace uso de la evaluación formativa, sumativa, la autoevaluación y la evaluación entre pares con la finalidad de retroalimentar continuamente el aprendizaje y promover la reflexión.

4.2.2.7. Estrategias de agrupamiento

En cuanto a este indicador, los docentes coinciden que la organización de los grupos se realiza de forma heterogénea, de manera que favorezcan a la participación y aprendizaje colaborativo. Generalmente esto se hace con la finalidad de que los estudiantes que tienen más dominio sobre el tema actúen como lideres y apoyen a sus compañeros que necesitan mayor acompañamiento, permitiendo que aprendan unos de toros, refuercen sus habilidades y desarrollen confianza para participar y expresar sus dudas.

4.2.2.8. Estrategias de atención a la diversidad

Con relación a este indicador, los entrevistados mencionan que utilizan estrategias visuales, técnicas procedimentales y metodologías activas como la gamificación, el trabajo en equipo, las exposiciones y el aula investida, lo que promueve la participación de manera dinámica. Del mismo modo, se emplea el DUA para planificar actividades que contemplen los distintos estilos y niveles de aprendizaje. Otra estrategia mencionada incluye el uso de herramientas como crucigramas o diagramas de ven que son aplicadas según la asignatura o contenido.

No obstante, a pesar de la implementación de estrategias inclusivas, algunos entrevistados señalan haber presenciado situaciones de exclusión entre estudiantes, principalmente en la formación de grupos con sus compañeros que presentan necesidades educativas. Sin embargo,

manifiestan que estas situaciones han sido abordadas mediante reflexiones, talleres, campañas y videos. Por otro lado, otros docentes manifiestan no haber presenciado casos de discriminación o exclusión, pero son conscientes que las principales barreras provienen del contexto familiar, con la resistencia de ciertos padres de familia, además de las limitaciones de infraestructura y el número de estudiantes.

5. Triangulación de resultados

Tabla 18
Triangulación de resultados

Categorías	Indicadores	Encuesta	Entrevista	Hallazgos más relevantes
Percepción y actitud docente	**Bases de la inclusión**	Los resultados del subnivel elemental demuestran que la mayoría de docentes poseen conocimientos sólidos y una actitud positiva hacia la inclusión educativa, sin embargo, en el subnivel media se evidencia que algunos docentes poseen conocimientos generales sobre este tema, mientras que otros aún no cuentan con conocimientos consolidados hacia la	A partir de las entrevistas en el subnivel elemental, los docentes conciben a la inclusión educativa como la integración de todos los estudiantes en el aula regular, garantizando su participación y el reconocimiento de sus diferentes ritmos de aprendizaje, sin embargo, reconocen que la aplicación es compleja debido al número de estudiantes, la diversidad de casos y que su implementación depende del enfoque metodológico de cada docente.	Los resultados demuestran que en el subnivel elemental la mayoría de docentes posee conocimientos sólidos y una actitud positiva hacia la inclusión, y que los docentes conciben a la inclusión como un proceso de integración de todos los estudiantes en el aula regular, considerando sus distintos ritmos de aprendizaje; sin embargo, se presentan dificultades en su aplicación. En contrastes en el subnivel media, existe un mayor dominio conceptual sobre inclusión educativa, puesto que algunos presentan nociones generales y otros vacíos conceptuales, lo que puede incidir en actitudes menos

		inclusión educativa, lo que dificulta una actitud positiva.		favorables, pero la comprensión de la inclusión educativa no se encuentra plenamente consolidada lo que puede limitar su desarrollo en el aula.
	Formación y recursos	En el subnivel elemental se refleja que la formación docente y la disponibilidad de recursos para responder a la diversidad son percibidas como aspectos relevantes, no obstante, en su mayoría los docentes no cuentan con una preparación suficiente para atender a la	En el subnivel elemental los resultados evidencian que la formación recibida es percibida como introductoria e insuficiente para atender de manera especializada a estudiantes con NEE. Este desafío, en conjunto con la diversidad de casos, el número de estudiantes y la limitada disponibilidad de recursos, condiciona la atención, dando lugar a que la implementación de prácticas inclusivas dependa de la iniciativa del docente. Por otro lado, en el	En el nivel elemental, la mayoría de docentes mantienen una actitud favorable hacia la inclusión educativa, puesto que se señala que la capacitación recibida es introductoria e insuficiente para atender a los estudiantes con NEE. En cuanto al subnivel media los docentes muestran una actitud positiva, pero existen diferencias en sus percepciones dado que mencionan que la preparación docente se basa en su iniciativa. Además, existen limitaciones en el

		diversidad de los estudiantes. Por otro lado, en el subnivel media se observa una actitud favorable, considerando que una parte de los docentes cuenta con formación sólida y un acceso adecuado a los recursos, mientras que la otra parte señalan que existen aspectos que requieren fortalecerse.	subnivel media se refleja una formación limitada y poco profunda, lo que genera diferencias en el nivel de preparación entre los docentes. Además, la falta de acompañamiento institucional, la dificultas para comprender las particularidades de las discapacidades, el tiempo reducido para atender a grupos numerosos y la insuficiencia de recursos e infraestructura afectan la aplicación de prácticas inclusivas, sin embargo, existe una disposición docente para adaptar estrategias que respondan a la diversidad.	acompañamiento institucional y en la disponibilidad de recursos.
	Apoyos personales	En el subnivel elemental se refleja	Los docentes del subnivel elemental mencionan que existen	En el subnivel elemental, los resultados reflejan una percepción

		una percepción favorable, respecto a los apoyos inclusivos, los cuales son percibidos como presentes y funcionales, pero aún existen limitaciones en el acompañamiento brindado por la institución educativa. En cambio, en el subnivel media se observa una variación en las percepciones, debido a que algunos docentes consideran adecuado el acompañamiento recibido, mientras que	apoyos, pero son insuficientes para atender de manera efectiva las diversas necesidades de los estudiantes. Si bien son presentes los lineamientos institucionales y apoyos externos, estos no se consolidan debido al número de estudiantes y a la variedad de necesidades educativas. En cuanto a la implementación de acciones inclusivas, estas dependen del compromiso e iniciativa del docente. Además, en el subnivel media los docentes reflejan una percepción crítica hacia los apoyos personales, puesto que son considerados como limitados, aunque se reconoce el aporte del DECE, la UDAI y el trabajo con las familias para la orientación del	mayoritariamente favorable respecto a la existencia y funcionalidad de apoyos inclusivos, sin embargo, existen limitaciones en el acompañamiento institucional. Para apoyar esta idea se profundiza en dicha percepción y se evidencia que los apoyos están presenten a nivel institucional, pero estos resultan insuficientes para atender de manera oportuna a la diversidad del aula, por el número de estudiantes y la variedad de necesidades educativas presentes. Por otro lado, en el subnivel media se identifican percepciones variadas sobre el acompañamiento recibido, puesto que algunos docentes lo consideran adecuado, mientras que otro grupo señala carencias en la intervención

		otros señalan que el DECE y la UDAI brindan seguimiento en todos los casos o que dicho apoyo resulta limitado y poco efectivo.	diagnóstico, sin embargo, estos no aseguran un acompañamiento continuo o adecuado, obligando a los docentes a buscar estrategias y adaptaciones para los estudiantes.	del DECE y la UDAI. A su vez se observa una mirada reflexiva, pues se indica que los apoyos son limitados y poco continuos, aunque se reconoce su respaldo en los procesos de diagnóstico con las familias, esto no garantiza un acompañamiento pedagógico adecuado, lo cual obliga a los docentes a adaptar estrategias de manera autónoma.
Inclusión educativa	**Políticas inclusivas**	Los resultados en el subnivel elemental evidencian que los docentes cuentan con un conocimiento y valoración positiva acerca de las políticas institucionales relacionadas a la	Los resultados en las entrevistas aplicadas en el subnivel elemental y media evidencian que se reconoce la existencia de políticas institucionales orientadas a la inclusión educativa, las cuales están relacionadas con las disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación y se	En el subnivel elemental y media se evidencia una valoración relativamente favorable hacia políticas institucionales, al reconocer su aporte a la participación de los estudiantes, sin embargo, no obstante, aunque se manifiestan percepciones positivas y claridad respecto a las normativas

		inclusión educativa reconocen su aporte a la participación de los estudiantes, sin embargo, se identifican aspectos que aún se requieren fortalecer para favorecer la implementación de estas políticas. Por otro lado, en el subnivel media se presenta una percepción y actitud mayormente positiva, puesto que son consideradas como claras y orientadas a respaldar los procesos inclusivos, a pesar de eso aún existen	implementan a través del DECE y la UDAI, aunque existen dificultades para su implementación efectiva y en su totalidad.	del Ministerio de Educación, también se identifican dificultades para su implementación efectiva en la práctica educativa.

		limitaciones en su implementación efectiva.		
	Estrategias de organización y manejo del aula	Los docentes del subnivel elemental demuestran una percepción y actitud favorable orientadas a promover el involucramiento activo de los estudiantes, aunque se identifican casos en los cuales estas estrategias no son consolidadas en la práctica pedagógica. En cambio, en el subnivel media se evidencia una percepción sólida y	En el subnivel elemental, los resultados evidencian que existe una orientación hacia la creación de ambientes seguros que favorecen la participación y el respeto, sin embargo, estas prácticas no siempre logran consolidarse debido al número de estudiantes, la presencia de múltiples casos de inclusión en el mismo grupo y la limitada preparación docente. Estos desafíos condicionan su implementación y evidencian la necesidad de fortalecer el acompañamiento institucional y el trabajo con las familias. Por otra	En básica elemental, se evidencia una percepción favorable sobre este indicador para promover la participación de los estudiantes, sin embargo, se observa que dichas estrategias no se consolidan debido al número de estudiantes, la presencia de múltiples caos de inclusión en el mismo grupo y la limitada preparación docente. Por su parte en básica elemental, se identifica una percepción más sólida y generalizada sobre la gestión del aula como componente central para la inclusión educativa, esto se complementa con una clara intencionalidad por generar

		generalizada sobre la gestión del aula como elemento central para la inclusión educativa	parte, en el subnivel media se refleja una mayor intencionalidad en la organización y manejo del aula orientada a generar ambientes seguros, respetuosos y participativos, no obstante, su efectividad depende de los procesos de adaptación de enseñanza acorde a las características de los estudiantes.	ambientes seguros, respetuosos y participativos, pero la eficacia de las estrategias está condicionada por la adaptación del proceso de enseñanza a las características del estudiantado.
	Estrategias de evaluación	En el subnivel elemental se manifiesta una percepción y actitud favorable sobre el uso de estrategias de evaluación, sin embargo, existen aspectos que se necesitan fortalecer.	En el subnivel elemental se evidencia que las estrategias de evaluación se orientan hacia un enfoque flexible y formativo, lo que favorece a la identificación de los avances y dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, la personalización de la evaluación depende del diagnóstico oportuno y del acompañamiento docente.	En el subnivel elemental, existe una percepción y actitud favorable hacia el uso de estrategias de evaluación, sin embargo, se evidencia que estas estrategias se orientan hacia un enfoque flexible y formativo, favoreciendo a la identificación de avances y dificultades en el aprendizaje. De igual manera, se menciona que la personalización de

		Por otra parte, en el subnivel media los resultados demuestran que existen prácticas evaluativas sólidas, orientadas a responder a la diversidad y el progreso de los estudiantes.	En cuanto al subnivel media, se observa una mayor diversificación en las estrategias de evaluación orientadas a atender las necesidades individuales y promover la reflexión sobre el aprendizaje.	la evaluación depende del diagnóstico y el acompañamiento docente. Por su parte en el subnivel media los resultados demuestran que existen prácticas sólidas que se centran en responder a la diversidad y el progreso de los estudiantes. A su vez, se evidencia una mayor diversificación de las estrategias de evaluación, enfocadas en atender a las necesidades individuales.
	Estrategias de agrupamiento	Los resultados en el subnivel elemental y media reflejan que existe una percepción y actitud favorable, puesto que se utilizan estrategias para promover la inclusión educativa, pero estas	En el nivel elemental las estrategias de agrupamiento buscan fortalecer la participación y el aprendizaje colaborativo, sin embargo, su aplicación presenta limitaciones asociadas a la edad y nivel de autonomía de los estudiantes, lo que influye en que el trabajo grupal no siempre se	Los resultados de básica elemental reflejan una percepción y actitud favorable hacia el uso de estrategias de agrupamiento como medio para promover la inclusión educativa, Para profundizar en este aspecto los docentes mencionaron que estas estrategias se orientan a fortalecer la participación y el aprendizaje

		deben ser mejoradas para que su aplicación sea efectiva.	consolide de manera efectiva, aunque se promueve el apoyo entre pares como estrategias para favorecer la inclusión y participación de los estudiantes. En cambio, en el subnivel media existe una mayor intencionalidad en el uso de estrategias de agrupamiento, orientadas a potenciar el aprendizaje colaborativo. Puesto que al formar grupos de manera heterogénea se favorece a la interacción, desarrollo de competencias sociales y la implicación en el aula.	colaborativo, aunque su implementación presenta limitaciones relacionadas con la edad y el nivel de autonomía de los estudiantes, lo que dificulta la consolidación del trabajo grupal. Pese a ello se realizan trabajos entre pares como estrategias para promover la inclusión y participación de los estudiantes. Por su parte, en básica media se evidencia una percepción positiva, las cuales se orientan a potenciar el aprendizaje colaborativo mediante la conformación de grupos heterogéneos, lo cual favorece la interacción y el desarrollo de habilidades sociales.

	Estrategias de atención a la diversidad	En los resultados del subnivel elemental se demuestra que estas estrategias buscan promover la inclusión educativa y son utilizadas en las practica pedagógica, sin embargo, se pueden fortalecer para responder de manera más asertiva a las características del grupo. En cuanto al subnivel media, se evidencia que se aplican estrategias frecuentemente con la finalidad de atender a las diversas	En el subnivel elemental los docentes aplican estrategias inclusivas como el DUA, trabajo colaborativo, metodologías activas y la socialización del concepto de inclusión, lo que favorece a la motivación y participación de los estudiantes. Sin embargo, algunos señalan la existencia de desafíos relacionados con necesidades educativas no diagnosticadas, dificultades de conducta, falta de capacitaciones y adaptaciones curriculares y la influencia negativa de los padres de familia sobre la inclusión. En cuento al subnivel media, se utilizan metodologías activas y el DUA para realizar actividades	En el subnivel elemental, se muestra que las estrategias de atención a la diversidad son aplicadas con el objetivo de promover la inclusión educativa, dado que mencionan que utilizan el DUA, metodologías activas y el trabajo colaborativo, sin embargo, su implementación presenta dificultades por las necesidades educativas no diagnosticadas, la falta de capacitación y la influencia de algunos padres de familia. Por su parte en el subnivel media se refleja una aplicación frecuente de estrategias, el uso de metodologías activas y el DUA para atender a la diversidad, pero se identifican desafíos para su implementación, puesto que existen prácticas de

		necesidades del estudiantado, no obstante, se presentan dificultades para su implementación constante.	adaptadas a distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Además, estas se complementan con herramientas para estimular la participación dinámica de los estudiantes. A pesar de ello, algunos docentes identifican situaciones de exclusión entre compañeros al momento de formar grupos con estudiantes que presentan necesidades educativas, asimismo, se reconocen barreras externas como la resistencia de ciertos padres, limitaciones de infraestructura y le numeroso grupo de estudiantes por aula.	exclusión en el agrupamiento, resistencia de ciertos padres de familia, limitaciones en la infraestructura y el elevado número de estudiantes por aula.

Nota: Esta tabla presenta la discusión de resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados a los docentes de los subniveles básica elemental y media. (Elaboración propia, 2026)

6. Discusión de resultados

6.1. Bases de la inclusión

Los resultados sugieren que los docentes del subnivel elemental poseen conocimientos más consolidados y actitudes favorables hacia la inclusión educativa, la cual es comprendida como un proceso que integra a todos los estudiantes en el aula regular y respeta sus diferentes ritmos de aprendizaje. Sin embargo, se percibe que existe cierta dificultad para distinguir entre la integración y la inclusión educativa, aunque los docentes manifiestan una intención en incentivar la participación de los estudiantes. En relación a ello, Clavijo y Bautista (2020) señalan que la presencia física de un estudiante con necesidades educativas asociadas o no la discapacidad no garantiza que la institución se transforme en un espacio inclusivo, más bien representa la fase inicial del proceso hacia la inclusión.

Por el contrario, en el subnivel media se observa una mayor diversidad en los niveles de conocimiento sobre la inclusión educativa, lo que incide en actitudes menos favorables y una aplicación menos sólida en cuento al tema. De igual manera, en ambos subniveles los docentes identifican dificultades relacionadas con el número de estudiantes, escases de recursos adecuados, formación insuficiente, la diversidad de casos presentes en el aula y el enfoque del docente, lo que coincide con Quiroz (2021) en que estos desafíos repercuten directamente en la capacidad del docente para responder de forma asertiva a la inclusión educativa y participación de los estudiantes.

6.2. Formación y recursos

Los hallazgos muestran que, tanto en el subnivel elemental como en media, la formación docente y la disponibilidad de recursos son reconocidas como necesarias para la inclusión educativa, sin embargo, en ambos subniveles existen limitaciones que afectan su aplicación en el aula. En el subnivel elemental, la formación es percibida como introductoria, lo cual, en conjunto con la diversidad de casos y el número de estudiantes, dificulta una atención personalizada, generando que las prácticas inclusivas dependan de la iniciativa del docente.

En cuanto a básica media se evidencio que algunos docentes cuentan con una preparación más sólida, a pesar de ello se reflejan diferencias significativas en los niveles de formación y acceso a recursos, lo que genera prácticas inclusivas desiguales entre docente. Por ello el ministerio de Educación del Ecuador (2023) plantea que es necesario que los

docentes se capaciten de manera continua y que las autoridades reconozcan las necesidades presentes en su contexto educativo, para así fortalecer las áreas en las cuales los docentes presentan dificultades.

Estas condiciones y diferencias ponen en evidencia que la inclusión educativa no se sostiene únicamente con la actitud de los docentes, más bien se necesita del apoyo institucional para consolidar prácticas inclusivas efectivas. Además, dentro de los subniveles surgen como dificultades comunes la falta de acompañamiento, las limitaciones de tiempo para atender a grupos numerosos y los insuficientes recursos. Esto coincide con el estudio realizado por Pinargote Sabando et al. (2024), en el que indica que estas dificultades pueden obstaculizar la implementación de prácticas inclusivas, afectando la participación y el aprendizaje de los estudiantes, además se evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente y el acompañamiento institucional.

6.3. Apoyos personales

En los resultados se evidencian diferencias significativas en la percepción de apoyos personales entre los subniveles de educación básica elemental y media. En el subnivel elemental, los docentes perciben la existencia de apoyos personales para la inclusión como funcionales, pese a ello, en los instrumentos aplicados se demuestra que estos resultan insuficientes para atender de manera oportuna a la diversidad del aula, por causa del elevado número de estudiantes y la variedad de necesidades educativas. Sin embargo, Ainscow et al. (2013) señalan que las instituciones deben vincular su labor con otros agentes y organizaciones, puesto que si trabajan por separado las escuelas no pueden solventar las carencias o desventajas por la que atraviesan algunos estudiantes.

Por otro lado, en el subnivel media se evidencian percepciones más variadas respecto a estos apoyos, dado que algunos docentes consideran el acompañamiento recibido como adecuado, otros señalan que la intervención del DECE y la UDAI es limitada y poco continua, pues se presenta solo al inicio del año lectivo con la entrega de informes. Además, se reconoce el aporte de estas instancias y el trabajo con las familias en los procesos de diagnóstico, pero el acompañamiento no siempre se consolida con acciones dentro del aula de clases. Lo cual se contradice con lo planteado con Martínez (2020) al señalar que estos apoyos deben estar presentes en el aula y garantizar un acompañamiento continuo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se consolide de manera exitosa.

6.4. Políticas inclusivas

En los subniveles de elemental y media, los docentes presentan una percepción favorable hacia las políticas institucionales relacionadas con la inclusión educativa, reconociendo su contribución y alineación a las normativas emitidas por el Ministerio de Educación. Por ello Correa et al. (2025) indican que, para asegurar una educación de calidad, equitativas y que atienda a las necesidades de los estudiantes para reducir las barreras de aprendizaje, demanda de políticas institucionales inclusivas y de un acompañamiento en la aplicación de las mismas, asegurando seguimiento a los docentes en la aplicación de las mismas, asegurando seguimiento a los docentes en la aplicación de estrategias inclusivas. Sin embargo, en ambos subniveles se identifican dificultades para su implementación en la práctica educativa, en el subnivel elemental se identifica la existencia de dichas políticas, pero se percibe la necesidad de reforzar los procedimientos que faciliten su aplicación. En cuanto al subnivel media, pese a que los docentes las consideran claras y orientadas a los procesos inclusivos su cumplimiento es insuficiente.

Del mismo modo, en los subniveles se identifican que las políticas inclusivas se implementan a través del DECE y la UDAI, aunque persisten dificultades relacionadas con el seguimiento y acompañamiento a los docentes, lo cual genera una brecha entre lo que la ley propone y lo que se aplica dentro de la institución, pese a la disposición para atender a la diversidad. En concordancia con lo expuesto, Bisbicuz et al. (2025) señalan que estas políticas deben ser adaptadas a las necesidades reales del aula y se deben fortalecer desde la formación docente, el apoyo institucional y el trabajo en conjunto con las familias.

6.5. Estrategias de organización y manejo del aula

La organización y el manejo del aula se constituyen como componentes esenciales para el desarrollo de prácticas inclusivas, tanto en el subnivel elemental como en media. En elemental, si ben existe una actitud favorable para desarrollar ambientes seguros y respetuosos, estas estrategias no se consolidan en la práctica debido al elevado número de estudiantes, la presencia simultaneas de varios casos de inclusión y la limitada preparación docente, lo cual evidencia la necesidad de un mayor acompañamiento institucional y el trabajo en conjunto con las familias. En este sentido, Vinueza Vinueza (2025) sostiene que el compromiso de la familia, los docentes y educandos es esencial para el fortalecimiento de habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes, puesto que esta actuación

promueve la comunicación y participación activa entre la institución educativa y el hogar, creando condiciones de equidad que promuevan entornos inclusivos que respondan a la diversidad del sistema educativa.

Mientras tanto, ene l subnivel media se identifica una percepción más sólida de la gestión del aula como base central de la inclusión educativa, acompañada de una mayor intencionalidad por organizar el espacio, las normas y las interacciones para favorecer ambientes participativos. No obstante, estos resultados muestran que la efectividad depende de la adaptación en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia las necesidades y características de los estudiantes. Debido a ello Zambrano Vergara et al. (2024) y Seijo Echevería et al. (2010) coinciden que la organización y planificación intencional del entorno y de las actividades educativas son un aspecto central para potenciar los procesos educativos, debido a que facilita organizar el tiempo, el espacio y las prácticas pedagógicas, lo cual contribuye al aprendizaje significativo de los contenidos, participación activa de los estudiantes, el desarrollo de la autogestión y el fortalecimiento de competencias cognitivas, sociales y emocionales.

6.6. Estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación en los dos subniveles son un aspecto clave para atender a la diversidad y acompañar el aprendizaje de todos los estudiantes. Dentro del subnivel elemental la evaluación es flexible y formativa, lo que permite identificar avances y dificultades en el proceso de aprendizaje, aunque su aplicación todavía requiere fortalecerse, puesto que la personalización de las evaluaciones depende del diagnóstico oportuno y el acompañamiento docente. En este sentido, Sebastian et al. (2023) menciona que la evaluación posibilita reconocer los avances y limitaciones del proceso de aprendizaje, lo cual facilita la adaptación de prácticas pedagógicas para la mejora continua. No obstante, aunque existe una predisposición por parte de los docentes hacia la evaluación estas aún no se consolidan de manera efectiva dentro del aula.

Respecto al subnivel media, la evaluación se asume como un medio para atender a la diversidad y dar seguimiento al progreso de los estudiantes, reflejándose una diversificación de estrategias dirigidas a responder a las necesidades individuales y promover la reflexión de los estudiantes. A pesar de ello, la efectividad de estas prácticas se encuentra enlazadas a la habilidad del docente para ajustar los instrumentos de evaluación y utilizar los resultados para

retroalimentar los contenidos. En tal sentido, Huayamave Castro et al. (2024) proponen que la evaluación es un elemento clave dentro del proceso educativo, puesto que proporciona aspectos necesarios para ajustar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y brindar una retroalimentación oportuna.

6.7. Estrategias de agrupamiento

En los subniveles de elemental y media las estrategias de agrupamiento se utilizan con el objetivo de fomentar la inclusión educativa y la participación de los estudiantes, sin embargo, su aplicación requiere fortalecerse para lograr una mayor efectividad. En cuanto al subnivel elemental, el trabajo grupal favorece el aprendizaje colaborativo, así como el apoyo entre pares, aunque su consolidación se ve limitada por la edad y nivel de autonomía de los estudiantes. En este sentido Carrasco Huamán (2022) plantea que el trabajo en equipo es una estrategia que fomenta la discusión, la convivencia y el apoyo mutuo entre estudiantes, promoviendo la construcción de aprendizajes significativos. Además, trabajar en grupos pequeños favorece a la interacción, se desarrollan habilidades sociales y competencias tanto emocionales como de liderazgo, pensamiento crítico, comunicación efectiva, toma de decisiones y resolución de conflictos.

En el subnivel media, las estrategias de agrupamiento se utilizan con mayor frecuencia, pues se encaminan a potenciar el aprendizaje colaborativo mediante la conformación de grupos heterogéneos, lo que favorece la interacción, el desarrollo de competencias sociales y la participación activa de los estudiantes. Esto se debe a que los educandos presentan un nivel más alto de autonomía, lo cual facilita el trabajo cooperativo, sin embargo, esto depende de la adecuada planificación del docente y de la adaptación de los grupos según las características de los educandos. De este modo, Oro y Diez (2018) señalan que las estrategias de agrupamiento permiten organizar a los estudiantes de manera flexible para favorecer la interacción entre estudiantes con distintos niveles de conocimiento y habilidades, de igual manera se promueve el aprendizaje colaborativo y la implicación proactiva en el proceso de aprendizaje.

6.8. Estrategias de atención a la diversidad

Estas estrategias forman parte de la práctica docente en los subniveles elemental y media, puesto que emplean estrategias inclusivas como el DUA, metodologías activas y e trabajo colaborativo para fortalecer la participación y aprendizaje. Sin embargo, su aplicación

se ve limitada por la falta de formación docente, la presencia de necesidades educativas no diagnosticadas y las dificultades por parte de los docentes para realizar adaptaciones curriculares. Desde esta posición, Gómez Domínguez (2021) señala que la atención a la diversidad debe originarse a partir de la comprensión de que la diversidad enriquece la labor docente que requiere de buscar distintas maneras de enseñar, establecer nuevas formas de interacción en el aula, implementar estrategias que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, promover la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y abordar los distintos desafíos a través de la formación docente, reconociendo que la diversidad representa un elemento enriquecedor y no un obstáculo.

De igual manera, las prácticas educativas se ven afectadas por desafíos como el elevado número de estudiantes por aula, la infraestructura inadecuada y la escaza participación de los padres de familia, asimismo se identificaron actitudes de discriminación o rechazo por parte de ciertos padres de familia hacia estudiantes o docentes que presentan discapacidad, lo que incide en los procesos de inclusión. Estos hallazgos refuerzan la idea que la inclusión educativa no depende únicamente de las estrategias pedagógicas aplicadas, por el contrario, es necesario fortalecer una cultura inclusiva que involucre a toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva Miranda Quintero et al. (2024) manifiestan que la inclusión educativa beneficia a los estudiantes con discapacidades, contribuyendo al aprendizaje de todos los estudiantes, puesto que genera ambientes educativos más participativos y fomenta el respeto por las diferencias, preparando a los estudiantes para su integración social y profesional, disminuyendo la discriminación y exclusión.

7. Conclusiones

A partir de la información recolectada acerca de los docentes en básica elemental y media y en respuesta al primer objetivo específico, se concluye que los docentes de básica elemental presentan, en su mayoría percepciones y actitudes altas frente a la inclusión educativa, principalmente en lo relacionado con las bases de la inclusión, estrategias de aula y de evaluación. Por el contrario, en básica media se observa una mayor variedad, donde a pesar de predominar las actitudes favorables, existen vacíos conceptuales en algunos docentes. Además, conciben a la inclusión como un proceso de integración y participación de todos los estudiantes; sin embargo, su aplicación se percibe como compleja y depende de las estrategias empleadas por los docentes.

Con base en la información obtenida acerca de los desafíos que influyen en la inclusión educativa y en respuesta al segundo objetivo específico, se concluye que los principales desafíos identificados son la insuficiente formación docente, la limitada disponibilidad de recursos adecuados para atender la diversidad educativa, el escaso acompañamiento institucional por parte del DECE y la UDAI, el elevado número de estudiantes por aula, la diversidad de casos de necesidades educativas presentes dentro del aula, el bajo nivel de involucramiento por parte de los padres de familia y las limitaciones de infraestructura.

De acuerdo con la información recolectada y en respuesta al tercer objetivo específico, se concluye que los docentes de ambos subniveles presentan actitudes mayormente favorables hacia la inclusión educativa, evidenciando que las principales debilidades aparecen en lo referente a la formación docente, recursos y apoyos personales, con diferencias entre los subniveles, puesto que en básica elemental predomina el esfuerzo individual, mientras que en básica media existe una mirada más crítica acerca de la necesidad de apoyos y lineamientos claros; por ello, los docentes reconocen a la inclusión como un aspecto importante de su práctica educativa, en la que influyen factores externos para promover una verdadera inclusión educativa.

8. Recomendaciones

Se recomienda que las instituciones educativas fortalezcan espacios de reflexión pedagógica y análisis crítico sobre la inclusión educativa, orientados a consolidar percepciones y actitudes favorables de los docentes, de manera que estas prácticas sean permanentes y coherentes. De igual manera, seria pertinente que la institución promueva lineamientos que guíen la identificación y abordaje de los desafíos que estas asociados de manera directa en la implementación de prácticas inclusivas. Además, se recomienda que en futuras investigaciones se profundice y se incorpore en el análisis de la inclusión educativa la percepción de otros actores de la comunidad educativa, como estudiantes, familias, autoridades y profesionales de apoyo como el DECE y la UDAI.

Asimismo, se sugiere fortalecer la formación continua de los docentes, mediante programas de capacitación contextualizados sobre la inclusión educativa, en los que se aborden de manera específica estrategias de enseñanza, atención a la diversidad y aplicación de prácticas inclusivas, de manera que respondan efectivamente a las condiciones reales del

aula. Del mismo modo, se considera necesario implementar procesos de acompañamiento institucional por parte del DECE y la UDAI que incluyan un seguimiento constante, asesoría en el aula e implementación de estrategias concretas para la atención a la diversidad. Para así brindar un apoyo continuo al docente, de manera que estas prácticas no dependan únicamente de él y que se consoliden en acciones articuladas y respaldadas por la institución educativa.

Finalmente, se recomienda promover una cultura institucional inclusiva que vaya más allá de las iniciativas individuales del docente, a través de la construcción de políticas institucionales, planes de acción y trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos. Dado que esto permitirá consolidar un sistema de apoyo que garantice la sostenibilidad, equidad y coherencia de las prácticas inclusivas, asegurando que estrategias como el DUA, la evaluación flexible y el trabajo colaborativo formen parte de un lineamiento institucional que no dependa únicamente del compromiso de los docentes.

9. Referencias bibliográficas

Aguilar, F. (2010). Percepción y metacognición en la educación: Una mirada desde América Latina. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (8), 147-196. https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846105007.pdf

Ainscow, M., Dyson, A., West, M., y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación Educativa, 11*(3), 44-56. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735222.pdf

Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas.* Madrid: McGraw-Hill.1-265. https://bit.ly/439ElsK

Altez Ortiz, E., Montenegro Chino, R., Trujillo Bravo, N., Mamani Quispe, G. D., Delzo Calderón, I. A. y Gonzales de del Castillo, M. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en comunidades hispanohablantes. *PAIDAGOGO, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(1), 89-102. https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/view/48

Arias Castilla, C. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horiz. Pedegóg. 8*(1). 9-22. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4907017.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador (2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ministerio de Educación del Ecuador.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Banda Ortiz, L. E., Pérez Cubas, J. S., y Alarcón Díaz, R. E. (2025). Percepciones sobre la educación inclusiva y formación docente en zona rural de Perú. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *9*(37), 1082–1095. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.970

Bermúdez, M. M., y Navarrete, A. I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, *14*(1), 1-16. .https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107.

Bisbicuz, J., Espinoza, A., Rivera, M., Flores, K., Herrera, J., y Caluguillin, E. (2025). Implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador: Desafíos docentes, prácticas y su impacto en estudiantes necesidades educativas especiales. *Revista REG, 4*(4), 467–481. https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.318

Booth,T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. *FUHEM y OEI*. 1-196. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049

Campos, Y., Santisteban, C., y Morales, L. (2024). Actitud del docente para retroalimentar en la didáctica pedagógica: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *8*(33), 1097–1107. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.785

Carranza, D., Yacche, S., Carranza, M., y Suarez, B. (2022). El aprendizaje grupal y su importancia en la formación del profesorado profesional. *GADE: Revista Científica, 22*(3), 152-171. https://share.google/UTUoqssRrv6aNlrYU

Carrasco Huamán, M. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. *Digital Publisher CEIT, 7*(6-2), 157-166. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373

Carrillo, L., Rivera Castro, A. G., y Santiago García, B. C. (2024). Retos docentes ante la implementación de la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 4124-4143. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15150

Cevallos Cadena, C. E., Jácome Quinaluisa, D. P., Chanatasig Biracucha, M. H., Villavicencio Pilco, J. C., y Flores Cartagena, J. G. (2025). La Formación docente para la inclusión. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(2), 997-1012. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16907

Chico, A., Gómez, I., y Climent, N. (2023). Recursos didácticos inclusivos en la resolución de problemas matemáticos con alumnado con síndrome de asperger. *Revista de Educación Inclusiva, 17*(1), 157-181. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9617867

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio de la Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/19467

Clavijo, R. G., y Bautista, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación, 15*(1), 113-124. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422020000100113&script=sci_arttext

Correa, M. O., Pérez, N. A., Campoverde, A. I., y Robinson-Aguirre, J. O. (2025). Gestión educativa en la aplicación de políticas inclusivas. *MQRInvestigar*, *9*(2), 1-32. https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e747

Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus, 12*(Ext), 180-205. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911

Domingo, L. (2021). *La inclusión educativa en España de la voz del profesorado*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada.]. Repositorio de la Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/70439

Duran, D., y Miquel., E. (2024). Codocencia: concepto, formas y mejora de prácticas. *Aula de formación y desarrollo del profesorado,* 10-15. https://webs.uab.cat/grai/wp-content/uploads/sites/353/2024/11/Codocencia-concepto-formas-y-mejora-de-practicas.pdf

Feria, H., Matilla, M., y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica? *Revista Didasc@lia: D&E, 6*(3), 62-79. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7692391.pdf

Fernández, M. L., Echeita, G., Simón, C., y Martos, F. (2022). Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión. Madrid: *Plena inclusión España.* 1-77. https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2022/04/Termometro-Educacion-Inclusiva-2022.pdf

Ferrer, J. D., y Botero, M. C. (2024). El currículo como eje de la formación educativa: Análisis de las tendencias curriculares y su resignificación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 2716-2733. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10707

Flores, M. A. (2019). Las actitudes del profesor y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del estudiante (pp. 100–111). En Ramón., H (Eds.), *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestas.* *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239635*

Freré, J., Véliz, J., Sarcos, E., y Campoverde, K. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. *RECIMUNDO*, 6(2), 151-159. https://share.google/H1BoMYZz9WQCAvO3E

Gallo Águila, C. I., Quintana Sánchez, D. J., y Mejía Alemán, L. V. (2022). Estrategias de enseñanza y su relación con el aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *6*(25), 1422–1433. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.423

Gálvez, O., y Batista, P. (2023). Barreras y facilitadores de la inclusión educativa percibidas por docentes y directivos escolares. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 12*(1), 47-58. https://observatorio.anec.cu/uploads/5ba8ee13-26f3-4451-b2b6-05620a391507.pdf

Gayol, L., Sandoval, M., y Gema, P. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *17*(1), 111-122. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782023000100111

Gómez, M. (2023). De la homogeneidad a la diversidad en la escuela. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16*(1), 37-42. https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.368

Gómez Domínguez, T. (2021). Atención a la diversidad. Conceptualización y su aplicación en la educación infantil. *RINED. Revista de recursos para la Educación Inclusiva, 1*(1), 37- 48. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8045899.pdf

Guaita, J. (2024). *Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.* [Tesis Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio de la Universidad Andina Simón Bolivar. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9912/1/T4351-MIE-Guaita-Las%20metodolog%C3%ADas.pdf

Hernández, T., Murguia, M., Moré, M., y Capote, Y. (2024). Formación continua del profesorado para la inclusión educativa. *Renovación teórico-práctica. Universidad y Sociedad*, *16(*2), 83-93. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v16n2/2218-3620-rus-16-02-83.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Educación. https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf

Herrera, J. I., y Guevara, G. (2017). Los apoyos inclusivos, una herramienta para la atención a la diversidad: Realidades y retos en la escuela ecuatoriana. *Mamakuna: Revista De divulgación De Experiencias pedagógicas*, (5), 66–75. https://doi.org/10.70141/mamakuna.5.196

Herrera, J., Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: Innovar para enseñar. *En educación inclusiva un debate necesario* (37-65). Universidad Nacional de Educación del Ecuador. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/0eb8fe04-78a5-446c-8849-8aa8072c436f/content

Huayamave Castro, A. M., Macías Alvarado, D. A., y Paredes Velasco, N. J. (2024). Estrategias de evaluación educativa en docentes de bachillerato. *Zenodo, 5*(2), 1-11. https://doi.org/10.5281/zenodo.13160634

Hurtado, J., y Mina, V. (2023). *Inclusión Educativa desde la perspectiva de los docentes "CRISTO REY".* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c9a76acf-d35d-44e3-8d1a-9ed2460c3c30/content

Jiménez, L. Y., Jiménez, I., Llanes, A., y González, R. (2025). Actitudes de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa. *Revista RETOS XXI*, *9*(1), 1-27. https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.30003

Juárez Diaz, J. R., Tananta Vásquez, H., Bardales Zapata, E. de la C., Vela Vásquez, T., y Castillo Santa María, I. (2021). Actitudes del docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(4), 4017-4037. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.603

Lasso, M. (2020). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista Para el Aula - IDEA, (14)*, 24-25. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0012.pdf

León Quispe, K., Villafuerte Álvarez, C. A., Llanos Chuquipa, E. N., Abarca Mora, V., y Zapata Chiroque, J. E. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *7*(27), 49–61. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496

Maqueira Caraballo, G., Guerra Iglesias, S., Martínez, R., y Velasteguí López, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *ZENODO*, *8*(3), 210-228. https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998

Marrero, N. (2021). *Adaptaciones curriculares: Una pieza clave en la atención a la diversidad.* [Trabajo de grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25165/Adaptaciones%20curriculares%20una%20pieza%20clave%20en%20la%20atencion%20a%20la%20diversidad..pdf

Medina Romero, M. A., Hurtado Tiza, D. R., Muñoz Murillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., y Izundegui Ordoñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.105

Mejia, M. (2005). *Técnicas e Instrumentos De Investigación.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/InvCuantitativa/LecturasU6/tecnicas.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular.* Ministerio de Educación del Ecuador. Manual_de Estrategias 100214.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*. Vicepresidencia de la República del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Formación continua*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/05/MINEDUC-ME-2015-00101-A.pdf?utm_source=chatgpt.com

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria. Ministerio de Educación del Ecuador.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Diseño universal de aprendizaje: Una respuesta a la diversidad* (Pasa la Voz, No. 61). Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2020/12/Pasa-la-Voz-Diciebre-2020.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Plan Nacional de Formación Permanente* (Primera edición). Ministerio de Educación del Ecuador https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2020). ¿Cómo construimos cultura inclusiva en la institución educativa? https://drive.google.com/file/d/1cE3cZgFFtb3IyeX3SXh5TJHsr5PjnNfQ/view

Ministerio de Educación Pública. (2024). Apoyos Educativos: Una visión integral. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/apoyos_educativos_una_vision_integral_20-11-24_1.pdf

Miranda Quintero, L. A., Escamilla Manzanarez, D., y García Serna, E. (2024). Análisis de la importancia de la inclusión educativa. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(*4), 1370–1381. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2341

Morales, G. (2018). *Estrategias incluyentes para atender la diversidad educativa de 6to. Año de E.G.B. de la Unidad Educativa "Pérez Pallares", con énfasis en las dificultades sensoriales*. [Tesis maestría, Universidad Andina Simón Bolívar] Repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6046/1/T2538-MIE-Morales-Gladys.pdf

Morejón. S., Mora, W., y Rendón, B. (2019). Educación inclusiva como política pública, un desafío para lograr la inclusión de las personas con discapacidad. *Polo del conocimiento, 4*(2), 283-295. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7164302.pdf

Muñoz, C., García, D., Álvarez, M., y Erazo, J. (2020). Percepciones docentes frente a la Educación Inclusiva Superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *5*(5), 133–164. https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1037

Naspud, J. (2024). *Diseño de Materiales Didácticos Inclusivos en la Enseñanza de la Lectura en Estudiantes de Educación Básica Media.* [Trabajo de Titulación, Universidad Católica de Cuenca] Repositorio de la Universidad de Católica de Cuenca. https://dspace.ucacue.edu.ec/server/api/core/bitstreams/32fad816-16ca-481f-a652-e4cd6615349b/content

Neill, D., y Cortez, L. (2018). Procesos Y Fundamentos De La Investigación Científica. *Ediciones UTMACH*, Universidad técnica de Machala. https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf

Oro, B., y Díez Palomar, J. (2018). Aprendizaje de las competencias digitales en colectivos vulnerables a través de los grupos interactivos. *Research on Ageing and Social Policy, 6*(1), 53-81. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6969950

Otzen T., Manterola, M. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. I*nt. J. Morphol., 35*(1), 227-232. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Oviedo, C., y Moya, M. (2022). Concepciones docentes el camino a la inclusión educativa. *Revista Ciencia Agraria, 1*(2), 29-46. https://doi.org/10.35622/j.rca.2022.02.003

Palacios, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, *10*(18), 313-326. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292024000100313

Palomero Fernández, P., Gajardo Espinoza, K., y Santamaría Cárdaba, N. (2025). El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación. *EDUCAR*, *61*(1), 263–278. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2218

Pasarín Lavín, T., Renuncio, L., y Fernández Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación, 18*(2), 141-150. https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242

Pazmiño Moreno, L. T. (2021). *Actitudes Docentes Frente a la Inclusión Educativa en la Unidad Educativa Fiscal de Esmeraldas "Alfonso Quiñónez George"* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador https://repositorio.puce.edu.ec/items/e549246c-57fd-4e74-b469-58ef2082edb0

Pinargote Sabando, B. E., Romero Alcivar, M. L., Muñoz Mendoza, M. M., Mendieta Domínguez, J. I., Reyna Pazmiño, D. L., y Verduga Zambrano, J. T. (2024). Actitudes de los docentes hacia los estudiantes con capacidades diferentes. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, *5*(2). 1660 – 1680. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.328

Plúa., M. (2021). *La formación docente en la práctica de la educación inclusiva.* [Tesis Maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. Repositorio de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4573

Quindo, M., Sánchez, T., y Gómez, V. (2024). Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación general básica. *PERTINENCIA ACADÉMICA. 8*(3), 1-11. https://doi.org/10.5281/zenodo.15168493

Quiroz, T. (2021). *Percepción docente ante la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://repositorio.puce.edu.ec/bitstreams/74f6e5bf-e70d-4727-af22-77c1332bf4c2/download

Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, *9*(3), 1–6. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Reinoso Molina, W. A., Manzaba Alcivar, D. M., García Vera, F. M., Vera Cedeño, S. M., y García Vera, C. J. (2024). El papel del docente en la promoción de la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(1), 10550-10568. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10359

Rodríguez Fuentes, A., y Caurcel Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, *26*(1), 1-22. https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196

Rodríguez, F. (2007). Generalidades Acerca De Las Técnicas De Investigación Cuantitativa. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación, 2*(1), 9-39. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942053

Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 8*(3), 223-238. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/82

Rosero, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A., y Criollo Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramientas para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, 4*(2), 109-139. https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf

Sebastian, Y., Marte, D., y Rivera, L. (2023). *Análisis de las estrategias de evaluación aplicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. En Congreso Internacional Ideice. 14, 396–412. https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp396-412

Seijo Echevarría, B., Iglesias Morel, N., Hernández González, M., y Hidalgo García, R (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Humanidades Médicas*, *10*(2). https://www.researchgate.net/publication/262633497_Metodos_y_formas_de_organizacion_del_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_Sus_potencialidades_educativas

Sepúlveda Opazo, F, y Castillo Armijo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *20*(44), 183-197. https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.011

Solís Gómez, K. S. (2021). Perfil del docente para la implementación de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(2), 1408-1421. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.336

Sosa Zumárraga, M. A. (2021). Perspectivas docentes ante necesidades de educación especial inclusiva en la UACAM: Un estudio de caso. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(22), 1-16. https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.969

Soto, E., y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7042305.pdf

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (Roc Filella). Ediciones Morata, S.L, 1-159. https://edmorata.es/wpcontent/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos_prw-1.pdf

Tárraga, R., Vélez, X., Pastor, G., y Fernández, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educ. Pesqui.* (46), 1-17. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504

Tonon, G., Alvarado, S., y Ospina, H. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, *8*(1), 703-704. https://core.ac.uk/download/pdf/35215938.pdf#page=705

Torres, S. C., Tocto Tocto, B. L., Patiño Condoy, D. K., Morales Jaramillo, M. A., y Saltos Loayza, K. L. (2024). Estrategias para la gestión de la diversidad en el aula y la inclusión educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(6), 3308–3321. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3244

Torres Montalvo, M.C., González Cárdenas, M.K., y Almachi Clavijo, C.S. (2023). La educación inclusiva en el aula. *Revista Científica Hallazgos21, 8*(1), 72- 81. http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Villavicencio, N., Guallpa, A., y Cardenas, C. (2023). Desafío del docente de educación básica frente a la inclusión educativa en Paute, Chordeleg y Gualaceo. *REVISTA MAMAKUNA,* (21), 51-64. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9416153.pdf

Vinueza Vinueza, D. J., Ortiz Mancero, M. F., y Nuñez Naranjo, A. F. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: Colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria, 9(*3), 317–333. https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.317-333

Zambrano Vergara, B. J., Bernal Párraga, A. P., Nivela Cedeño, A. N., García Jiménez, D. I., Guevara Guevara, N. P., y Bravo Alcívar, G. M. (2024). Estrategias de gestión de aula para fomentar el aprendizaje autónomo en la educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 5379-5406. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11745

Zambrano Zambrano, M., Moreira Cuadros, C., Bermello Murillo, E., y Gómez Sánchez, Y. (2023). La organización de los apoyos pedagógicos en los procesos inclusivos. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 9*(16), 129-144. https://www.researchgate.net/publication/372646443_La_organizacion_de_los_apoyos_pedagogicos_en_los_procesos_inclusivos

10. Anexos

Anexo A: Guía de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes en el prediagnóstico

Buenos días/tardes. Nuestro nombre es Mayra Calderón y Melany Carrión, somos estudiantes de la Universidad Nacional de Educación UNAE y estamos realizando un trabajo de investigación cuyo objetivo es analizar las percepciones y actitudes de los docentes de educación básica elemental y media frente a la inclusión educativa a través de la aplicación de entrevistas, para la comprensión de los desafíos que enfrentan los docentes. La información que usted comparta será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es su opinión personal. La entrevista tendrá una duración aproximada de 5 a 10 minutos.

1. ¿Qué significa la inclusión para usted en el contexto educativo?
2. ¿Cómo concibe el hecho de trabajar con la inclusión educativa?
3. ¿Qué formación ha recibido sobre inclusión y diversidad?
4. ¿Qué apoyo recibe para abordar la diversidad de los estudiantes?
5. ¿Cómo asegura la inclusión en el aula?
6. ¿Cómo fomenta la participación y la voz de todos los estudiantes?
7. ¿Cómo crea un ambiente seguro y respetuoso en el aula con el tema de la inclusión?
8. ¿Qué desafíos presenta para lograr la inclusión en el aula?

Anexo B: Guía de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes del subnivel elemental y media

Buenos días/tardes. Nuestro nombre es Mayra Calderón y Melany Carrión, somos estudiantes de la Universidad Nacional de Educación UNAE y estamos realizando un trabajo de investigación cuyo objetivo es analizar las percepciones y actitudes de los docentes de educación básica elemental y media frente a la inclusión educativa a través de la aplicación de entrevistas, para la comprensión de los desafíos que enfrentan los docentes. La información que usted comparta será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es su opinión personal. La entrevista tendrá una duración aproximada de 20 a 30 minutos.

Categoría	**Dimensión**	**Indicador**	**Ítem/ pregunta**
			Entrevista docente/ Guion de preguntas
Percepciones y actitudes docentes	Crear culturas inclusivas	Bases de la Inclusión.	1. ¿Qué entiende usted por inclusión educativa? 2. ¿Cómo concibe a la inclusión educativa en la institución educativa?
		Formación y recursos.	3. ¿Qué formación ha recibido sobre inclusión y diversidad? 4. ¿Qué desafíos presenta para lograr la inclusión en el contexto educativo? 6. ¿Qué recursos emplea en sus clases para atender a la diversidad de aprendizajes?
		Apoyos Personales.	10. ¿En qué medida considera que se promueve los apoyos inclusivos en los subniveles de básica elemental y media?
Prácticas educativas inclusivas.	Políticas y prácticas inclusivas.	Estrategias de organización y manejo del aula	5. ¿Cómo asegurar la inclusión en el aula y crear un ambiente seguro y respetuoso?
		Estrategias de evaluación.	7. ¿Qué tipos de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de sus estudiantes y cómo logra que estas evaluaciones respondan a las necesidades individuales?
		Estrategias de agrupamiento.	8. ¿De qué manera se organizan los grupos para garantizar que todos participen activamente y aprendan unos de otros?
		Estrategias de atención a la diversidad	9. ¿Qué tipo de estrategias aplica en sus clases para atender a la diversidad de aprendizajes?

			11. ¿Ha presenciado o ha sido testigo de procesos de discriminación o exclusión en ambientes formales o no formales?

Anexo C: Cuestionario con escala de Likert aplicado a los docentes del subnivel elemental y media

Buenos días/tardes. Mayra Calderón y Melany Carrión como estudiantes de la Universidad Nacional de Educación UNAE nos encontramos realizando un trabajo de investigación, cuyo objetivo es analizar las percepciones y actitudes de los docentes de educación básica elemental y media frente a la inclusión educativa, para la comprensión de los desafíos que enfrentan los docentes.

La información recogida será utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, su participación es voluntaria, anónima y confidencial. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es su opinión personal. Agradecemos de antemano su colaboración y sinceridad al momento de responder este cuestionario.

TD: Totalmente en desacuerdo	**ED: En desacuerdo**	**NA-ND: Ni de acuerdo ni en desacuerdo**	**DA: De acuerdo**	**TA: Totalmente de acuerdo**
1	2	3	4	5

	Bases de la inclusión	**TD 1**	**ED 2**	**NA-ND 3**	**DA 4**	**TA 5**
1.	Considero que la inclusión educativa beneficia el desarrollo integral de todos los estudiantes.					
2.	Creo que la diversidad en el aula enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
3.	Me siento comprometido(a) a promover una cultura escolar que valore las diferencias individuales de los estudiantes.					
4.	Percibo que la inclusión es una responsabilidad compartida entre todos los actores educativos.					
	Formación y recursos	**TD 1**	**ED 2**	**NA-ND 3**	**DA 4**	**TA 5**
5.	Considero que mi formación profesional me proporciona las bases necesarias para implementar prácticas inclusivas en el aula.					
6.	Me siento preparado(a) para identificar y responder a las necesidades educativas de cada estudiante.					
7.	Dispongo de recursos pedagógicos suficientes para atender adecuadamente a la diversidad de mis clases.					
8.	Utilizo recursos didácticos variados que consoliden el aprendizaje la comprensión de todos los estudiantes.					

9. Reconozco que las limitaciones institucionales dificultan la implementación de las prácticas inclusivas.					
Apoyos personales	**TD 1**	**ED 2**	**NA-ND 3**	**DA 4**	**TA 5**
10. Los equipos de apoyo del departamento de consejería estudiantil (DECE) y Unidad distrital de apoyo a la inclusión (UDAI) brindan acompañamiento oportuno cuando se requiere.					
11. La coordinación entre docentes y personal de apoyo favorece la toma de decisiones inclusivas.					
12. Percibo que los apoyos del departamento de consejería estudiantil (DECE) y Unidad distrital de apoyo a la inclusión (UDAI) disponibles contribuyen de manera efectiva al aprendizaje de los estudiantes.					
Políticas inclusivas	**TD 1**	**ED 2**	**NA-ND 3**	**DA 4**	**TA 5**
13. Conozco las políticas institucionales relacionadas con la inclusión educativa.					
14. Considero que las políticas institucionales favorecen la participación de todos los estudiantes.					
15. Me siento respaldado(a) por las autoridades para implementar acciones inclusivas.					
Estrategias de organización y manejo del aula	**TD 1**	**ED 2**	**NA-ND 3**	**DA 4**	**TA 5**
16. Organizo el aula de manera que todos los estudiantes participen activamente.					
17. Considero que la gestión del aula influye directamente en lograr la inclusión educativa.					
Estrategias de evaluación	**TD 1**	**ED 2**	**NA-ND 3**	**DA 4**	**TA 5**
18. Ajusto las actividades de evaluación para responder a las necesidades de cada estudiante.					
19. Brindo retroalimentación personalizada que favorezca a la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes.					
20. Evalúo el progreso individual y desempeño grupal de los estudiantes.					
Estrategias de agrupamiento	**TD 1**	**ED 2**	**NA-ND 3**	**DA 4**	**TA 5**
21. El trabajo entre pares contribuye al aprendizaje de quienes requieren mayor apoyo.					
22. Fomento que los estudiantes se ayuden mutuamente durante las actividades.					
23. ¿Adapto la forma de agrupar a los estudiantes según las necesidades de la actividad y las características del grupo?					
Estrategias de atención a la diversidad	**TD 1**	**ED 2**	**NA-ND 3**	**DA 4**	**TA 5**
24. Adecúo las estrategias didácticas para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje.					

25. Implemento actividades según las capacidades y estilos de aprendizaje.					

Anexo D: Consentimientos informados

Usted está siendo invitado a participar, en calidad de informante, en un proyecto de titulación que tiene como objetivo: **Analizar las percepciones y actitudes de los docentes se educación básica elemental y media frente a la inclusión educativa a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas, para la comprensión de los desafíos que enfrentan los docentes.** El proyecto de titulación es coordinado por Mayra Elizabeth Calderón Fernández y Melany Dennisse Carrión Rojas, autoras del estudio titulado: ‘‘**Percepciones y Actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa’’.**

Por ello, se solicita su autorización para que las investigadoras del proyecto mencionado lleven a cabo: cuestionarios y/o entrevistas. Su participación en esta investigación es voluntaria y su contribución será valiosa para el avance de la educación.

Si da su autorización, la investigación antes mencionada podrá publicar con fines académicos y de investigación en diversos formatos los resultados que se hayan generado. Las publicaciones podrían reflejarse en: un repositorio digital.

Su participación en esta investigación será anónima. Todos los datos recopilados se tratarán de manera ética y serán almacenados en forma segura. La información solo será utilizada con fines académicos y de investigación.

Derecho a retirarse

Usted tiene el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencias negativas.

Contacto de las investigadoras

Si tiene preguntas o inquietudes relacionadas con este estudio, puede ponerse en contacto con las investigadoras:

Mayra Elizabeth Calderón Fernández: 0987319611, mecalderon@unae.edu.ec
Melany Dennisse Carrión Rojas: 0998526397, mdcarrion5@unae.edu.ec

Escriba aquí sus datos:

Nombres y apellidos del docente entrevistado/a……..

Cédula……

_____
FIRMA DEL DOCENTE ENTREVISTADO

Gracias por su colaboración.

Anexo E: Validación de los instrumentos aplicados

Estimado (a) Experto:

Reciba un cordial saludo, conocedoras/es de su amplia trayectoria profesional y vinculación con el campo de la investigación, por medio de la presente me dirijo a usted con el objetivo de solicitarle de manera formal la validación de los instrumentos de diagnóstico que aplicaremos para recolectar información para el trabajo de grado que tiene por título: **‘‘Percepciones y Actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa’’.** Este es un requisito indispensable para obtener el Título de Licenciada/o en Educación General Básica en la Universidad Nacional de Educación.

El objetivo general del trabajo de grado es: Analizar las percepciones y actitudes de los docentes de educación básica elemental y media frente a la inclusión educativa a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas, para la comprensión de los desafíos que enfrentan los docentes.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar los factores que influyen en las percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media hacia la inclusión educativa.
2. Describir las percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media hacia la inclusión educativa.
3. Contrastar si las percepciones y actitudes de los docentes de básica elemental y media hacia la inclusión educativa difieren de acuerdo a los subniveles y otros datos sociodemográficos.

Su valoración será de gran utilidad, puesto que, determinará el grado de validez de los instrumentos que permitirán alcanzar el objetivo 1 de nuestro trabajo, ya que sus observaciones servirán para mejorarlos.

Los instrumentos fueron elaborados a partir de un método deductivo.

Método deductivo: Las categorías, dimensiones y subdimensiones que se generaron emergen de los aportes de Chiner (2011) de su trabajo “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula’’. Se emplearon las contribuciones de este autor para el diseño de un cuestionario y una entrevista que tiene como propósito profundizar en la información obtenida mediante el cuestionario.

CUESTIONARIO DE EXPERTICIA EN EL TEMA

1. Marque con una cruz (x) en la siguiente tabla el valor que le corresponda al grado de conocimiento que usted posee sobre Inclusión educativa. Considere que la escala que se presenta es descendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va decreciendo de (10) hasta (1).

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

2. Realice una autovaloración del grado de influencia que han tenido cada una de las siguientes fuentes en el desarrollo de su conocimiento sobre la **Inclusión educativa**. Para ello, marque con una cruz (x), según corresponda: Alto, Medio o Bajo.

Fuentes	Grado de influencia de las fuentes		
	Alto	Medio	Bajo

Investigaciones realizadas por usted sobre el tema.			
Experiencia obtenida de su actividad práctica.			
Revisiones de trabajos de autores nacionales sobre el tema.			
Revisiones de trabajos de autores extranjeros sobre el tema.			
Participación en congresos, cursos, talleres, entre otros sobre el tema.			
Su intuición sobre el tema.			

3. Complete la siguiente tabla con su información personal.

Nombres y apellidos:	
Lugar donde trabaja:	
Títulos académicos:	Lic. Mgtr. PhD.

Muchas gracias

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Instrucciones:

1. Valorar cada ítem (pregunta) de acuerdo a los siguientes criterios:
   - Pertinencia: relación lógica de la pregunta con el objeto que se pretende estudiar.
   - Coherencia: relación lógica de la pregunta con la variable y el indicador que se pretende medir.
   - Claridad: redacción de la pregunta de manera clara y directa que permite su comprensión.
2. Para valorar cada criterio tome en cuenta la siguiente escala:

Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Insuficiente
5	4	3	2	1

3. Marque con una “X” en el espacio que considere adecuado para cada ítem (pregunta).
4. Escriba las observaciones o sugerencias que considere relevantes para enriquecer el instrumento en la fila y columna correspondiente a cada ítem (pregunta) que necesite mejorarse.
5. Si es oportuno, agregue otros comentarios y/o sugerencias generales del instrumento en el espacio final destinado para ello.

   Instrumento 1. Entrevista: Percepciones y Actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa.

   Instrumento 2. Cuestionario: Percepciones y Actitudes de los docentes de básica elemental y media frente a la inclusión educativa.

https://drive.google.com/file/d/1j2HRCUydfcYaB7dCDJk6uQ6aaUxfSbNW/view?usp=sharing

Anexo F: Cuadro de sistematización utilizado en los resultados de las entrevistas
https://docs.google.com/document/d/1KCT9UAmlCDlsdgiDuy2vPvDifmbTCea9/edit?usp=sharing&ouid=114813708111866669855&rtpof=true&sd=true

Anexo G: Aplicación de las encuestas y entrevistas a los docentes










UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo H: Transcripción de las entrevistas aplicadas a los docentes

https://docs.google.com/document/d/1Tin6noBzp4irK7jdQVipQSNitUXBnvPR8JMPzF6JV24/edit?usp=sharing

Anexo I: Cuestionarios llenos aplicados a los docentes

https://drive.google.com/file/d/1tZOrZfO-UGwvffAdLe-KQ6mqJn9JDKwH/view?usp=sharing