



PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y PREPARACIÓN DOCENTE ANTE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Marina Amparito Silva Montero¹
ORCID: 0009-0000-7182-4523

Segundo Kleber Mora Tello²
ORCID: 0009-0007-3226-4931

¹ Doctoranda, Universidad Americana de Europa (UNAE); Docente de la Unidad Educativa Victoria Vásconez Cui-Elvira Ortega-Simón Bolívar, Ecuador-provincia de Cotopaxi-Cantón Latacunga. Correo: monteroamparito1972@gmail.com

² Asesor Educativo del Ministerio de Educación Deporte y Cultura Zona 3, Ecuador -provincia de Cotopaxi -Cantón Latacunga. Correo: kleber2872@gmail.com

RESUMEN

La educación inclusiva demandó que las instituciones respondieran a la diversidad mediante prácticas flexibles; sin embargo, la incorporación declarada de estrategias no siempre se correspondió con una preparación docente suficiente. Ante esta problemática, el estudio se justificó por la necesidad de disponer de un diagnóstico institucional que orientara procesos de formación y acompañamiento pedagógico. El objetivo fue analizar las prácticas inclusivas declaradas y la preparación docente ante las necesidades educativas específicas en la Unidad Educativa Victoria Vásquez Cuvi. Se desarrolló una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental y transversal, basada en el análisis secundario de una encuesta institucional. La muestra comprendió 52 registros docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por disponibilidad. La información se procesó mediante frecuencias y porcentajes. Los resultados mostraron que el 90,4 % declaró aplicar estrategias metodológicas inclusivas y que el Diseño Universal para el Aprendizaje fue la alternativa más reportada, con el 63,5 %. No obstante, el 68,0 % no se consideró suficientemente capacitado para atender necesidades educativas específicas. Además, el 92,0 % manifestó realizar procesos de autoformación, mientras que solo el 2,0 % reportó capacitación práctica. Se concluyó que existió una diferencia entre la utilización declarada de estrategias y la preparación percibida. Por consiguiente, se requirieron procesos formativos continuos, contextualizados y orientados a la aplicación práctica de metodologías inclusivas.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Formación, Necesidades Educativas.

ABSTRACT

Inclusive education required institutions to respond to diversity through flexible practices; however, the reported use of inclusive strategies did not always correspond to sufficient teacher preparation. The study was justified by the need for an institutional diagnosis that could guide training and pedagogical support processes. The objective was to analyze reported inclusive practices and teacher preparation regarding specific educational needs at Victoria Vásquez Cuvi Educational Unit. A quantitative, descriptive, non-experimental, and cross-sectional study was conducted through secondary analysis of an institutional survey. The sample comprised 52 teacher records from upper basic general education and baccalaureate levels, selected through non-probability convenience sampling. Data were processed using frequencies and percentages. The results showed that 90.4% of participants reported using inclusive teaching strategies, while Universal Design for Learning was the most frequently reported approach, at 63.5%. Nevertheless, 68.0% did not consider themselves sufficiently prepared to address specific educational needs. In addition, 92.0% reported engaging in self-directed professional learning, whereas only 2.0% reported practical training. It was concluded that a gap existed between the reported use of inclusive strategies and perceived preparation. Therefore, continuous, contextualized, and practice-oriented professional development was required to strengthen the systematic implementation of inclusive methodologies.

Keywords: Inclusive Education, Training, Educational Needs.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva requiere que las instituciones identifiquen y reduzcan las barreras que limitan la participación y el aprendizaje del estudiantado; en este proceso, el profesorado cumple una función central, debido a que sus decisiones sobre la planificación, las estrategias metodológicas, los recursos y la evaluación determinan las oportunidades educativas disponibles en el aula. Por esta razón, la inclusión no se limita al acceso de estudiantes con necesidades educativas específicas, sino que demanda prácticas flexibles y respuestas pedagógicas ajustadas a la diversidad (UNESCO, 2020).

No obstante, la incorporación declarada de estrategias inclusivas no siempre se corresponde con una preparación suficiente para aplicarlas de manera sistemática. En Ecuador, las investigaciones evidencian necesidades de formación relacionadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje, la adaptación de recursos y la atención a la diversidad (Espada Chavarría y otros, 2019). Esta problemática adquiere relevancia en la Unidad Educativa Victoria Vásconez Cuví, donde resulta necesario conocer las prácticas utilizadas por los docentes y la valoración que realizan de su preparación ante las necesidades educativas específicas.

El presente estudio proporciona un diagnóstico institucional que permite reconocer fortalezas y necesidades formativas del profesorado; además, sus resultados pueden orientar procesos de capacitación y acompañamiento pedagógico ajustados al contexto, sin pretender medir el desempeño docente ni establecer efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo general consiste en analizar las prácticas inclusivas declaradas y la preparación docente ante las necesidades educativas específicas en la Unidad Educativa Victoria Vásconez Cuví; como objetivos específicos se plantean: identificar las estrategias metodológicas inclusivas reportadas por el profesorado y describir su preparación, las modalidades de capacitación recibidas y los procesos de autoformación desarrollados.

En función de estos propósitos, la investigación responde a la siguiente pregunta: ¿qué prácticas inclusivas declaran utilizar los docentes de la Unidad Educativa Victoria Vásconez Cuví y cómo valoran su preparación ante las necesidades educativas específicas?

ESTADO DEL ARTE

Las líneas de investigación sobre educación inclusiva y preparación docente muestran una evolución progresiva desde estudios centrados en la integración de estudiantes con discapacidad hacia enfoques que examinan la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado; dentro de esta línea, el profesorado se reconoce como un actor decisivo ya que sus conocimientos, actitudes y prácticas condicionan la manera en que las orientaciones inclusivas se concretan en el aula. No obstante, la literatura también evidencia que la aceptación de los principios de inclusión no siempre se corresponde con una preparación suficiente para diversificar la enseñanza, ajustar la planificación, utilizar recursos accesibles y responder a las necesidades educativas específicas.

En el contexto ecuatoriano, uno de los antecedentes relevantes corresponde al estudio de Espada Chavarría et al. (2019), quienes analizan el conocimiento y la utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje en 26 docentes de educación básica pertenecientes a cuatro instituciones ubicadas en tres regiones del país. Los resultados muestran un conocimiento limitado del DUA y de sus principios, acompañado de una demanda de formación especializada en atención a la diversidad. Asimismo, los autores identifican diferencias en las formas de intervención docente y en la participación del alumnado según el contexto geográfico. Aunque la muestra es reducida, este estudio permite reconocer tempranamente que la incorporación de estrategias inclusivas en Ecuador no depende únicamente de

su presencia en el discurso educativo, sino también de las oportunidades de formación y de las condiciones particulares de cada institución.

Posteriormente, Sandoval Mena (2023) amplía el análisis mediante un diagnóstico iberoamericano basado en 8.936 cuestionarios respondidos por docentes de educación primaria y secundaria de veinte países; los hallazgos reflejan actitudes favorables hacia la inclusión y un elevado reconocimiento de la responsabilidad docente en la atención a la diversidad. Sin embargo, también se identifican necesidades formativas relacionadas con las características de las distintas discapacidades, los ajustes curriculares, las aplicaciones tecnológicas, las altas capacidades y las intervenciones frente a dificultades emocionales. En otras palabras, el profesorado manifiesta disposición para desarrollar una educación inclusiva, pero reconoce limitaciones al momento de traducir esa disposición en respuestas pedagógicas especializadas. Además, el diagnóstico advierte que las necesidades pueden variar según el nivel educativo y el contexto territorial, lo cual respalda la importancia de realizar estudios institucionales situados.

En esta misma línea, Avellán Zambrano y Alcívar Pincay (2024) estudian las percepciones, los desafíos y las necesidades formativas vinculadas con el DUA en una muestra de 146 docentes de instituciones fiscales, particulares y fiscomisionales de la Zona Educativa 4 del Ecuador. La investigación abarca profesionales desde educación inicial hasta bachillerato y combina encuestas con un grupo focal. Los participantes valoran positivamente el DUA y consideran que poseen competencias para incorporarlo en la planificación curricular. No obstante, los resultados revelan necesidades de fortalecimiento en comunicación aumentativa y alternativa, así como en el uso de tecnologías destinadas a favorecer el aprendizaje y la participación. Por consiguiente, el estudio demuestra que una valoración favorable o una percepción positiva de competencia no excluye la existencia de áreas específicas que requieren formación continua.

De manera similar, León Aroca et al. (2025) examinan las prácticas y los desafíos de la educación inclusiva mediante una encuesta aplicada a 55 docentes ecuatorianos. Entre los principales resultados se destaca la necesidad de capacitación específica en estrategias inclusivas, el acceso limitado a recursos y tecnologías adaptativas y la importancia de contar con políticas institucionales más definidas. Asimismo, los participantes reconocen el valor de adaptar los materiales didácticos y de emplear tecnologías que faciliten la participación de estudiantes diversos. Sin embargo, el estudio también encuentra diferencias entre la valoración que los docentes realizan de su preparación y las necesidades de capacitación que identifican. Esta aparente contradicción resulta relevante, puesto que evidencia que la preparación docente no puede establecerse únicamente a partir de una apreciación general, sino que debe analizarse en relación con las estrategias concretas que el profesorado conoce y aplica.

Desde una perspectiva más amplia, De la Fuente González et al. (2025) desarrollan una revisión sistemática de 88 investigaciones sobre la incorporación del DUA en la formación inicial y permanente del profesorado. Los autores identifican que una parte considerable de la producción científica relaciona este enfoque principalmente con la atención de estudiantes con discapacidad. Aunque esta vinculación contribuye a visibilizar necesidades históricamente desatendidas, también puede restringir el alcance del DUA cuando se lo interpreta como una respuesta aplicable únicamente a determinados estudiantes. En consecuencia, la revisión propone comprenderlo como un marco para diversificar desde el inicio los objetivos, recursos, actividades y formas de expresión del aprendizaje de todo el alumnado. Esta conclusión resulta significativa para el análisis de las prácticas inclusivas, ya que advierte que el uso declarado de una estrategia no garantiza que se comprenda ni se aplique desde una perspectiva verdaderamente universal.

La diferencia entre la aceptación de los principios inclusivos y su aplicación efectiva también aparece en el estudio, según la fuente científica: Fuente-González y Rodríguez-Martín (2026). A partir de una muestra de 286 docentes en ejercicio de etapas no universitarias, los autores analizan las actitudes hacia el DUA y su nivel de implementación mediante un instrumento validado. Los resultados muestran opiniones generalmente favorables, pero una aplicación heterogénea en la práctica

pedagógica. Además, la relación entre la valoración del DUA y su utilización es positiva, aunque débil. En este sentido, la evidencia indica que reconocer la utilidad de una estrategia no conduce automáticamente a incorporarla de forma sistemática. La calidad de la formación recibida, la especialidad profesional y las condiciones organizativas de los centros intervienen en la posibilidad de trasladar los principios inclusivos al aula.

Por su parte, Parrales Llor (2026) presenta una revisión sistemática de 18 estudios empíricos publicados entre 2017 y 2025 sobre formación docente y necesidades educativas específicas en la etapa escolar; los autores organiza la evidencia en cuatro dimensiones: conceptualización de la formación, actitudes hacia la inclusión, metodologías inclusivas y características de los programas formativos. Los resultados muestran avances en el reconocimiento normativo y pedagógico de la inclusión; no obstante, persisten brechas entre la formación teórica y las exigencias concretas de la práctica. De acuerdo con esta revisión, los procesos formativos más pertinentes son aquellos que articulan conocimiento conceptual, aplicación metodológica, reflexión sobre la experiencia y acompañamiento institucional. De esta manera, la capacitación aislada o predominantemente expositiva resulta insuficiente para transformar las respuestas educativas desarrolladas en contextos reales.

Incluso en el ámbito de la educación superior ecuatoriana se observan tendencias semejantes; Espada Chavarría y Aguilera Zamora (2026), mediante una encuesta aplicada a 123 docentes de una universidad pública, identifican fortalezas en la planificación curricular, la utilización de estrategias participativas y el aprovechamiento de entornos virtuales. Sin embargo, encuentran debilidades en la diversificación de los formatos de contenido, la evaluación formativa y la construcción de espacios afectivos y abiertos al diálogo. Además, la valoración crítica de la preparación institucional pone de manifiesto que las prácticas inclusivas no dependen exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino también de políticas, apoyos y mecanismos de acompañamiento. Aunque este estudio corresponde al nivel universitario, sus hallazgos refuerzan la necesidad de analizar conjuntamente la actuación del profesorado y las condiciones formativas e institucionales en las que esta se desarrolla.

En conjunto, los antecedentes revisados presentan tres coincidencias principales. En primer lugar, el profesorado suele expresar actitudes favorables hacia la inclusión y reconoce su responsabilidad en la atención a la diversidad. En segundo lugar, se reporta la utilización de estrategias como el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), la adaptación de materiales, las metodologías participativas y los recursos tecnológicos. Sin embargo, en tercer lugar, persisten necesidades de formación relacionadas con la planificación flexible, los ajustes curriculares, la tecnología accesible, la comunicación alternativa, la evaluación y la atención de condiciones específicas. Por tanto, la evidencia advierte una posible distancia entre las prácticas que los docentes declaran emplear y la preparación que poseen para aplicarlas de manera sistemática, contextualizada y fundamentada.

A pesar de estos avances, todavía se identifican vacíos en la producción disponible; una parte importante de las investigaciones se concentra exclusivamente en el DUA, aborda la educación inclusiva de forma general o estudia poblaciones amplias y heterogéneas. Asimismo, son menos frecuentes los trabajos desarrollados en instituciones ecuatorianas concretas que analizan simultáneamente las prácticas inclusivas declaradas y la preparación docente ante necesidades educativas específicas. En función de lo planteado, resulta pertinente examinar esta realidad en la Unidad Educativa Victoria Vásconez Cuvi, puesto que un diagnóstico contextualizado puede aportar información para comprender las estrategias utilizadas, reconocer necesidades formativas y orientar posteriormente procesos de capacitación y acompañamiento pedagógico. El presente estudio se ubica en este espacio de investigación y mantiene un alcance descriptivo, sin atribuir efectos sobre el aprendizaje estudiantil ni establecer relaciones causales que no hayan sido evaluadas.

MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico reúne los fundamentos conceptuales que permiten comprender las prácticas inclusivas y la preparación docente ante las necesidades educativas específicas; en primer lugar, se aborda la educación inclusiva como principio orientado a garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado; posteriormente, se examinan las prácticas educativas inclusivas y el Diseño Universal para el Aprendizaje como referentes para diversificar la enseñanza y reducir las barreras existentes en el aula. Finalmente, se analiza la preparación docente como una construcción que integra conocimientos, habilidades, actitudes y procesos permanentes de formación.

De esta manera, las categorías desarrolladas proporcionan el sustento necesario para interpretar las respuestas del profesorado sin atribuir relaciones causales ni efectos sobre el aprendizaje que no hayan sido evaluados.

Educación inclusiva y necesidades educativas específicas

La educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad como una característica inherente a los grupos humanos y, por consiguiente, a todas las comunidades educativas; desde esta perspectiva, la inclusión no se limita al acceso físico de estudiantes con discapacidad a instituciones ordinarias, sino que implica transformar las culturas, las políticas y las prácticas que producen exclusión o restringen la participación. En este sentido, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo; sostiene, que la inclusión constituye un proceso orientado a aceptar la diversidad, fortalecer el sentido de pertenencia y eliminar los obstáculos que condicionan el aprendizaje y la participación. Por su parte, Ainscow (2020) señala que avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos requiere identificar las barreras presentes en cada contexto y utilizar la evidencia disponible para promover cambios institucionales sostenidos.

Dentro de este marco, la diferencia entre integración e inclusión resulta fundamental; por una parte, la integración procura incorporar al estudiante a una estructura educativa previamente establecida y espera, en cierta medida, que se adapte a sus condiciones; mientras que la inclusión, en cambio, cuestiona y modifica esa estructura para responder a la heterogeneidad del alumnado. Dicho de otro modo, el énfasis deja de situarse exclusivamente en las limitaciones individuales y se traslada hacia la relación entre las características de cada estudiante y las barreras generadas por el currículo, la metodología, los recursos, la evaluación, la organización escolar y las actitudes de la comunidad educativa. Por ello, una institución no puede considerarse inclusiva únicamente porque matricule a estudiantes diversos; debe garantizar su presencia, participación, aprendizaje, bienestar y reconocimiento como miembros legítimos de la comunidad escolar (UNESCO, 2020).

En el contexto ecuatoriano, la expresión *necesidades educativas específicas* se utiliza como categoría normativa para referirse a situaciones asociadas o no a la discapacidad que requieren respuestas educativas pertinentes. El Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A establece que la atención debe promover el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación, la promoción, la culminación educativa y la generación de una cultura de prácticas inclusivas; asimismo, sus disposiciones son obligatorias para las instituciones de todos los sostenimientos, modalidades, jornadas y niveles del Sistema Nacional de Educación. Por tanto, en este estudio se conserva el término utilizado por la normativa nacional, aunque su análisis se desarrolla desde una perspectiva que prioriza la identificación de barreras, la provisión de apoyos y la transformación de la respuesta pedagógica, en lugar de reducir la problemática a las condiciones individuales del estudiante.

Prácticas educativas inclusivas

Las prácticas inclusivas comprenden el conjunto de decisiones pedagógicas mediante las cuales el profesorado procura que todos los estudiantes accedan al currículo, participen activamente y encuentren oportunidades pertinentes para aprender. Estas prácticas abarcan la planificación, la organización del aula, la selección de recursos, las formas de interacción, los apoyos, la retroalimentación y la evaluación. En consecuencia, no constituyen acciones aisladas dirigidas

exclusivamente a quienes poseen un diagnóstico, sino una manera de diseñar la enseñanza considerando desde el inicio que el alumnado presenta diferentes conocimientos previos, intereses, formas de comunicación, ritmos de trabajo y necesidades de apoyo.

Por otro lado; según Florian y Black-Hawkins (2011) proponen comprender la pedagogía inclusiva como una ampliación de aquello que se encuentra disponible para todos, en lugar de ofrecer una experiencia general para la mayoría y actividades separadas para determinados estudiantes. Desde esta perspectiva, el docente evita asumir que las capacidades son fijas o que solamente algunos alumnos pueden alcanzar los propósitos educativos. En su lugar, mantiene expectativas favorables, diversifica las posibilidades de participación y proporciona apoyos sin separar innecesariamente al estudiante del grupo. Así pues, una práctica inclusiva no consiste en disminuir automáticamente la complejidad de los aprendizajes, sino en generar caminos accesibles para que el alumnado pueda avanzar desde sus características y posibilidades.

Ahora bien, una metodología no adquiere carácter inclusivo únicamente por recibir la denominación de activa, innovadora o participativa. Estrategias como el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), la gamificación, el trabajo cooperativo, el aula invertida; además se complementan con método Dóman, análisis y global o el uso de recursos tecnológicos vinculados con acciones visuales y auditiva, pueden favorecer la participación interactiva, significativa y reflexiva; sin embargo, también pueden producir nuevas barreras cuando exigen una única forma de comunicación, emplean materiales inaccesibles, establecen agrupamientos excluyentes o aplican criterios rígidos de evaluación. Por consiguiente, su condición inclusiva depende de la manera en que se planifican con enfoque inclusivo según las necesidades de cada estudiante, se adaptan y se acompañan, así como de las oportunidades reales que ofrecen para que todos los estudiantes intervengan y demuestren lo aprendido.

En este orden de ideas, las prácticas inclusivas pueden reconocerse mediante algunos componentes esenciales: flexibilidad en la planificación; variedad de recursos y formas de representación; actividades que favorezcan la participación; alternativas para expresar el aprendizaje; retroalimentación formativa; apoyos graduados; expectativas elevadas y realistas; colaboración entre profesionales; y coordinación con las familias. Estas acciones no deben entenderse como una lista de técnicas independientes, sino como decisiones articuladas en torno a la eliminación de barreras. Ainscow (2020) destaca precisamente que la inclusión se fortalece cuando las instituciones analizan su propia práctica, utilizan evidencias del contexto y promueven procesos colaborativos de mejora.

Diseño Universal para el Aprendizaje y flexibilización de la enseñanza

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye uno de los principales marcos para orientar la planificación inclusiva. Su punto de partida es la variabilidad del alumnado; es decir, reconoce que no existe una única manera óptima de motivarse, comprender la información o demostrar lo aprendido. En consecuencia, propone diseñar anticipadamente experiencias flexibles, en lugar de preparar una enseñanza uniforme y modificarla únicamente cuando aparecen dificultades.

Las pautas del DUA, en su versión 3.0, se organizan alrededor de tres grandes principios: proporcionar múltiples medios de compromiso; ofrecer múltiples medios de representación; y posibilitar múltiples formas de acción y expresión. El primer principio se relaciona con los intereses, la autonomía, el sentido de pertenencia, la colaboración y la persistencia. El segundo comprende las diferentes maneras de presentar, percibir e interpretar la información. Finalmente, el tercero incorpora alternativas para interactuar, comunicarse, construir productos, planificar acciones y supervisar el progreso. El propósito transversal de estos principios es fortalecer la agencia del aprendiz, entendida como su capacidad para participar de manera intencional, reflexiva y estratégica en su proceso educativo (CAST, 2024).

De esta manera, el DUA no se reduce al empleo de recursos visuales, auditivos o tecnológicos. Su aplicación supone revisar los objetivos, los materiales, los métodos, las actividades y la evaluación para detectar condiciones que puedan excluir a determinados estudiantes. Asimismo, las pautas actuales incorporan de manera explícita el análisis de sesgos, identidades, formas de comunicación

históricamente desvalorizadas y prácticas institucionales excluyentes. Por ello, su potencial no se limita a la atención de estudiantes con discapacidad, sino que comprende la diversidad lingüística, cultural, cognitiva, sensorial, emocional y social presente en cualquier aula.

No obstante, la aplicación del DUA exige conocimiento de sus fundamentos y capacidad para contextualizar sus principios. De la Fuente-González et al. (2025), mediante una revisión sistemática de 88 estudios, identifican que este marco suele asociarse de manera restringida con estudiantes con discapacidad. Tal interpretación puede provocar que el profesorado utilice el DUA como una adaptación posterior destinada a algunos alumnos, en lugar de asumirlo como una planificación anticipada para todo el grupo. En efecto, una comprensión amplia del enfoque permite combinar las opciones universales con apoyos específicos cuando estos sean necesarios, sin considerar que ambas respuestas son incompatibles.

En Ecuador, el DUA forma parte de los recursos y orientaciones promovidos para atender la diversidad. La normativa nacional articula la inclusión con la implementación de medidas curriculares, ajustes razonables, apoyos y recursos pertinentes. En tal sentido, la planificación universal representa la base común de la enseñanza, mientras que las decisiones individualizadas responden a barreras particulares que no han podido eliminarse mediante las alternativas disponibles para todo el grupo. Esta complementariedad evita dos extremos: diseñar una enseñanza rígida que dependa permanentemente de adaptaciones posteriores o asumir que una planificación general puede responder por sí sola a todas las situaciones educativas.

Preparación docente para la inclusión educativa

La preparación docente para la inclusión comprende un conjunto articulado de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y disposiciones profesionales. Por una parte, requiere conocer los principios de la educación inclusiva, la normativa, las características de la diversidad, el DUA, la evaluación flexible, los apoyos y los recursos accesibles. Por otra parte, demanda habilidades para planificar, colaborar, observar las barreras, tomar decisiones, ajustar la enseñanza y evaluar el progreso. A ello se suman actitudes relacionadas con la valoración de las diferencias, las expectativas sobre la capacidad de aprendizaje y la responsabilidad compartida frente a todos los estudiantes.

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa organiza esta preparación alrededor de cuatro valores: valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todos los estudiantes, trabajar con otras personas y asumir el desarrollo profesional como un proceso permanente. Cada valor comprende actitudes, conocimientos y habilidades, de modo que la competencia no puede reducirse a dominar una técnica. Asimismo, el organismo plantea que la formación debe desarrollarse durante toda la carrera profesional, vincularse con la reflexión sobre la práctica y promover el aprendizaje colaborativo entre docentes, directivos, especialistas, familias y otros actores educativos.

De igual manera, Sharma et al. (2012) distinguen tres dimensiones en la autoeficacia para implementar prácticas inclusivas: la capacidad percibida para emplear estrategias de enseñanza inclusiva, colaborar con otros actores y gestionar comportamientos que interfieren en el aprendizaje. Este planteamiento resulta relevante porque permite diferenciar la preparación objetiva de la preparación percibida. La primera requeriría evaluar directamente los conocimientos y las competencias mediante instrumentos específicos, observaciones o evidencias de desempeño. La segunda corresponde a la valoración que los docentes realizan sobre su propia capacidad para responder a las demandas del aula. En consecuencia, una encuesta de autoinforme permite conocer percepciones, necesidades y niveles de seguridad profesional, pero no demuestra por sí sola el dominio efectivo de las competencias.

La formación continua adquiere, por tanto, una función estratégica; sin embargo, su pertinencia no depende solamente de la cantidad de cursos realizados. Para favorecer cambios en la práctica, la formación debe responder a necesidades contextualizadas, relacionar la teoría con situaciones reales, incorporar oportunidades de aplicación, ofrecer acompañamiento y facilitar espacios de reflexión

colectiva. De lo contrario, puede limitarse a transmitir información sin modificar las decisiones pedagógicas. La Agencia Europea sostiene que el desarrollo de competencias para la inclusión requiere continuidad, colaboración y una perspectiva institucional, puesto que la responsabilidad no puede recaer exclusivamente en la iniciativa individual de cada docente.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, con un método descriptivo y un diseño no experimental y transversal. Asimismo, se efectuó un análisis secundario de los resultados agregados de una encuesta institucional, debido a que las categorías se examinaron tal como fueron registradas, sin manipulación de variables ni aplicación de una intervención pedagógica (2018). Este diseño permitió caracterizar las prácticas inclusivas declaradas y la preparación docente ante las necesidades educativas específicas mediante frecuencias y porcentajes (Setia, 2016).

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Victoria Vásquez Cuví, ubicada en el cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi, Ecuador; la población de referencia estuvo conformada por docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato, en la cual la muestra analítica comprendió 52 registros docentes disponibles en el diagnóstico institucional, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por disponibilidad.

La técnica utilizada para la recopilación original de la información fue la encuesta y el instrumento consistió en un cuestionario estructurado con preguntas cerradas, dicotómicas y de selección múltiple. Los reactivos seleccionados se agruparon en dos categorías: prácticas inclusivas, que comprendió las estrategias metodológicas declaradas, y preparación docente, que incluyó la capacitación recibida, sus modalidades y los procesos de autoformación. Cada pregunta se examinó de manera independiente, puesto que el instrumento no constituyó una escala psicométrica ni permitió calcular una puntuación global.

Para el procesamiento de la información se revisaron los reactivos, gráficos y porcentajes del diagnóstico original, y se conservaron únicamente aquellos relacionados con el propósito del artículo. Este procedimiento respondió a los criterios del análisis secundario, que requirió comprobar la correspondencia entre los datos disponibles y la pregunta de investigación (Logan, 2020). Cuando un reactivo presentó menos de 52 contestaciones, se utilizó como denominador el número de respuestas válidas; además, se homologaron denominaciones equivalentes y no se estimaron ni completaron datos ausentes.

El análisis se efectuó mediante estadística descriptiva, con frecuencias absolutas y porcentajes. Los resultados se organizaron en tablas y se interpretaron posteriormente en la discusión. Finalmente, se trabajó exclusivamente con información agregada y sin datos que permitieran identificar a los participantes; por tanto, los hallazgos se limitaron al contexto institucional estudiado y no se generalizaron a otras poblaciones.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en dos categorías relacionadas directamente con el propósito de la investigación: prácticas inclusivas declaradas y preparación docente ante las necesidades educativas específicas. En cada reactivo se considera el número de respuestas válidas disponible.

Prácticas inclusivas declaradas

En primer lugar, se examina la aplicación declarada de estrategias metodológicas y, posteriormente, se identifican las alternativas utilizadas con mayor frecuencia.

Tabla 1

Prácticas inclusivas declaradas por los docentes

Indicador	Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Aplicación declarada de estrategias metodológicas adecuadas	Sí	47	90,4
	No	5	9,6
	Diseño Universal para el Aprendizaje	33	63,5
Estrategia metodológica utilizada	Gamificación	8	15,4
	Aprendizaje basado en proyectos	4	7,7
	Herramientas tecnológicas	4	7,7
	Otras estrategias	2	3,8
	Aula invertida	1	1,9

Nota: En los dos reactivos se registran 52 respuestas válidas. Las frecuencias se reconstruyen a partir del número de participantes y de los porcentajes consignados en los resultados originales.

Como se observa en la Tabla 1, 47 docentes señalan que aplican estrategias metodológicas que consideran adecuadas para trabajar con estudiantes con necesidades educativas específicas, lo que representa el 90,4 % de las respuestas. Por su parte, cinco participantes, equivalentes al 9,6 %, indican que no las aplican.

Con respecto a las estrategias utilizadas, el Diseño Universal para el Aprendizaje concentra 33 respuestas, correspondientes al 63,5 %. A continuación, se ubica la gamificación, con ocho respuestas y un 15,4 %. Tanto el aprendizaje basado en proyectos como las herramientas tecnológicas registran cuatro respuestas cada uno, equivalentes al 7,7 %. Finalmente, otras estrategias reúnen dos respuestas, que representan el 3,8 %, mientras que el aula invertida es seleccionada por un participante, correspondiente al 1,9 %.

Preparación y procesos formativos declarados

En segundo lugar, se presentan los resultados relacionados con la preparación que el profesorado declara poseer, la modalidad de capacitación recibida y los procesos de autoformación desarrollados.

Tabla 2

Preparación y procesos formativos declarados por los docentes

Indicador	Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Preparación declarada para trabajar con estudiantes con necesidades educativas específicas	No	34	68,0
	Sí	16	32,0
	Virtual	25	50,0
Modalidad de capacitación recibida	Presencial	24	48,0
	Práctica	1	2,0
Realización de procesos de autoformación	Sí	46	92,0
	No	4	8,0

Nota: En los reactivos sobre preparación docente y autoformación se excluyen dos registros consignados en la opción «¿Por qué?», debido a que esta no constituye una categoría de respuesta sustantiva. Por consiguiente, los porcentajes se calculan sobre 50 respuestas válidas. El reactivo sobre modalidad de capacitación también registra 50 respuestas.

En relación con la preparación docente, 34 de las 50 respuestas válidas corresponden a participantes que no se consideran capacitados para trabajar con estudiantes con necesidades educativas específicas, lo que representa el 68,0 %. En cambio, 16 docentes, equivalentes al 32,0 %, responden afirmativamente.

En cuanto a la modalidad de capacitación recibida, 25 docentes indican haber participado en procesos virtuales, lo que corresponde al 50,0 % de las respuestas. De igual manera, 24 participantes reportan haber recibido capacitación presencial, equivalente al 48,0 %, mientras que un docente señala haber participado en una modalidad práctica, correspondiente al 2,0 %.

Finalmente, 46 participantes manifiestan que realizan procesos de autoformación o investigación personal sobre nuevas estrategias metodológicas, lo que representa el 92,0 % de las

respuestas válidas. Por otra parte, cuatro docentes, equivalentes al 8,0 %, indican que no desarrollan este tipo de preparación.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran una diferencia relevante entre las prácticas inclusivas declaradas y la preparación del profesorado. Aunque el 90,4 % de los participantes señala que utiliza estrategias metodológicas para trabajar con estudiantes con necesidades educativas específicas, el 68,0 % no se considera suficientemente capacitado. Por consiguiente, la aplicación declarada de determinadas metodologías no implica necesariamente que los docentes posean seguridad profesional o dominio suficiente para emplearlas de manera sistemática.

Este hallazgo coincide con Espada Chavarría et al. (2019), quienes identifican que los docentes ecuatorianos reconocen la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje, pero presentan limitaciones en el conocimiento y la aplicación de sus principios. De manera similar, De la Fuente-González y Rodríguez-Martín (2026) encuentran actitudes favorables hacia el DUA, aunque su implementación resulta heterogénea. En este sentido, los resultados del presente estudio reflejan una posible distancia entre conocer o seleccionar una estrategia y aplicarla con criterios técnicos dentro de la planificación, la enseñanza y la evaluación.

El DUA constituye la práctica mencionada con mayor frecuencia, al concentrar el 63,5 % de las respuestas. En cambio, la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos, las herramientas tecnológicas y el aula invertida presentan porcentajes menores. No obstante, el predominio del DUA debe interpretarse con cautela, debido a que el cuestionario recoge declaraciones docentes y no observaciones directas de aula. Además, De la Fuente-González et al. (2025) advierten que este enfoque suele comprenderse de manera limitada como una respuesta destinada exclusivamente a estudiantes con discapacidad, cuando su finalidad consiste en anticipar la diversidad y flexibilizar las oportunidades de participación de todo el alumnado.

Por otra parte, el 92,0 % de los docentes manifiesta desarrollar procesos de autoformación. Este resultado evidencia interés por ampliar sus conocimientos y responder a las necesidades encontradas en la práctica educativa. Sin embargo, también puede revelar que parte de la preparación depende de iniciativas individuales y no de un programa institucional continuo. En concordancia, Sandoval Mena (2023) identifica que los docentes iberoamericanos mantienen actitudes favorables hacia la inclusión, pero requieren mayor formación en adaptaciones curriculares, recursos tecnológicos y atención de necesidades específicas.

Las modalidades de capacitación se distribuyen principalmente entre la formación virtual, con el 50,0 %, y la presencial, con el 48,0 %; mientras que solamente el 2,0 % reporta una formación práctica. Este hallazgo resulta significativo, puesto que la educación inclusiva requiere aplicar los conocimientos en situaciones concretas, analizar casos, adaptar recursos y recibir retroalimentación. Al respecto, Avellán Zambrano y Alcívar Pincay (2024) sostienen que la preparación docente debe superar la exposición conceptual y vincularse con la planificación, el uso de tecnologías accesibles y la resolución de dificultades presentes en el aula.

En función de lo planteado, la capacitación institucional debería concentrarse en la aplicación práctica del DUA, la diversificación de actividades, la evaluación inclusiva y la selección de apoyos según las barreras identificadas. Asimismo, sería pertinente incorporar análisis de casos, planificación colaborativa, observación entre pares y acompañamiento pedagógico. De esta manera, la formación no se limitaría a presentar metodologías, sino que permitiría analizar cómo utilizarlas de acuerdo con las características del contexto educativo.

Los resultados deben interpretarse considerando las limitaciones del estudio. En primer lugar, la información procede de un cuestionario institucional del que no se dispone evidencia sobre validación psicométrica. En segundo lugar, las respuestas corresponden a declaraciones del profesorado y no permiten comprobar la calidad ni la frecuencia real de las prácticas aplicadas. Además, el estudio utiliza

datos agregados de una sola institución, por lo que sus hallazgos no pueden generalizarse a otros contextos. Finalmente, el diseño descriptivo y transversal no permite establecer relaciones causales entre la formación docente, las estrategias utilizadas y el aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, los docentes manifiestan una amplia utilización de prácticas inclusivas y una elevada disposición hacia la autoformación; no obstante, la mayoría reconoce limitaciones en su preparación. Por tanto, el principal desafío no consiste únicamente en promover nuevas estrategias, sino en fortalecer su comprensión y aplicación mediante procesos formativos continuos, contextualizados y orientados a la práctica.

CONCLUSIONES

El estudio permitió identificar que el 90,4 % de los docentes declaró aplicar estrategias metodológicas para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas. Entre las prácticas reportadas predominó el Diseño Universal para el Aprendizaje, con el 63,5 %, seguido por la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y el uso de herramientas tecnológicas. Estos resultados evidenciaron una incorporación declarada de alternativas orientadas a diversificar la enseñanza.

En cuanto a la preparación docente, el 68,0 % de los participantes manifestó no considerarse suficientemente capacitado para atender las necesidades educativas específicas. A su vez, el 92,0 % señaló que realizaba procesos de autoformación, mientras que la capacitación recibida se concentró en modalidades virtuales y presenciales; únicamente el 2,0 % reportó una formación práctica.

La comparación de los resultados mostró una diferencia entre la utilización declarada de estrategias inclusivas y la preparación percibida por el profesorado. En consecuencia, el conocimiento o empleo de una metodología no garantizó por sí mismo el dominio necesario para aplicarla de manera sistemática en la planificación, la enseñanza y la evaluación.

Por tanto, se concluyó que la institución requiere fortalecer la formación docente mediante procesos continuos, contextualizados y orientados a la práctica. Estos procesos deberían priorizar la aplicación del DUA, el análisis de casos, la planificación colaborativa, la diversificación de la evaluación y el acompañamiento pedagógico.

Finalmente, debido al carácter descriptivo y transversal del estudio, los hallazgos se limitaron a las percepciones del profesorado de la institución analizada. Por consiguiente, no permitieron establecer relaciones causales ni demostrar efectos de las prácticas inclusivas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

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/https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Avellán Zambrano, M., & Alcívar Pincay, G. A. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, 11(2), 49-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251>
- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- De la Fuente González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje: Una revisión sistemática de su papel en la formación del profesorado. *Alteridad*, 20(1), 113–128. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- De la Fuente-González, S., & Rodríguez-Martín, A. (2026). Percepciones docentes e implementación del DUA en el marco de la educación inclusiva. *Alteridad*, 21(1), 37–50. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.03>

- Espada Chavarría, R. M., & Aguilera Zamora, W. (2026). Diseño Universal para el Aprendizaje en la configuración de prácticas inclusivas del profesorado universitario en Ecuador. *Alteridad*, 21(1), 51–65. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.05>
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la educación básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207–218. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- León Aroca, M. J.; Coello Coello, B. A.; Palma Coello, R. A.; Castro Bustamante, M. E.; Carrasco Valencia, Z. P.; Riofrío Cartuche, V. E.; Zambrano Arteaga, P. J.; Morales Briones, M. K. (2025). Educación inclusiva: Desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932>
- Logan, T. (2020). A practical, iterative framework for secondary data analysis in educational research. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 129–148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s13384-019-00329-z>
- Parrales Loor, G. B. (2026). Atención a las necesidades educativas específicas: Una revisión sistemática de la formación del profesorado de etapa escolar. *Revista InveCom*, 6(2), e602097. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.17048595>
- Sandoval Mena, M. (2023). *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva: Documento de información*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386803>
- Setia, M. S. (2016). Methodology series module 3: Cross-sectional studies. *Indian Journal of Dermatology*, 61(3), 261–264. <https://doi.org/https://doi.org/10.4103/0019-5154.182410>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>