

# Incidencia de la Formación Docente en las Prácticas Inclusivas en Educación Básica

Mauris Wendi Herrera Boza<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Guayaquil, Ecuador

[mherrerab8@unemi.edu.ec](mailto:mherrerab8@unemi.edu.ec) | <https://orcid.org/0009-0003-4457-222X>

Correspondencia: [mherrerab8@unemi.edu.ec](mailto:mherrerab8@unemi.edu.ec)

**Resumen:** El presente artículo analiza la incidencia de la formación docente en las prácticas inclusivas en educación básica, con énfasis en la institución Octavia Parejas de Macías, con el propósito de identificar cómo los niveles de capacitación y actualización profesional influyen en la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas. El objetivo es describir y caracterizar, mediante medición y análisis cuantitativo, cómo se manifiestan la formación docente y las prácticas inclusivas en el contexto estudiado, a fin de evidenciar tendencias y posibles brechas en el proceso educativo. Los resultados muestran que los docentes perciben su formación en educación inclusiva como insuficiente y poco sistemática; sin embargo, pese a estas debilidades formativas, aplican con alta frecuencia prácticas inclusivas tales como adaptaciones curriculares, metodologías diversificadas y estrategias de apoyo para estudiantes con necesidades educativas. Este hallazgo revela una brecha entre la formación recibida y la práctica pedagógica reportada y abre la posibilidad de que, en el contexto estudiado, dicha práctica dependa de otros factores no medidos en este estudio, como la experiencia docente y la vocación profesional, más que de una formación especializada sólida, una interpretación que el diseño no permite contrastar directamente. En conclusión, el estudio resalta que fortalecer la formación docente es un componente clave para mejorar la atención a la diversidad. Sus aportes permiten orientar decisiones institucionales y el diseño de programas de capacitación que favorezcan la inclusión educativa en el nivel básico.

**Palabras clave:** educación inclusiva; formación de docentes; educación especial; educación básica; accesibilidad.

**Código de clasificación internacional UNESCO:** 5803.02 - Preparación de profesores.

**Clasificación OCDE-FOS:** 5.3 - Ciencias de la educación.

## *Impact of Teacher Education on Inclusive Practices in Basic Education*

**Abstract:** This article examines the impact of teacher education on inclusive practices in basic education, with an emphasis on the institution Octavia Parejas de Macías, with the purpose of identifying how levels of professional training and continuing education influence the application of inclusive pedagogical strategies. The objective is to describe and characterize, through quantitative measurement and analysis, how teacher education and inclusive practices manifest in the context studied, in order to identify trends and potential gaps in the educational process. The results showed that teachers perceived their training in inclusive education as insufficient and unsystematic; however, despite these training-related weaknesses, they frequently applied inclusive practices such as curricular adaptations, diversified methodologies, and support strategies for students with educational needs. This finding reveals a gap between the training received and the pedagogical practice reported, raising the possibility that, in the context studied, such practice may depend on other factors not measured in this study, such as teaching experience and professional vocation, rather than on solid specialized training, an interpretation that the study's design does not allow us to test directly. In conclusion, the study highlights that strengthening teacher education is a key component for improving attention to diversity. Its contributions can inform institutional decisions and the design of training programs that promote educational inclusion at the basic education level.

**Keywords:** inclusive education; teacher education; special education; basic education; accessibility.

**UNESCO International Classification Code:** 5803.02 - Training of teachers.

**OECD-FOS Classification:** 5.3 - Educational sciences.

## *Incidência da Formação Docente nas Práticas Inclusivas na Educação Básica*

**Resumo:** Este artigo analisa a incidência da formação docente nas práticas inclusivas na educação básica, com ênfase na instituição Octavia Parejas de Macías, com o propósito de identificar como os níveis de capacitação e atualização profissional influenciam a aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas. O objetivo é descrever e caracterizar, por meio de mensuração e análise quantitativa, como se manifestam a formação docente e as práticas inclusivas no contexto estudado, a fim de evidenciar tendências e possíveis lacunas no processo educativo. Os resultados mostram que os docentes percebem sua formação em educação inclusiva como insuficiente e pouco sistemática; no entanto, apesar dessas fragilidades formativas, aplicam com alta frequência práticas inclusivas tais como adaptações curriculares, metodologias diversificadas e estratégias de apoio para estudantes com necessidades educacionais. Esse achado revela uma lacuna entre a formação recebida e a prática pedagógica relatada e abre a possibilidade de que, no contexto estudado, essa prática dependa de outros fatores não medidos neste estudo, como a experiência docente e a vocação profissional, mais do que de uma formação especializada sólida, uma interpretação que o delineamento do estudo não permite testar diretamente. Em conclusão, o estudo destaca que fortalecer a formação docente é um componente-chave para melhorar a atenção à diversidade. Suas contribuições permitem orientar decisões institucionais e o delineamento de programas de capacitação que favoreçam a inclusão educacional no nível básico.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; formação de professores; educação especial; educação básica; acessibilidade.

**Código de Classificação Internacional da UNESCO:** 5803.02 - Formação de professores.

**Classificação OCDE-FOS:** 5.3 - Ciências da educação.

### **Cómo citar este artículo:**

Herrera, M. W. (2026). Incidencia de la Formación Docente en las Prácticas Inclusivas en Educación Básica. *Revista Científica*, 11(41), 51–67. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.3.51-67>

**Fecha de Recepción:**

05-11-2025

**Fecha de Aceptación:**

09-02-2026

**Fecha de Publicación:**

05-08-2026

## 1. Introducción

La inclusión educativa se ha consolidado como uno de los principios fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos, orientada a garantizar la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, socioeconómicas o culturales. Sin embargo, persiste un vacío teórico-práctico respecto a cómo la formación docente influye en la implementación efectiva de prácticas inclusivas, especialmente en instituciones de educación básica. Esta problemática se evidencia en desafíos como la falta de adaptaciones curriculares, la escasa aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la limitada accesibilidad pedagógica, elementos señalados reiteradamente en informes internacionales como el de UNESCO (2020) y el de Marchesi et al. (2014), publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

El reconocimiento internacional de la educación inclusiva como derecho tiene un hito fundacional en la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), suscrita por representantes de noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales. Este documento estableció que las escuelas ordinarias deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o lingüísticas, y que corresponde a los sistemas educativos adaptarse a la diversidad del alumnado, en lugar de exigir que sea el estudiante quien se ajuste a un modelo escolar homogéneo.

Tres décadas después, sus principios continúan vigentes en la agenda educativa internacional, en la medida en que la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible reafirman, en el Objetivo 4, el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para toda la población (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019). Este marco normativo global constituye el trasfondo desde el cual cobran sentido las políticas

educativas nacionales y las prácticas pedagógicas concretas que se examinan en el presente estudio.

En primer lugar, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por CAST (Meyer et al., 2014), propone flexibilizar la enseñanza a través de múltiples formas de representación, acción y motivación, lo cual resulta esencial en contextos donde conviven estudiantes con diversas necesidades. Este enfoque ha sido reforzado por organismos como UNESCO (2020), que destacan el DUA como marco clave para garantizar accesibilidad y participación.

Otro referente fundamental es la atención a la diversidad, entendida como el conjunto de estrategias pedagógicas que responden a las diferencias individuales del alumnado (Ainscow, 2020). Ainscow argumenta que la inclusión no depende solo de recursos, sino de la capacidad docente para transformar prácticas, actitudes y culturas escolares, aspecto directamente vinculado con la formación profesional.

Esta perspectiva ha sido desarrollada de forma más operativa por Booth y Ainscow (2002) en el Index for Inclusion, un instrumento que propone analizar y transformar los centros educativos a partir de tres dimensiones interrelacionadas: la creación de culturas inclusivas, el establecimiento de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Según los autores, avanzar en una sola de estas dimensiones sin atender las otras dos limita la sostenibilidad del cambio, puesto que las prácticas de aula aisladas, sin una cultura institucional ni políticas que las respalden, tienden a depender excesivamente de la voluntad individual del docente.

En la misma línea, Ainscow et al. (2006) señalan que la mejora escolar y el desarrollo de la inclusión son procesos que deben abordarse de manera conjunta, ya que una escuela que mejora sus resultados académicos sin ampliar la participación de todo su alumnado no puede considerarse plenamente inclusiva. Estas ideas resultan pertinentes para interpretar, más adelante, hasta qué punto las prácticas inclusivas identificadas en la institución estudiada responden a una política

institucional consolidada o dependen principalmente de la iniciativa individual de cada docente.

Un concepto central para interpretar los resultados del presente estudio es el de barreras para el aprendizaje y la participación, acuñado por Booth y Ainscow (2002) para reemplazar la noción tradicional de necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva, las dificultades que enfrentan los estudiantes no se explican únicamente por características individuales, sino por la interacción entre dichas características y las barreras presentes en el entorno escolar, ya sean de tipo actitudinal, metodológico, curricular o físico. Identificar estas barreras constituye, por tanto, una competencia docente central para la implementación de prácticas inclusivas, en la medida en que permite anticipar y remover obstáculos antes de que se traduzcan en exclusión o bajo rendimiento académico. Este marco conceptual orienta específicamente uno de los indicadores explorados en el instrumento aplicado en el presente estudio, referido a la capacidad percibida de los docentes para identificar dichas barreras.

En este sentido, Echeita (2006) advierte que reducir la educación inclusiva a un conjunto de adaptaciones técnicas dirigidas a estudiantes con necesidades específicas desvirtúa su sentido original, que apunta a transformar la cultura escolar en su conjunto para que la diversidad deje de percibirse como un problema y se asuma como una condición ordinaria del aula. Desde esta mirada, la inclusión no depende únicamente de la disponibilidad de recursos materiales o de capacitaciones puntuales, sino de un cambio profundo en las actitudes, los valores y las prácticas cotidianas de la comunidad educativa. Esta distinción resulta relevante para el presente estudio, en la medida en que permite diferenciar entre una formación docente centrada en técnicas puntuales de adaptación curricular y una formación orientada a transformar la manera en que los docentes conciben la diversidad y su propio rol frente a ella.

En el contexto de la institución Octavia Parejas de

Macías, se observan necesidades específicas relacionadas con la atención a la diversidad y el fortalecimiento de competencias docentes para aplicar estrategias inclusivas de manera sistemática. Esto justifica la pertinencia de revisar la producción científica reciente para comprender cómo la formación docente incide en las prácticas inclusivas, qué brechas existen y qué enfoques pedagógicos orientan las intervenciones actuales.

Desde una perspectiva teórica más amplia, los fundamentos de la educación inclusiva conectan con los planteamientos de Vygotsky (1979) sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, quien sostuvo que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y que el entorno educativo cumple un papel determinante en la mediación de dicho proceso. Esta perspectiva sociocultural respalda la idea de que las prácticas pedagógicas inclusivas no son un añadido opcional al currículo, sino un componente estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que reconocen la diversidad de ritmos, estilos y necesidades como parte constitutiva del desarrollo cognitivo de los estudiantes. En consecuencia, la formación docente en inclusión no solo debe proveer herramientas técnicas, sino también una comprensión profunda de cómo el contexto social y pedagógico condiciona el aprendizaje de cada estudiante.

En el ámbito latinoamericano, Vaillant (2011) advierte que los docentes de la región suelen concluir su formación profesional sin haber adquirido plenamente las competencias necesarias para atender a la diversidad del estudiantado, y que la educación inclusiva no siempre responde a las necesidades reales de quienes se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad. De acuerdo con esta autora, avanzar hacia una formación docente más pertinente requiere incentivos y reconocimientos institucionales para quienes trabajan en contextos difíciles, así como su incorporación, todavía gradual e incompleta, en la agenda de política educativa de la región.

Esta perspectiva regional resulta pertinente para

el contexto ecuatoriano, en la medida en que permite situar los hallazgos locales dentro de una tendencia más amplia observada en América Latina, y reafirma la necesidad de que la formación docente en inclusión trascienda los talleres puntuales para consolidarse como una política institucional sostenida.

En esta misma línea, Imbernón (1994) plantea que el desarrollo profesional docente debe entenderse como un proceso continuo, contextualizado y reflexivo, que trasciende la capacitación puntual y se construye a partir de la práctica cotidiana en el aula. Para el autor, una cultura profesional renovada exige que los docentes asuman un rol activo en la construcción de su propio conocimiento pedagógico, en lugar de limitarse a recibir contenidos transmitidos de manera vertical. Esta mirada resulta relevante para comprender por qué, incluso en contextos donde la formación formal es limitada, algunos docentes logran desarrollar prácticas inclusivas sostenidas a partir de la experiencia y la reflexión sobre su propia labor. En este sentido, Cevallos et al. (2025) encuentran que la capacitación docente en inclusión sigue siendo predominantemente teórica y requiere mayor aplicación práctica, y sostienen que cerrar la brecha entre la normativa vigente y la realidad del aula exige rediseñar los programas formativos incorporando metodologías activas, tecnología accesible y un enfoque interdisciplinario.

A nivel latinoamericano, estudios recientes confirman la vigencia de esta problemática; de hecho, la revisión sistemática de Banda y Centurión (2025) sobre formación docente en educación inclusiva reporta que esta brecha entre formación y práctica es una constante documentada en la región. Alcívar y Macías (2024) analizaron la formación del docente inclusivo como condición necesaria para garantizar una enseñanza pertinente a estudiantes con diversidad funcional intelectual, concluyendo que persisten vacíos formativos que limitan la atención adecuada a esta población.

De manera complementaria, Arteaga-Tubay (2024) documenta que, en el contexto ecuatoriano, los recursos tecnológicos aparecen estrechamente

vinculados al fomento del aprendizaje inclusivo, y que si bien el país ha avanzado de manera progresiva en políticas y en su marco normativo para garantizar el acceso equitativo a la educación, especialmente para estudiantes con discapacidad o necesidades especiales, todavía enfrenta desafíos importantes para alcanzar una educación inclusiva y de calidad en todo el sistema educativo. En conjunto, estos antecedentes respaldan la pertinencia de indagar, en el contexto específico de la institución Octavia Parejas de Macías, cómo se articulan la formación recibida por los docentes y las prácticas inclusivas que efectivamente implementan en el aula.

En el caso ecuatoriano, el marco normativo respalda de manera explícita este enfoque: la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI; Asamblea Nacional del Ecuador, 2011) y su reglamento reconocen la educación inclusiva como un derecho y establecen la obligatoriedad de realizar adaptaciones curriculares que respondan a la diversidad del estudiantado, mientras que la política educativa nacional ha impulsado progresivamente la incorporación de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje en los procesos de formación docente.

Sin embargo, la distancia entre lo que establece la normativa y lo que efectivamente ocurre en las aulas continúa siendo un desafío recurrente en la literatura especializada, lo cual refuerza la pertinencia de estudios de caso institucionales, como el que aquí se presenta, que permitan documentar de manera concreta cómo se expresa esa brecha en contextos educativos específicos. En esta línea, López et al. (2021) documentan que, pese a las iniciativas normativas impulsadas en Ecuador para mejorar la inclusión educativa, persiste una brecha entre esa normativa y su implementación real en las escuelas, y que superarla exige fortalecer las capacidades docentes para abandonar las etiquetas diagnósticas y reconocer las potencialidades de aprendizaje de cada estudiante, lo que confirma la vigencia de esta brecha en distintos niveles y contextos del sistema educativo ecuatoriano.

En un sentido convergente, el informe de

seguimiento de la educación en el mundo (UNESCO, 2020) documenta que, en la región latinoamericana, la formación inicial y continua del profesorado en atención a la diversidad continúa siendo uno de los componentes más débiles de las políticas de inclusión, incluso por delante de carencias en infraestructura o en recursos didácticos accesibles. Este señalamiento regional es coherente con lo observado a nivel nacional, en la medida en que la distancia entre la normativa ecuatoriana y la práctica cotidiana de aula documentada en estudios como el de Alcívar y Macías (2024) parece explicarse, en buena medida, por la insuficiente traducción de las políticas de formación docente en procesos sistemáticos, sostenidos y evaluables en el tiempo.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución al fortalecimiento de una educación más equitativa, accesible y participativa, en la medida en que comprender cómo la formación docente impacta en la inclusión aporta evidencia clave para el desarrollo de políticas educativas y programas de capacitación pertinentes (Moreno et al., 2025). En un plano general, el problema científico que motiva este estudio es el desfase persistente entre el discurso normativo sobre educación inclusiva y la práctica pedagógica cotidiana, que la literatura especializada continúa documentando pese a la consolidación de la inclusión como principio rector de los sistemas escolares contemporáneos (Rendón & Castillo, 2025). En un plano más específico, el problema de esta investigación se centra en la necesidad de comprender cómo la formación docente influye en la implementación de prácticas inclusivas dentro de instituciones de educación básica, una pregunta que adquiere particular pertinencia en el contexto ya descrito de la institución Octavia Parejas de Macías.

Frente a este panorama, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida los niveles de capacitación y actualización profesional de los educadores de la institución Octavia Parejas de Macías se relacionan con la aplicación efectiva de estrategias pedagógicas inclusivas en el aula?. Para responder a

esta interrogante, y dada la importancia de estas prácticas en el desarrollo académico de los estudiantes, este estudio tiene como objetivo principal analizar cómo la formación docente influye en la implementación de prácticas inclusivas en la institución Octavia Parejas de Macías, situada en la provincia del Guayas, cantón Balzar.

## 2. Metodología

La investigación se desarrolló en la institución Octavia Parejas de Macías, ubicada en el cantón Balzar, provincia del Guayas. El estudio se llevó a cabo durante el período escolar 2025-2026. Enfoque: la investigación adoptó un enfoque cuantitativo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cuantitativo emplea la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, lo que permite establecer comportamientos, correlaciones y comparaciones entre variables, en concordancia con los principios metodológicos descritos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) y Cohen et al. (2017) para la investigación educativa. Paradigma: en concordancia con el enfoque cuantitativo adoptado, el estudio se enmarcó en el paradigma positivista/pospositivista, el cual, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), concibe una realidad objetiva y medible, susceptible de ser analizada mediante procedimientos estadísticos para explicar relaciones entre variables con la mayor objetividad posible.

El estudio se desarrolló bajo un alcance descriptivo, orientado a identificar y caracterizar el contexto institucional. De acuerdo con Guevara et al. (2020), este tipo de investigación facilita la identificación de las condiciones o situaciones predominantes mediante una descripción precisa de los sujetos u objetos analizados.

Se adoptó un diseño no experimental de corte transversal, fundamentado en la observación de los fenómenos en su ambiente natural. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el diseño no experimental se caracteriza por analizar los fenómenos tal como se

presentan en su contexto real, sin intervención o manipulación de variables, lo cual resulta pertinente para los objetivos del presente estudio; este diseño es asimismo coherente con los criterios de clasificación de diseños de investigación propuestos por Creswell y Creswell (2018).

El estudio empleó el método hipotético-deductivo, dado que partió de un marco teórico previo (el Diseño Universal para el Aprendizaje y los principios de la educación inclusiva) para contrastar, mediante la recolección y el análisis de datos cuantitativos, el grado de relación entre la formación docente recibida y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este método permite formular una explicación tentativa a partir de la teoría existente y someterla a contrastación empírica mediante la observación sistemática de los datos recogidos, lo cual resulta coherente con los criterios metodológicos descritos por Cohen et al. (2017) para la investigación educativa de corte cuantitativo. En conjunto, el enfoque cuantitativo, el alcance descriptivo, el diseño no experimental transversal y el método declarado se articulan para responder al objetivo de caracterizar la relación entre la formación docente y las prácticas inclusivas en la institución estudiada.

Se llevó a cabo encuestas de preguntas cerradas en formato de escala de Likert, a los 12 docentes de la institución Octavia Parejas de Macías. Story y Tait (2019) señalan que las encuestas ofrecen evidencia sobre prácticas, actitudes y conocimientos, y que una buena investigación por encuesta requiere preguntas de investigación claras y el menor número posible de ítems esenciales, de alta calidad, que resulten fiables y válidos para los encuestados. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), cuando la población es reducida (menor a 100 elementos), resulta más conveniente incluir a la totalidad de los sujetos que trabajar con una muestra parcial, ya que ello permite un análisis censal sin comprometer la representatividad de los resultados.

Dado que el número de docentes en esta institución es relativamente pequeño, no se requiere

realizar un muestreo censal adicional, ya que la totalidad de la población ( $N = 12$ ) fue incluida en el estudio sin comprometer la representatividad ni la viabilidad del análisis. En cuanto a las características de la muestra, el grupo participante estuvo conformado por 8 docentes de sexo femenino y 4 de sexo masculino, con edades comprendidas entre 27 y 54 años ( $M = 38,4$  años) y una experiencia docente que osciló entre 3 y 24 años ( $M = 11,7$  años); en su mayoría contaban con título de tercer nivel en Educación Básica, y una minoría con estudios de cuarto nivel (maestría) afines al área educativa.

El instrumento aplicado estuvo conformado por diez ítems distribuidos en una escala de Likert de cinco niveles (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre), diseñados para explorar la formación docente recibida, la implementación de adaptaciones curriculares, el uso de metodologías diversificadas y la generación de ambientes de aula inclusivos. Antes de su aplicación, el instrumento fue sometido a una revisión de contenido para verificar la claridad y la pertinencia de los ítems respecto a los objetivos del estudio. Para garantizar la consistencia interna del instrumento, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,88, considerado bueno de acuerdo con los criterios convencionales de fiabilidad empleados en ciencias sociales.

La aplicación del cuestionario se realizó de manera presencial, previa explicación del propósito de la investigación a los participantes, garantizándose la confidencialidad de las respuestas y el anonimato en el tratamiento de los datos. Los datos recopilados fueron organizados y procesados mediante estadística descriptiva, con el cálculo de frecuencias y porcentajes para cada ítem, lo que permitió identificar patrones de respuesta y tendencias generales en la muestra estudiada.

En términos de operacionalización, la variable formación docente fue abordada a través de indicadores relacionados con la formación inicial recibida, la participación en capacitaciones o cursos sobre educación inclusiva y la percepción de los propios

docentes respecto a su preparación para atender la diversidad en el aula. Por su parte, la variable prácticas inclusivas fue operacionalizada mediante indicadores vinculados a la aplicación de adaptaciones curriculares, el uso de metodologías diversificadas, la promoción de la participación equitativa del estudiantado, la implementación de principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, y la generación de ambientes de aula basados en el respeto y la empatía. Esta operacionalización permitió traducir constructos teóricos amplios en indicadores observables y medibles a través del instrumento tipo Likert aplicado, facilitando así la comparación entre las distintas dimensiones analizadas.

El proceso de recolección de datos se ajustó a los principios éticos de la investigación educativa descritos por Cohen et al. (2017), entre ellos el consentimiento informado, la participación voluntaria, la confidencialidad de la información individual y el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna. Previo a la aplicación del instrumento, se informó a los docentes sobre los objetivos de la investigación, el uso exclusivamente académico de los datos recopilados y la ausencia de identificadores personales en el procesamiento de las respuestas. Estas consideraciones resultan particularmente relevantes dado el contexto institucional del estudio, en el que la autora forma parte de la comunidad educativa investigada, por lo que se procuró minimizar cualquier presión, real o percibida, sobre la libertad de respuesta de los docentes participantes.

### 3. Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos mediante la aplicación del instrumento tipo encuesta a los 12 docentes de la institución educativa Octavia Parejas de Macías, organizados de acuerdo con el orden en que los ítems aparecen en el cuestionario aplicado. Los datos se exponen de manera objetiva y en tiempo pretérito, describiendo lo observado en cada uno

de los ítems evaluados.

El instrumento aplicado constó de 10 ítems formulados en escala Likert (Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre, Siempre), diseñados para explorar la percepción de los docentes sobre su formación y sobre sus prácticas pedagógicas inclusivas. A continuación, se presenta el resultado obtenido para cada ítem, acompañado de su tabla correspondiente, junto con un análisis descriptivo de los hallazgos más relevantes de cada uno, evitando repetir literalmente las cifras ya visibles en la tabla respectiva.

**Tabla 1.** Formación Suficiente para Atender la Diversidad de Estudiantes en el Aula.

|              | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Nunca        | 2          | 16,7%      |
| Casi Nunca   | 5          | 41,7%      |
| A veces      | 5          | 41,7%      |
| Casi Siempre | 0          | 0,0%       |
| Siempre      | 0          | 0,0%       |
| <b>Total</b> | 12         | 100,0%     |

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 1, ningún docente encuestado señaló contar siempre o casi siempre con formación suficiente para atender la diversidad de estudiantes en el aula, mientras que las categorías “casi nunca” y “a veces” concentraron, cada una, un 41,7% de las respuestas, y un 16,7% adicional reconoció no contarla nunca. Esta distribución evidencia que la percepción de preparación docente para la atención a la diversidad se ubica mayoritariamente en los niveles bajo e intermedio de la escala, sin que ningún participante haya reportado un dominio consistente de esta competencia. El hallazgo resulta relevante porque constituye el primer indicador, dentro de la secuencia de resultados, de una brecha entre las exigencias normativas de la educación inclusiva y la preparación percibida por los propios docentes.

**Tabla 2.** Capacitaciones o Cursos Relacionados con Educación Inclusiva.

|              | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Nunca        | 1          | 8,3%       |
| Casi Nunca   | 5          | 41,7%      |
| A veces      | 6          | 50%        |
| Casi Siempre | 0          | 0,0%       |

|              |           |               |
|--------------|-----------|---------------|
| Siempre      | 0         | 0,0%          |
| <b>Total</b> | <b>12</b> | <b>100,0%</b> |

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

La tabla 2 muestra que la participación en capacitaciones o cursos relacionados con educación inclusiva fue igualmente limitada, ya que la mitad de los docentes (50%) indicó asistir a este tipo de actividades solo “a veces”, un 41,7% reconoció hacerlo “casi nunca” y un 8,3% respondió que “nunca” lo ha hecho, sin que ningún encuestado haya señalado una participación frecuente o constante. Estos resultados sugieren que el acceso a instancias formales de actualización profesional en materia de inclusión es esporádico para la mayoría del profesorado consultado, lo que puede explicar, en parte, la percepción de formación insuficiente identificada en el ítem anterior. La ausencia de respuestas en las categorías superiores de la escala refuerza la idea de que la capacitación continua en esta área no forma parte de una práctica institucional sistemática.

**Tabla 3.** La Formación Continua que Recibe Le Permite Aplicar Estrategias Inclusivas de Manera Efectiva.

|              | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Nunca        | 0                 | 0,0%              |
| Casi Nunca   | 2                 | 16,7%             |
| A veces      | 9                 | 75%               |
| Casi Siempre | 1                 | 8,3%              |
| Siempre      | 0                 | 0,0%              |
| <b>Total</b> | <b>12</b>         | <b>100,0%</b>     |

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

Respecto a si la formación continua recibida les permite aplicar estrategias inclusivas de manera efectiva, la tabla 3 evidencia que tres de cada cuatro docentes (75%) se ubicó en la categoría “a veces”, un 16,7% indicó que “casi nunca” logra hacerlo y únicamente un 8,3% manifestó conseguirlo “casi siempre”. Ningún participante seleccionó las categorías extremas de “nunca” o “siempre”, lo que concentra las respuestas en un rango medio de aplicabilidad práctica. Este patrón indica que, incluso cuando los docentes acceden a algún tipo de formación continua, su traducción en estrategias inclusivas efectivas dentro del aula ocurre de manera

parcial e intermitente, más que como una competencia consolidada, lo que refuerza la lectura general de una formación insuficiente en su alcance práctico.

**Tabla 4.** La Institución Promueve Espacios de Actualización Docente Sobre Inclusión Educativa.

|              | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Nunca        | 1                 | 8,3%              |
| Casi Nunca   | 3                 | 25%               |
| A veces      | 8                 | 66,7%             |
| Casi Siempre | 0                 | 0,0%              |
| Siempre      | 0                 | 0,0%              |
| <b>Total</b> | <b>12</b>         | <b>100,0%</b>     |

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

En cuanto a si la institución promueve espacios de actualización docente sobre inclusión educativa, la tabla 4 refleja que un 66,7% de los docentes situó esta percepción en la categoría “a veces”, un 25% en “casi nunca” y un 8,3% en “nunca”, sin registrarse respuestas en los niveles “casi siempre” o “siempre”. Estos resultados apuntan a que las iniciativas institucionales orientadas a la actualización docente en temas de inclusión son percibidas como ocasionales o inconsistentes por la mayoría del profesorado, antes que como una política sostenida en el tiempo. Considerado junto con los hallazgos de los ítems anteriores, este dato traslada parte de la responsabilidad de la brecha formativa detectada hacia la gestión institucional, y no únicamente hacia la disposición individual de cada docente.

**Tabla 5.** Su Preparación Profesional Le Permite Identificar Barreras para el Aprendizaje y la Participación de los Estudiantes.

|              | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Nunca        | 0                 | 0,0%              |
| Casi Nunca   | 0                 | 0,0%              |
| A veces      | 8                 | 66,7%             |
| Casi Siempre | 4                 | 33,3%             |
| Siempre      | 0                 | 0,0%              |
| <b>Total</b> | <b>12</b>         | <b>100,0%</b>     |

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

La tabla 5, referida a la capacidad de los docentes para identificar barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, muestra un panorama distinto al de los ítems previos: un 66,7% de los

encuestados se ubicó en la categoría “a veces” y un 33,3% en “casi siempre”, sin respuestas en las categorías “nunca”, “casi nunca” o “siempre”. Este desplazamiento hacia el extremo superior de la escala, comparado con los resultados sobre formación y capacitación, sugiere que la identificación de barreras para el aprendizaje depende más de la observación cotidiana del aula que de la formación especializada recibida. En consecuencia, los docentes parecen desarrollar esta habilidad principalmente a través de la práctica directa con sus estudiantes, más que mediante procesos formativos estructurados.

**Tabla 6.** Aplica Adaptaciones Curriculares para Atender las Necesidades Educativas de sus Estudiantes.

|              | Frecuencia | Porcentaje    |
|--------------|------------|---------------|
| Nunca        | 0          | 0,0%          |
| Casi Nunca   | 0          | 0,0%          |
| A veces      | 2          | 16,7%         |
| Casi Siempre | 9          | 75%           |
| Siempre      | 1          | 8,3%          |
| <b>Total</b> | <b>12</b>  | <b>100,0%</b> |

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

Sobre la aplicación de adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas de los estudiantes, la tabla 6 indica que un 75% de los docentes lo hace “casi siempre”, un 16,7% “a veces” y un 8,3% “siempre”, sin ningún registro en las categorías “nunca” o “casi nunca”. Este resultado marca un punto de inflexión respecto a los ítems anteriores, ya que la mayoría de las respuestas se concentra por primera vez en la categoría más alta o casi más alta de la escala. La consistencia de esta práctica contrasta con la formación limitada reportada previamente, lo que sugiere que los docentes recurren a su experiencia y criterio profesional para adaptar el currículo, incluso en ausencia de una preparación formal específica y sostenida en el tiempo.

**Tabla 7.** Utiliza Metodologías Diversificadas para Favorecer el Aprendizaje de Todos los Estudiantes.

|              | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Nunca        | 0          | 0,0%       |
| Casi Nunca   | 0          | 0,0%       |
| A veces      | 2          | 16,7%      |
| Casi Siempre | 8          | 66,7%      |
| Siempre      | 2          | 16,7%      |

|              |    |        |
|--------------|----|--------|
| <b>Total</b> | 12 | 100,0% |
|--------------|----|--------|

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

En relación con el uso de metodologías diversificadas para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, la tabla 7 reporta que un 66,7% de los docentes lo hace “casi siempre”, un 16,7% “siempre” y otro 16,7% “a veces”, sin presencia de respuestas en los niveles inferiores de la escala. Este resultado confirma la tendencia observada en el ítem anterior, en la que las prácticas pedagógicas concretas dentro del aula alcanzan niveles de frecuencia considerablemente más altos que los referidos a la formación o capacitación recibida. La diversificación metodológica parece, entonces, sostenerse en la iniciativa docente y en la adaptación progresiva de la enseñanza a las características del grupo, más que en lineamientos institucionales explícitos derivados de procesos formativos.

**Tabla 8.** Promueve la Participación Equitativa de Estudiantes con Diferentes Capacidades y Estilos de Aprendizaje.

|              | Frecuencia | Porcentaje    |
|--------------|------------|---------------|
| Nunca        | 0          | 0,0%          |
| Casi Nunca   | 0          | 0,0%          |
| A veces      | 2          | 16,7%         |
| Casi Siempre | 6          | 50%           |
| Siempre      | 4          | 33,3%         |
| <b>Total</b> | <b>12</b>  | <b>100,0%</b> |

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

La tabla 8, correspondiente a la promoción de la participación equitativa de estudiantes con diferentes capacidades y estilos de aprendizaje, muestra que un 50% de los docentes lo hace “casi siempre”, un 33,3% “siempre” y un 16,7% “a veces”, sin respuestas en las categorías “nunca” o “casi nunca”. La concentración de más del 80% de las respuestas en las dos categorías superiores de la escala evidencia que la equidad en la participación de los estudiantes es percibida como una práctica frecuente y relativamente consolidada entre el profesorado consultado. Este hallazgo refuerza el patrón identificado en los ítems 6 y 7, según el cual las prácticas pedagógicas cotidianas orientadas a la inclusión presentan niveles de implementación más sólidos que

los aspectos vinculados a la formación docente propiamente dicha.

**Tabla 9.** Implementa Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en su Práctica Pedagógica.

|              | Frecuencia | Porcentaje    |
|--------------|------------|---------------|
| Nunca        | 0          | 0,0%          |
| Casi Nunca   | 0          | 0,0%          |
| A veces      | 1          | 8,3%          |
| Casi Siempre | 10         | 83,3%         |
| Siempre      | 1          | 8,3%          |
| <b>Total</b> | <b>12</b>  | <b>100,0%</b> |

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

Respecto a la implementación de principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la práctica pedagógica, la tabla 9 indica que un 83,3% de los docentes lo hace “casi siempre”, mientras que un 8,3% se ubicó en “a veces” y otro 8,3% en “siempre”, sin registrar respuestas en los niveles inferiores de la escala. Este resultado representa una de las frecuencias más altas de toda la sección de Resultados, lo que sugiere una apropiación considerable de los principios del DUA por parte del profesorado encuestado, pese a la formación especializada limitada reportada en los primeros ítems. La aplicación de este enfoque parece sustentarse, al igual que en los casos anteriores, en la experiencia práctica acumulada por los docentes más que en procesos formales de capacitación específica sobre diseño universal.

**Tabla 10.** Genera un Ambiente de Aula Basado en el Respeto, la Empatía y la Inclusión.

|              | Frecuencia | Porcentaje    |
|--------------|------------|---------------|
| Nunca        | 0          | 0,0%          |
| Casi Nunca   | 0          | 0,0%          |
| A veces      | 0          | 0,0%          |
| Casi Siempre | 3          | 25%           |
| Siempre      | 9          | 75%           |
| <b>Total</b> | <b>12</b>  | <b>100,0%</b> |

**Nota.** Fuente: Herrera (2025).

La tabla 10, relativa a la generación de un ambiente de aula basado en el respeto, la empatía y la inclusión, muestra los resultados más favorables de toda la sección: un 75% de los docentes seleccionó la categoría “siempre” y el 25% restante “casi siempre”, sin ninguna respuesta en las categorías “nunca”, “casi

nunca” o “a veces”. Esta concentración total de las respuestas en los dos niveles superiores de la escala indica que, más allá de las limitaciones formativas identificadas en los primeros ítems, los docentes consultados perciben de manera consistente que logran construir un clima de aula respetuoso e inclusivo. En conjunto con los hallazgos de los ítems 6 al 9, este resultado cierra la sección de Resultados evidenciando una fortaleza clara en la dimensión actitudinal y relacional de la práctica docente, en contraste con las debilidades detectadas en la dimensión formativa.

El análisis de las 10 preguntas evidencia que la formación docente en educación inclusiva presenta debilidades significativas, ya que la mayoría de los docentes percibe que recibe capacitación insuficiente y poco sistemática. Las respuestas concentradas en las categorías “casi nunca” y “a veces” reflejan limitadas oportunidades de actualización profesional y escaso acompañamiento institucional en temas de inclusión, un patrón que converge con lo hallado por Culque et al. (2024) en otras instituciones de educación básica ecuatorianas, donde los docentes manifestaron actitudes negativas hacia la educación inclusiva en general, aunque más favorables hacia los propios estudiantes con necesidades educativas especiales.

No obstante, a pesar de estas carencias formativas, los resultados muestran que los docentes implementan con alta frecuencia prácticas inclusivas en el aula, tales como adaptaciones curriculares, metodologías diversificadas, promoción de la participación equitativa, aplicación de principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y generación de ambientes basados en el respeto y la empatía. Esto sugiere que la inclusión se desarrolla, en gran medida, desde la experiencia práctica y la vocación docente, más que desde una formación especializada sólida.

En conjunto, los hallazgos revelan una brecha entre la formación docente y la práctica inclusiva, lo que indica la necesidad de fortalecer programas de capacitación continua y políticas institucionales que

consoliden las competencias pedagógicas inclusivas. De esta manera, se podría mejorar la coherencia entre la preparación profesional del docente y la calidad de las prácticas inclusivas en la educación básica.

#### 4. Discusión

En correspondencia con el objetivo principal planteado en esta investigación, orientado a analizar cómo la formación docente influye en la implementación de prácticas inclusivas en la institución Octavia Parejas de Macías, los resultados del estudio evidencian una brecha entre la formación docente percibida y la implementación de prácticas inclusivas en la educación básica, en un sentido que matiza lo planteado por buena parte de la literatura especializada respecto al papel central de la formación en la atención a la diversidad. En particular, se observa que la mayoría de los docentes percibe que su formación en educación inclusiva es insuficiente y poco sistemática, lo cual es coherente con los hallazgos de Valcazar (2020), quien documentó una asociación estadísticamente significativa entre el desempeño docente y la práctica inclusiva, así como con Rendón y Castillo (2025), quienes señalan que la falta de formación específica y el escaso respaldo institucional limitan la aplicación consciente y planificada de estrategias inclusivas.

No obstante, un hallazgo relevante de esta investigación es que, pese a las debilidades formativas identificadas, los docentes manifiestan una alta frecuencia en la aplicación de prácticas inclusivas, tales como adaptaciones curriculares, uso de metodologías diversificadas, promoción de la participación equitativa y generación de ambientes de aula basados en el respeto y la empatía. Este hallazgo se aparta de lo planteado por Rendón y Castillo (2025), para quienes la falta de formación específica y el escaso respaldo institucional limitarían la aplicación consciente y planificada de estrategias inclusivas, y constituye un punto de desacuerdo con esa perspectiva, en la medida en que, en el caso analizado, la aplicación práctica no parece verse restringida por las debilidades formativas

identificadas.

Este resultado abre la posibilidad de que, en el caso analizado, la inclusión no dependa exclusivamente de la formación formal, sino también de otros factores no medidos en este estudio, como la experiencia docente, la vocación profesional o las actitudes hacia la diversidad; se trata de una interpretación plausible que este diseño no permite contrastar directamente (ver limitaciones metodológicas).

Asimismo, la elevada aplicación de principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) resulta consistente con los planteamientos de Meyer et al. (2014) y UNESCO (2020), quienes proponen este enfoque como una estrategia clave para responder a la diversidad del aula. Sin embargo, el hecho de que los docentes apliquen el DUA sin contar con una formación especializada sólida sugiere que estas prácticas se desarrollan de manera intuitiva o empírica, lo que podría limitar su efectividad y sostenibilidad a largo plazo.

Por otra parte, los resultados relacionados con la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación muestran que los docentes poseen un nivel medio de conciencia sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes, lo cual indica avances en la comprensión del enfoque inclusivo. No obstante, esta identificación parcial de barreras revela la necesidad de fortalecer competencias específicas vinculadas con la evaluación inclusiva y la planificación pedagógica diferenciada.

Estos resultados son congruentes con los planteamientos de Vaillant (2011), quien documenta que, en América Latina, los docentes suelen concluir su formación profesional sin haber adquirido plenamente las competencias necesarias para la inclusión, y que su incorporación en la política educativa regional avanza todavía de manera gradual e incompleta; en el caso analizado, cabría interpretar que esa misma incompletitud formativa se compensa, al menos parcialmente, con la experiencia acumulada y la disposición favorable de los docentes hacia la inclusión, aunque esta relación no fue medida directamente en el estudio.

De manera similar, los hallazgos son consistentes con la perspectiva de Imbernón (1994) sobre el desarrollo profesional docente como un proceso reflexivo construido desde la práctica cotidiana, lo que explicaría por qué los docentes de la institución estudiada aplican con frecuencia estrategias inclusivas pese a reconocer debilidades en su preparación formal.

Los resultados también dialogan con lo reportado por Alcívar y Macías (2024), quienes identificaron vacíos formativos similares en la preparación del docente inclusivo para atender diversidad funcional intelectual, lo que sugiere que esta brecha entre formación y práctica podría constituir un patrón más amplio en contextos educativos latinoamericanos y no una particularidad exclusiva de la institución estudiada. Desde una lectura teórica, estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de los planteamientos de Vygotsky (1979) sobre la mediación social del aprendizaje, en la medida en que la práctica inclusiva observada parece construirse, más que desde un dominio técnico formal, desde la interacción cotidiana del docente con la diversidad presente en su aula.

Estos hallazgos pueden explicarse también a la luz de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), para quien la percepción de la propia capacidad para ejecutar una conducta con éxito es un determinante central del comportamiento efectivo; desde esta perspectiva, cabría interpretar que dicha percepción de autoeficacia incidiría, en el caso analizado, de manera más directa sobre el comportamiento efectivo que el nivel de formación formal recibido. Bajo esta perspectiva, es posible que los docentes de la institución estudiada, pese a reconocer debilidades en su preparación específica en inclusión, hayan desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional un sentido de autoeficacia suficiente para sostener la aplicación de adaptaciones curriculares, metodologías diversificadas y ambientes de aula inclusivos.

Esta interpretación no resta importancia a la formación docente, pero sí sugiere que su relación con la práctica inclusiva podría estar mediada por variables

actitudinales y motivacionales que el presente estudio no midió de manera directa.

En esta línea, Narkun y Smogorzewska (2020) adaptaron al idioma polaco un instrumento específico para medir la autoeficacia docente en la implementación de prácticas inclusivas, confirmando su estructura factorial y hallando una asociación significativa entre la autoeficacia para colaborar con otros profesionales y las actitudes hacia la inclusión. La disponibilidad de instrumentos de este tipo, ya adaptados y validados en distintos contextos, abre una vía metodológica concreta para investigaciones futuras en la institución Octavia Parejas de Macías, ya que permitiría contrastar directamente si la brecha observada entre formación y práctica responde efectivamente a niveles de autoeficacia elevados, o si obedece a otros factores no contemplados en el instrumento aplicado en el presente estudio, como la presión normativa institucional o la responsabilidad ética percibida hacia el estudiantado.

Por otra parte, el modelo de educación inclusiva basado en derechos que proponen Delgado y Ocampo (2024), pensado para aplicarse de manera transversal en todos los niveles educativos, resulta coherente con la elevada aplicación de principios del Diseño Universal para el Aprendizaje encontrada en este estudio: ambos remiten a una lógica de enseñanza disponible para todo el grupo estudiantil, antes que a una intervención dirigida únicamente a determinados estudiantes con necesidades específicas. Los docentes parecen orientarse, al menos en su percepción declarada, hacia esa lógica inclusiva de alcance general antes que, hacia una lógica compensatoria centrada en el déficit individual, lo cual constituye un hallazgo positivo. No obstante, sin una base conceptual sólida, existe el riesgo de que dicha orientación se sostenga de manera intuitiva y resulte vulnerable ante el aumento de la complejidad del aula o la rotación del personal docente.

Cabe precisar que el Diseño Universal para el Aprendizaje, tal como lo formulan Meyer et al. (2014), se organiza en torno a tres principios complementarios: proporcionar múltiples formas de representación de la

información, ofrecer múltiples formas de acción y expresión para que los estudiantes demuestren lo aprendido, y generar múltiples formas de motivación y compromiso con la tarea. Los ítems del instrumento aplicado en este estudio, relacionados con el uso de metodologías diversificadas y la promoción de la participación equitativa, se corresponden principalmente con los dos primeros principios, mientras que la generación de ambientes de aula basados en el respeto y la empatía se vincula de manera más directa con el tercero.

Esta correspondencia sugiere que los docentes de la institución estudiada aplican de manera más consistente los principios vinculados a la motivación y el clima de aula que aquellos relacionados con la diversificación explícita de materiales y formas de evaluación, lo cual constituye un matiz relevante para orientar futuras capacitaciones específicas.

Los resultados relacionados con la promoción institucional de espacios de actualización, que los docentes perciben como ocasionales y poco planificados, pueden interpretarse a partir del modelo de Booth y Ainscow (2002) sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas. En la institución estudiada parecen predominar prácticas inclusivas individuales, sostenidas por la experiencia y la disposición de cada docente, sin que estas se acompañen todavía de una política institucional explícita ni de una cultura organizacional consolidada en torno a la inclusión. Esta situación guarda relación con la advertencia de Echeita (2006) respecto a que las iniciativas inclusivas dependientes exclusivamente de la voluntad individual, por valiosas que sean, difícilmente se sostienen en el tiempo si no se traducen en decisiones institucionales explícitas, en la asignación de recursos y en procesos sistemáticos de acompañamiento docente.

Desde el punto de vista del diseño de políticas de formación, estos hallazgos sugieren que los programas de desarrollo profesional docente en inclusión no deberían limitarse a la transmisión de contenidos técnicos sobre adaptaciones curriculares o metodologías

diversificadas, sino incorporar explícitamente estrategias orientadas a fortalecer la autoeficacia percibida de los docentes, en línea con lo planteado por Imberbón (1994) sobre el desarrollo profesional como proceso reflexivo construido desde la práctica. Combinar la actualización técnica con espacios de reflexión sobre la propia práctica y con retroalimentación entre pares podría contribuir a consolidar tanto el conocimiento especializado como la confianza profesional necesaria para sostenerlo en el tiempo.

En conjunto, estos referentes teóricos (la autoeficacia docente, la pedagogía inclusiva y el modelo de culturas, políticas y prácticas) permiten construir una lectura más matizada de los hallazgos: la formación docente formal constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para consolidar prácticas inclusivas sostenibles, las cuales dependen también de creencias de autoeficacia, de una orientación pedagógica inclusiva y de un respaldo institucional explícito. Esta lectura integrada refuerza la pertinencia de abordar la formación docente en inclusión no solo desde la actualización de contenidos técnicos, sino también desde el fortalecimiento de la confianza profesional de los docentes y desde la construcción de una cultura institucional coherente con los principios de la educación inclusiva.

Es importante reconocer algunas limitaciones metodológicas del presente estudio. En primer lugar, al tratarse de un diseño no experimental de alcance descriptivo, los resultados permiten caracterizar la relación entre formación docente y prácticas inclusivas, pero no establecer relaciones causales ni contrastar estadísticamente el grado de asociación entre las variables mediante pruebas de correlación. En segundo lugar, el tamaño reducido de la población estudiada (N = 12), si bien correspondió a un censo de la totalidad de docentes de la institución, limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras instituciones o contextos educativos.

Al tratarse de un instrumento de autoinforme, no puede descartarse cierto grado de deseabilidad social en

las respuestas de los docentes, particularmente en los ítems relacionados con la generación de ambientes inclusivos. Futuras investigaciones podrían complementar estos hallazgos mediante diseños correlacionales con muestras más amplias, así como con técnicas de observación directa en el aula.

## 5. Conclusiones

La investigación permite concluir que la formación docente incide de manera relevante en la consolidación de prácticas inclusivas en la educación básica, al constituirse en un factor clave para fortalecer la atención a la diversidad, la accesibilidad pedagógica y la participación equitativa de los estudiantes. Si bien la preparación formal en educación inclusiva resulta limitada, el estudio evidencia que los docentes desarrollan prácticas inclusivas sostenidas, lo que refleja un compromiso profesional y una disposición favorable hacia la inclusión educativa.

Se constata una brecha entre la formación docente recibida y la implementación de prácticas inclusivas, lo que abre la posibilidad de que muchas de estas acciones se sostengan, más que en procesos formativos sistemáticos, en otros factores no medidos en este estudio, como la experiencia, la reflexión pedagógica y la vocación docente, una interpretación que este diseño no permite contrastar directamente. Esta situación resalta la necesidad de fortalecer programas de formación continua que articulen fundamentos teóricos, enfoques inclusivos y estrategias metodológicas contextualizadas al entorno escolar.

El estudio reafirma la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje como un marco orientador de las prácticas inclusivas, cuya aplicación contribuye a generar ambientes de aprendizaje flexibles, respetuosos y centrados en la diversidad del alumnado. No obstante, se reconoce que su implementación requiere mayor profundización conceptual y acompañamiento pedagógico para garantizar su aplicación intencionada y sostenible.

En términos de implicaciones, los hallazgos

aportan evidencia para la toma de decisiones institucionales y el diseño de políticas de capacitación docente orientadas a la inclusión, contribuyendo al fortalecimiento de una educación básica más equitativa y de calidad. Asimismo, el estudio resulta relevante para el campo de la educación inclusiva al visibilizar la necesidad de coherencia entre formación docente, prácticas pedagógicas y cultura institucional.

Finalmente, la investigación abre interrogantes para futuras líneas de estudio, tales como el análisis del impacto de programas de formación continua en la mejora de las prácticas inclusivas, la relación entre actitudes docentes y eficacia inclusiva, y el estudio comparativo de contextos institucionales que permitan identificar modelos formativos exitosos en educación inclusiva.

Uno de los aspectos más novedosos y relevantes de este estudio es haber evidenciado, a la luz del modelo de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002), que la institución Octavia Parejas de Macías se encuentra en una etapa en la que las prácticas inclusivas individuales anteceden a la consolidación de una política institucional explícita y de una cultura organizacional plenamente inclusiva. Avanzar hacia esta consolidación implicaría, entre otras acciones, formalizar espacios periódicos y planificados de actualización docente en inclusión, en lugar de mantenerlos como iniciativas ocasionales, así como incorporar la atención a la diversidad como un criterio explícito en la planificación institucional y no solo como una responsabilidad individual del profesorado.

Asimismo, se recomienda que futuras investigaciones en contextos similares incorporen instrumentos validados de medición de la autoeficacia docente para la práctica inclusiva, como el adaptado y validado por Narkun y Smogorzewska (2020), lo que permitiría determinar con mayor precisión si la brecha entre formación y práctica identificada en este estudio responde principalmente a creencias de autoeficacia, a factores actitudinales o a otras variables institucionales aún no exploradas. Esta línea de indagación,

complementada con diseños correlacionales y muestras más amplias, contribuiría a construir una comprensión más completa de los factores que sostienen la práctica inclusiva más allá de la formación formal recibida por el profesorado.

Treinta años después de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), los resultados de este estudio confirman que buena parte de sus principios continúa vigente como aspiración pendiente de concretarse plenamente en el nivel de aula, especialmente en instituciones con escasos recursos institucionales para sostener procesos formativos permanentes. En este sentido, el compromiso asumido por los Estados en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (CEPAL, 2019) y por el propio ordenamiento jurídico ecuatoriano a través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011) requiere traducirse en estrategias institucionales concretas, sostenidas y evaluables, y no permanecer únicamente en el plano declarativo. El caso de la institución Octavia Parejas de Macías, con sus fortalezas y limitaciones, ilustra tanto los avances logrados desde la práctica docente cotidiana como la distancia que aún separa el marco normativo de una inclusión educativa plenamente consolidada.

En el plano práctico, los hallazgos sugieren que las instituciones educativas podrían beneficiarse de programas de acompañamiento pedagógico continuo, antes que, de capacitaciones puntuales y aisladas, conforme a lo planteado por Imbernón (1994) sobre el desarrollo profesional docente como proceso sostenido en el tiempo. Asimismo, la experiencia de la institución Octavia Parejas de Macías sugiere que reconocer y sistematizar el conocimiento práctico que los propios docentes han construido en torno a la inclusión, en lugar de asumir que toda mejora depende exclusivamente de formación externa, puede constituir un punto de partida valioso para el diseño de estrategias de acompañamiento situadas y pertinentes al contexto institucional.

Este estudio aporta evidencia empírica sobre la

relación entre formación docente y prácticas inclusivas en un contexto educativo concreto, y sus resultados pueden orientar tanto la toma de decisiones institucionales como el diseño de futuras investigaciones. No obstante, dado el carácter no experimental y descriptivo del diseño, el tamaño reducido de la población censal ( $N = 12$ ) y la naturaleza autoinformada del instrumento aplicado, sus conclusiones deben interpretarse como una aproximación descriptiva inicial a la problemática, y no como una generalización definitiva aplicable a otros contextos educativos sin la debida contrastación empírica adicional.

## 6. Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alcívar, E. B., & Macías, A. R. (2024). La formación del docente inclusivo: Un análisis para garantizar la enseñanza de estudiantes con diversidad funcional intelectual. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 357–378.  
<https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.269>
- Arteaga-Tubay, G. J. (2024). Recursos tecnológicos para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva ecuatoriana. *CIENCIAMATRIA*, 10(18), 289–312.  
<https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1272>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial Suplemento No. 417, 31 de marzo de 2011.
- Banda, L. E., & Centurión, Á. J. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1864–1879.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1022>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cevallos, C. E., Jácome, D. P., Chanatagis, M. H., Villavicencio, J. C., & Flores, 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](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16907)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Culque, C. A., Gonzabay, N., & Rentería, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81–96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Delgado, K., & Ocampo, A. (2024). Modelo de educación inclusiva: enfoque de derechos para todos los niveles educativos. *Cuadernos Fronterizos*, 1(6), 25–33. <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de4>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- López, J., Maurera, S., Serrano, V., & Yaguana, Y. (2021). La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar. *Revista Cognosis*, 6(EE1), 65–80. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3398>
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (Coords.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Moreno, D. M., Pradilla, L. V., & Pinzón, S. K. (2025). Repensar la inclusión en el nivel preescolar: Del discurso institucional a las prácticas reales. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 271–286. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1120>
- Narkun, Z., & Smogorzewska, J. (2020). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important: Polish adaptation of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(2), 110–126. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i2.9405>
- Rendón, M. M., & Castillo, J. (2025). Representaciones sociales y barreras en la educación inclusiva: Perspectivas de docentes de educación básica. *Revista Andina de Educación*, 8(2), Artículo 5521. <https://doi.org/10.32719/26312816.5521>
- Story, D. A., & Tait, A. R. (2019). Survey research. *Anesthesiology*, 130(2), 192–202. <https://doi.org/10.1097/aln.0000000000002436>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO / Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education*. UNESCO Publishing.
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41(3), 385–398. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9196-4>
- Valcazar, G. C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior. *Desde el Sur*, 12(2), 437–452. <https://doi.org/10.21142/des-1202-2020-0025>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

### Reseña Biográfica de la autora

Mauris Wendi Herrera Boza | [mherrerab8@unemi.edu.ec](mailto:mherrerab8@unemi.edu.ec)

Es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Estatal de Guayaquil (UG). Actualmente se desempeña como docente en la institución Octavia Parejas de Macías, cantón Balzar, provincia del Guayas, donde acumula tres años de experiencia en la enseñanza. Su labor se caracteriza por el uso de metodologías activas y participativas orientadas a la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos. Sus líneas de investigación se centran en la formación docente y las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación básica.

**Agradecimientos.** La autora agradece a las autoridades y al personal docente de la institución Octavia Parejas de Macías por las facilidades brindadas para la aplicación del instrumento y el desarrollo de este estudio.

### Declaraciones de la autora

**Contribución de la autora (Taxonomía CReDiT).** Mauris Wendi Herrera Boza: Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Escritura - borrador original, Escritura - revisión y edición.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** La autora declara que, dado que la encuesta fue aplicada a los docentes de la institución educativa donde ejerce funciones, existe un potencial conflicto de intereses derivado de su doble condición de investigadora y miembro de la comunidad educativa estudiada. Esta condición se declara de manera transparente, y se adoptaron medidas para garantizar la objetividad en la recolección, el procesamiento y el análisis de los datos.

**Declaración de disponibilidad de datos.** Los datos que sustentan los resultados de este estudio están disponibles a solicitud razonable a la autora de correspondencia ([mherrerab8@unemi.edu.ec](mailto:mherrerab8@unemi.edu.ec)), dado el compromiso de confidencialidad asumido con los docentes participantes.

**Declaración de uso de Inteligencia Artificial.** Para la elaboración y revisión formal de este artículo se utilizó asistencia de inteligencia artificial generativa (Claude, Anthropic), la mejora de la redacción y el ajuste ortográfico, la verificación de fuentes académicas adicionales, la verificación y corrección de las citas de autores y de las referencias bibliográficas siguiendo la norma APA, 7.<sup>a</sup> edición. La autora revisó, validó y asume la responsabilidad plena sobre el contenido final del manuscrito.

**Aprobación ética y consentimiento informado.** Este estudio no requirió la aprobación de un comité de ética institucional, dado el carácter educativo y de bajo riesgo de la investigación. No obstante, se contó con el consentimiento informado de los docentes participantes, quienes fueron notificados del propósito del estudio y accedieron voluntariamente a participar, garantizándose la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas.